

**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**

Secretaría de Integración, Promoción y Desarrollo Académico

Unidad de Desarrollo Integral

Departamento de Lenguas Extranjeras



# **Aportaciones Educativas en el Área de Lenguas**

*Memorias de la tercera jornada de investigación en lenguas*

ISBN 978-607-02-4191-8

**Carlos Escamilla, Felipe Bustos y Alma Gopar**

Compiladores



2013

## Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



---

### Datos para catalogación bibliográfica

Escamilla Huerta José Carlos, Bustos Cruz Felipe y Gopar Silva Ma. de los Remedios Alma.  
(Compiladores)

### **Aportaciones educativas en el área de lenguas. Memorias de la tercera jornada de investigación en lenguas.**

UNAM. FES Zaragoza, Marzo de 2013.  
Formato: PDF. Peso: 2134 KB  
Diseño editorial: Elena Rosas Gómez

Conjunto de documentos en extenso de las ponencias de la Tercera Jornada de Investigación en Lenguas de la FES Zaragoza. Los trabajos presentan diversos análisis y propuestas de orden teórico, metodológico y didáctico sobre temáticas relacionadas con el proceso de aprendizaje - enseñanza de lenguas.

ISBN: 978-607-02-4191-8

---

Aprobado por el Comité Editorial de la FES Zaragoza

### DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones que presenta la obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

### **Aportaciones educativas en el área de lenguas. Memorias de la tercera jornada de investigación en lenguas.**

D.R © Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,  
C.P. 04510, México, D.F.

**Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**  
Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,  
Delegación Iztapalapa, C.P. 09230, México, D.F.



## Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

### Directorio

**Dr. Víctor Manuel Mendoza Núñez**

Director

**Dr. Vicente J. Hernández Abad**

Secretario General

**Dr. Rosalinda Escalante Pliego**

Secretaria de Integración Promoción y  
Desarrollo Académico

**C.D. Yolanda L. Gómez Gutiérrez**

Jefa de la Unidad de Desarrollo Integral

**Lic. Ma. de los Remedios Alma Gopar Silva**

Jefa del Departamento de Lenguas Extranjeras

# ÍNDICE



Ian Yetlanezi Chávez Flores y Francisco Brambila Rojo



Ana Lilia Escobar de la Cruz y Francisco Brambila Rojo



Eréndira D. Camarena Ortiz



Jaime Magos Guerrero



José Carlos Escamilla Huerta y Felipe Bustos Cruz



Rebeca Ma. Concepción Ortiz Carranco



Blanca Andrea Salvador Avelar



Víctor Eloy Díaz Morales, Gabriel Garduño Moreno y Ma. del Carmen Gómez Pezuela R.



Larissa Guzmán Bonilla



María de los Remedios Alma Gopar Silva

# Presentación del volumen

La **Tercera Jornada de Investigación en Lenguas** tuvo lugar en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, los días 27 y 28 de octubre de 2011. Este evento se ha realizado cada dos años a partir de 2007 y actualmente se ha constituido como un espacio propicio para el análisis, la reflexión y la socialización de diversas propuestas académicas a nivel teórico, metodológico y didáctico.

El objetivo principal de la *Tercera Jornada* consistió en reflexionar sobre el contexto educativo actual, en función de las propuestas teórico – metodológicas vigentes, así como de los nuevos roles e identidades que ha asumido el docente de lenguas.

El presente volumen reúne los trabajos extensos de once de las 23 ponencias de las que constó el evento. Los trabajos se agrupan en cuatro temáticas: Política Lingüística y Educativa, Procesos Psicosociales y Psicolingüísticos, Incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y Procesos Pedagógicos y Didácticos Exitosos.

El tema de la política lingüística y educativa genera un interés creciente en el medio universitario, debido a las decisiones que se toman a nivel institucional y nacional en torno a la planeación tanto del uso como de la enseñanza de las lenguas. Por este motivo la Tercera Jornada de Investigación en Lenguas dedicó un espacio especial a dicho tema.

En los trabajos de esta *Jornada* también se recuperó el debate sobre los procesos psicosociales y psicolingüísticos que dan cuenta de las problemáticas presentes en las prácticas cotidianas del profesor de lenguas, así como de los aprendizajes que llevan a cabo los estudiantes, en sus respectivos contextos educativos, como sujetos de una cultura que conlleva prácticas sociales y discursivas diversas.

Por otra parte, las barreras espacio – temporales en la educación están siendo superadas; las nuevas tecnologías irrumpen en la esfera del aprendizaje en lenguas, hecho que, sin duda, ha motivado la incorporación de prácticas y esquemas pedagógicos novedosos. La irrupción de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación en lenguas ha conducido a una revaloración de los enfoques para el aprendizaje, a la generación de nuevas propuestas metodológicas y estrategias que guían al estudiante en el logro de la autonomía, es decir, del estudio independiente y la autorregulación del aprendizaje, en contextos virtuales. La *Tercera Jornada* también dio cuenta de todo esto.

Tanto en ambientes áulicos como virtuales se manifiesta una multiplicidad de prácticas que se llevan a cabo para la construcción de conocimiento en lenguas. Dichas prácticas representan procesos pedagógicos y didácticos, los cuales fueron recuperados como objetos de reflexión durante el evento. Los profesores que participaron con esta temática compartieron algunos ejemplos de procesos pedagógicos y didácticos que han resultado exitosos; éstos se integran en la última parte de este volumen.

# Prólogo

**L**as Jornadas de Investigación en Lenguas de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza surgieron en 2007 por la inquietud de los profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras de esta entidad académica, en el sentido de contar con un foro local que permitiera exhibir y compartir los productos de algunos trabajos académicos desarrollados en esta área; al mismo tiempo se pretendía que dicho foro aglutinara a las entidades universitarias de la zona oriente del Valle de México. Si bien la primera jornada resultó modesta por el número de ponencias incluidas, la segunda (en 2009) y la tercera (en 2011) no sólo mostraron un incremento en el número de trabajos presentados, sino que también contaron con la participación de ponentes de varias instituciones de educación superior del interior del país, como las Universidades Autónomas de Baja California, del Estado de México, de Hidalgo, de Puebla, de Querétaro y de Sonora; con esto, la expectativa de 2007 se vio superada en un periodo de tiempo no muy largo.

Las tres Jornadas de Investigación en Lenguas efectuadas hasta hoy han tenido la esencia de mostrar a un profesor de idiomas que va más allá de su labor del salón de clases; que en muchas ocasiones se revela, si no como un investigador consumado, sí como un docente analítico, reflexivo y propositivo; alguien que se preocupa día a día por entender las diferentes situaciones y problemáticas educativas que adyacen y subyacen a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas.

Actualmente, el profesor de lenguas es un docente que, con base en sus conocimientos pedagógicos y didácticos, selecciona, entre las metodologías disponibles, aquella que mejor se ajusta a los requerimientos de los estudiantes y, en general, al contexto institucional en el que se desenvuelve; de igual manera analiza los resultados de dicha metodología y reflexiona en cuanto a los logros escolares obtenidos, con base en la observación permanente de los estudiantes. El profesor de lenguas también propone y promueve diferentes alternativas en la búsqueda constante de soluciones a problemas específicos e implementa nuevas actividades de aprendizaje para los estudiantes o nuevas maneras de conducir las mismas.

Por otro lado, es indudable que el actual fenómeno de globalización ha planteado nuevos retos en los quehaceres de las instituciones educativas, originando nuevas exigencias en los perfiles académicos de los universitarios. Los efectos de inter y multiculturalidad, y con ellos el surgimiento de una gran necesidad de interacción en lenguas diversas, son ya plenamente tangibles hoy en día. Es evidente pues, que el docente de idiomas se encuentra inmerso en todos estos procesos, no solamente como espectador sino, en muchos casos, como actor. Justamente, las Jornadas de Investigación en Lenguas de la FES Zaragoza han permitido vislumbrar nuevas actitudes, roles, quehaceres y retos en un docente que a todas luces hoy en día se replantea su labor.

En resumen, el foro académico iniciado en 2007, consistente en las jornadas de investigación en el área de lenguas, ha puesto de relieve que quienes ejercen la docencia en este ámbito a nivel superior, de ninguna manera limitan su actividad a preparar y dar una buena clase sino que, más bien, están involucrados en un proceso continuo de reflexión e investigación sobre muy variados temas y fenómenos, como pueden ser la adquisición de un segundo idioma, el desarrollo de las habilidades comunicativas, las diferencias individuales de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, los imaginarios sociales y, más recientemente, la aplicación de las TIC's.

Específicamente, en este volumen se encuentran expresadas, a manera de trabajos descriptivos o de reportes de investigación, preocupaciones y situaciones académicas de diversa índole. Las del primer apartado se dirigen hacia las limitaciones de una política educativa un tanto inequitativa para con los hablantes de lenguas mexicanas. Dos de los trabajos del segundo apartado dejan claro que el conjunto de actores de una clase de lengua en el espacio del aula puede ser concebido como una comunidad en sí misma, con todos los procesos que esto conlleva; es decir que la etnografía, llevada al estudio de los procesos educativos, sigue aportando hoy en día importantes soluciones. El otro trabajo de este segundo apartado es el reporte de una investigación que, basada en el análisis lingüístico del discurso, permitió el establecimiento de once creencias de los estudiantes con respecto a su formación en idioma inglés. En lo que corresponde al trabajo del tercer apartado, se puede decir que toca un aspecto de esencial importancia en la época contemporánea: la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación, o TIC's, en los procesos pedagógicos del área de lenguas; se analizan cuestiones como los fenómenos de interculturalidad. La última parte del volumen incluye cuatro trabajos, tres de ellos constituyen las reseñas de soluciones didácticas a problemas específicos, tales como la falta de motivación para el desarrollo de tareas particulares en clase de inglés, o como la carencia de criterios definidos para la evaluación de la comprensión de lectura en esa misma lengua. El otro trabajo de esta parte es un reporte de investigación en forma y contenido; el trabajo partió hacia la búsqueda de una solución determinada para tratar algunos problemas de los hispanohablantes en su manejo del subjuntivo del griego moderno.

La lectura de los diez artículos que integran el libro pone de manifiesto una vez más que, si bien el manejo de las técnicas didácticas para la enseñanza de lenguas constituye el rasgo más distintivo del profesor de esta área, el conocimiento de metodologías de investigación, tales como la etnografía, la investigación-acción, el análisis del discurso, o la aplicación de técnicas de pretest – tratamiento – postest, complementan su perfil profesional de manera positiva.

***José Carlos Escamilla Huerta y Felipe Bustos Cruz***

# Tema 1

Política Lingüística  
y Educativa



# Presentación

**E**n los trabajos contenidos en este apartado, se hace presente la preocupación expresada por los autores en torno a la educación intercultural bilingüe y a una política del lenguaje que contribuya al fortalecimiento de las culturas indígenas y al uso y desarrollo de sus lenguas. Particularmente, se aborda la lengua náhuatl y su papel en la educación cultural bilingüe.

En el artículo titulado *Los elementos literarios nahuas en la educación intercultural bilingüe*, los autores toman como el eje de su reflexión la rica literatura náhuatl, enfatizando la necesidad de una planificación educativa que incluya elementos literarios y de lengua, así como los géneros, modalidades de expresión, estilística y formas narrativas propias del náhuatl que permita a los estudiantes el análisis de textos modernos escritos en esa lengua.

En el mismo trabajo se presenta una breve visión panorámica de las etapas literarias por las que ha atravesado la literatura náhuatl y se proporcionan algunos ejemplos representativos de la narrativa náhuatl y de los elementos prototípicos que la integran como el naualli, “que de noche espanta a los hombres y chupa a los niños”.

Finalmente se expresa la preocupación por la falta de un programa de estudio que sea paralelo entre el español y el náhuatl, ya que existen elementos en los programas educativos de español que se encuentran ausentes en los de lengua náhuatl; por ejemplo, los procesos de lectura e interpretación de textos, la producción de textos escritos, la producción de textos orales con participación en eventos comunicativos, el conocimiento de las características de la función y del uso lingüístico y las actitudes mismas hacia el lenguaje.

El segundo artículo, titulado *El náhuatl en la educación Indígena de la región Huasteca*, centra su interés en esa parte de México (norte de Veracruz, San Luis Potosí e Hidalgo), donde el náhuatl o mexicano tiene una importante población de hablantes que representan una diversidad cultural y distintos modos de vida. Una muestra de ello es el hecho de que el servicio de educación primaria indígena atiende a 836 683 niños en 9 881 escuelas con un total de 37 656 profesores en esa zona. La premisa principal de la que los autores parten para su estudio es que la educación básica debe ser de calidad, teniendo a la lengua y a la literatura como herramientas para el desarrollo de los individuos, ya que la lengua, como afirman los autores, forma parte del patrimonio cultural de un pueblo. En este sentido, se propone desarrollar una enseñanza adecuada tanto de la lengua uno (el náhuatl) como de la lengua dos (el español) en el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB).

En este trabajo, los autores hacen un análisis de materiales didácticos usados en las primarias de educación bilingüe en la región de la Huasteca, a partir de los cuales estudian aspectos lingüísticos básicos que les permiten una aproximación a las políticas lingüísticas y educativas que sustentan el papel del náhuatl en la educación intercultural bilingüe en México, especialmente en la región de la Huasteca.

Una coincidencia destacable entre los dos artículos que se presentan en este apartado es que ambos coinciden en que no se ve un paralelismo didáctico entre la enseñanza del español y la del náhuatl en la educación intercultural bilingüe.

# Los elementos literarios nahuas en la educación intercultural bilingüe

Ian Yetlanezi Chávez Flores\*  
Francisco Brambila Rojo\*\*

## Resumen

El náhuatl tiene una larga tradición literaria. Durante la colonia española se recopilaron testimonios, leyendas y poesías que han sido objeto de estudios lingüísticos, históricos, filosóficos, y literarios durante mucho tiempo. En la actualidad, la literatura náhuatl presenta un panorama muy amplio y variado. Sin embargo, poco se ha estudiado la literatura náhuatl desde una perspectiva didáctica y como herramienta de una política del lenguaje que promueva el uso y el desarrollo de la lengua. En el presente trabajo, se analiza una muestra de textos literarios usados en las Escuelas Primarias Bilingües de la Región de la Huasteca para determinar sus principales elementos literarios como son la temática, los géneros y las estructuras narrativas. De la misma manera, se revisa el uso que tiene la literatura en la preservación, fortalecimiento y desarrollo de la lengua y la cultura dentro de un marco educativo.

Palabras clave: ***literatura náhuatl, política del lenguaje, géneros, estructuras narrativas, marco educativo.***

\*Centro Universitario UAEM Amecameca. Estudiante de la Licenciatura en Letras Latinoamericanas.

\*\* Centro Universitario UAEM Amecameca. Profesor-Investigador de tiempo completo.

# La educación intercultural bilingüe

El español como asignatura en la educación primaria tiene un programa de estudios que corresponde a las necesidades étnicas, lingüísticas y literarias, esto permite establecer una identidad social, pues desde que a los alumnos se les enseña a diferenciar los géneros literarios, las modalidades de expresión, la estilística y las formas narrativas saben lo que es su cultura y cómo se ha desarrollado hasta hoy. Ésto se debe a que los libros de español y literatura tienen actividades de reflexión y contienen un modelo fijo para su escritura, así permite desarrollar al alumno en su lengua de una manera completa y aditiva, situación que no sucede con la asignatura en lengua indígena, ya que los programas de estudio aún no contienen estas particularidades, esto se debe a la falta de investigación en lingüística aplicada y literatura, lo que crea un problema de baja eficiencia en la Educación Intercultural Bilingüe, además de un bilingüismo no aditivo e incompleto.

Este problema requiere una planificación especial en los programas de estudio. Sin embargo, se ha intentado resolver esta situación por medio de instancias educativas creadas por la SEP. Por ejemplo con la Dirección General de Educación Indígena (creada en 1978) que tiene como objetivos:

- Contribuir a la obtención de logros educativos que se reflejen en el mejoramiento de los indicadores a través de un modelo educativo para la niñez indígena [...]
- Elevar la calidad educativa con equidad [...]
- Contar con una planta docente educativa con equidad [...]<sup>1</sup>

De igual manera, se creó la Coordinación General para la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB creada en el 2001) que tiene intenciones similares:

- Promover y evaluar la política Intercultural Bilingüe [...]
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios [...] en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe [...] (SEP, 2004:28)

Resulta evidente que en la Educación Intercultural Bilingüe no han logrado resolver el problema educativo, ya que estudios realizados por el INEE señalan que:

[...] menos del 3% de quienes terminan la primaria lee muy bien, mientras que el 57% no domina la lectura, y si el 13.4% en el conjunto de primarias del país alcanza el nivel 4, en las escuelas indígenas solo el 2.5%

(INEE, 2004:40).

Esto demuestra que las instituciones no han respondido a los problemas educativos propiamente dichos de la cultura indígena y en específico del náhuatl, debido a que no se han desarrollado programas pedagógicos que contengan las particularidades étnicas, lingüísticas y literarias de las culturas que han existido desde la época prehispánica, pues no se ha creado una asignatura equivalente entre las lenguas indígenas y el español. Es así como se declara la inexistencia de la educación indígena en México:

[...] no existe la educación indígena en México, porque los programas que se aplican no responden a las particularidades lingüísticas y étnicas, son más bien programas globales que intentan matizar ciertas particularidades traduciendo los programas nacionales; la educación bilingüe bicultural como postulado ha naufragado en el mar de las ideologías indigenistas, pues en ningún caso se aplica (Rebolledo, 1994:17).

Es por esta razón que se necesita una investigación en lingüística aplicada y en literatura como base para un bilingüismo de manera coordinada, completa, igualitaria y aditiva. Sin embargo, el bilingüismo en la educación indígena se encuentra en un nivel compuesto, esto significa, según Da Silva y Signoret que el alumno “[...] tiene un solo significado para dos significantes, no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas[...]” (Da Silva, 2005:268). Esta falta de planificación en un paralelismo lingüístico afecta también a los profesores, pues se les deja toda la responsabilidad en la enseñanza porque se apoyan en materiales que no se basan en una planificación educativa, además cuando los educadores tratan de realizar un método didáctico, crean situaciones de confusión por la falta de conocimientos en lingüística aplicada y literatura, pues este problema es causado por los programas de estudio que no tienen contemplado una planificación en literatura y lingüística, tal como el español, ya que no está señalado en los programas que elementos literarios se deben identificar en los libros de texto, además el sistema de escritura utilizado en los libros confunde a los alumnos por no tener un modelo fijo que permita la lectura sin ambigüedades.

Por tal motivo se necesitan rescatar las particularidades culturales que han existido desde la etapa precolombina y un recurso pedagógico es la literatura porque permite ampliar y dar modelos lingüísticos, desarrolla capacidades cognitivas en los lectores, capacidades de observación, de atención, de concentración, de análisis y de espíritu crítico, es generadora de reflexión, de diálogo e incluso mantiene los conocimientos de la cultura, además la literatura es:

[...] el supremo producto de aquello que mejor nos caracteriza como seres humanos: el lenguaje. En efecto, el lenguaje como aprehensión del mundo es el supuesto de la cultura en tanto imagen

<sup>1</sup>Objetivos localizados en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=objetivos>

interpretativa de la realidad: como actividad dialógica es fundamento de lo social y de la historicidad del hombre; por eso mismo es un instrumento de comunicación y de praxis social; como actividad creadora es el primer fenómeno de la libertad del hombre (Ostria, 2000:3).

La planificación educativa en náhuatl y en español, debe incluir los aspectos lingüístico-literarios indígenas para actualizar los cánones más importantes de la cultura náhuatl, con el fin de mostrar los géneros literarios, las modalidades de expresión, los recursos estilísticos y las estructuras narrativas, con la intención de recuperar los elementos culturales e históricos propiamente dichos su cultura náhuatl y ayudar a establecer criterios para la planificación de un programa de estudios con sus particularidades étnicas, con el fin de evaluar cuál es la situación actual de la enseñanza de la literatura náhuatl, se analizan algunos ejemplos contenidos en los libros de texto. Para el análisis se han determinado cuatro elementos que caracterizan a la literatura náhuatl clásica, estos son los siguientes.

### **Géneros, modalidades de expresión, estilística y formas narrativas.**

La Educación Intercultural Bilingüe debe incorporar elementos de lengua y literatura indígena para que se recobre el legado cultural que se ha olvidado, es por tal motivo que se toman como criterios de análisis: los géneros literarios, las modalidades de expresión, la estilística y las formas narrativas que existen en la literatura náhuatl clásica y que tomando a éstos permiten un análisis de los textos contemporáneos indígenas.

Los principales géneros literarios: los cuícatl (poesía) y los tlahtolmeh (prosa) y entre ellos existían divisiones que dependiendo su temática, es decir el modo en cómo se expresaba.

Los cuícatl dependiendo su modalidad de expresión expresada por su temática, son:

- Teocuícatl (cantos divinos): Cantos dirigidos a los dioses.
- Cuauhcuícatl (cantos de águila), Ocelocuícatl (cantos de ocelotes o tigres) o Yaocuícatl (Cantos de guerra): estos cantos servían para recordar los sucesos bélicos.
- Xochicuícatl (cantos floridos), Xopancuícatl (cantos de tiempos de verdor): Expresan lo bello y bueno que existe en la tierra, exaltan los sentimientos.
- Icnocuícatl (cantos de privación): en este tipo de poesía entra la meditación y la búsqueda del ser en un modo filosófico.
- Ahulcuícatl (cantos de placer), Cuecuexcuícatl (cantos de cosquilleo): el tema principal se basa sobre el placer sexual y el amor en distintas formas.

Por otra parte los tlahtolmeh son uno de los principales elementos en el objeto de estudio. Es así como se pueden encontrar diferentes modalidades de expresión que son correspondientes al género prosaico en los textos nahuas

clásicos y que dan una enseñanza cultural que define una parte de la identidad prehispánica y contemporánea.

- Huehuehtlahtolli: son discursos educativos de carácter domestico-familiar. Ejemplo:

[...] escuchad lo que os quiero decir, porque yo soy vuestro padre, y tengo cuidado y riyo esta provincia, ciudad o pueblo, por la voluntad de los dioses; y aunque lo que hago lo haga con muchas faltas y defectos delante de dios y de los hombres que morirán: tú, que estás presente, que eres el primogénito y el mayor de tus hermanos; y tú que también estás presente, que eres el segundo y tú que eres el tercero, y tú que estás allá a la postre, que eres el menor: [...] sabed que estoy triste y afligido, porque pienso que alguno de vosotros ha de salir inútil y para poco, y alguno ha de salir de poca habilidad y que no sepa hablar [...] Oíd pues, ahora, que os quiero decir cómo os sepáis valer en este mundo[...] (Sahagún, 1999:343).

- Teotlahtolli: discursos de carácter teológico y religioso. Ejemplo:

[...] ¡Oh señor valeroso nuestro, debajo de cuyas alas nos amparamos, y defendemos, y hallamos abrigo; tú eres invisible, y no palpable, bien así como la noche y el aire! [...] Vengo a hablar como rústico y tartamudo; será la manera de mi hablar como quien va saltando camellones, o andando de lado, lo cual es cosa muy fea, por lo cual temo de provocar vuestra ira contra mí, y en lugar de aplacaros temo de indignaros[...] (Sahagún, 1999:299).

- In ye huecauh tlahtolli o Ihtollaca o Tlahtóllotl: discursos de contenido histórico, épico y sobre el gobierno de los antiguos nahuas. Ejemplo:

[...] Primeramente los toltecas, que en romance se pueden llamar oficiales primos, según se dice, fueron los primeros pobladores de esta tierra, y los primeros que vinieron a estas partes que llaman tierras de México, o tierras de chichimecas; y vivieron primero muchos años en el pueblo de Tullantzinco, en testimonio de lo cual dejaron muchas antiguallas allí, y un cu que llamaban en indio Ualpalcalli el cual está hasta ahora, y por ser tajado en piedra y peña ha durado tanto tiempo.(Sahagún, 1999:595).

- In tonalli itlatlahtolli: discursos de carácter astrológico. Ejemplo:

[...] Después de haber nacido la criatura, luego procuraban de saber el signo en que había nacido, para saber la ventura que había de tener; a este propósito iban luego a buscar y a hablar al adivino, que se llama tonalpouhque, que quiere decir, sabe conocer la fortuna de los que nacen. [...] Primeramente este adivino preguntaba por la hora en que había nacido [...] luego el adivino revolvía los libros y buscaba el signo en que había nacido, según la relación del que iba a informarle[...] (Sahagún, 1999:397).

- Nahuallahtolli: discursos de temas mágicos. Ejemplo:

El naualli propiamente se llama brujo, que de noche espanta a los hombres y chupa a los niños. El que es curioso de este oficio bien se le entiende cualquier cosa de hechizos, y para usar de ellos es agudo y astuto; aprovecha y no daña [...] El que es maléfico y pestífero de este oficio hace daño a los cuerpos con los dichos hechizos, y saca de juicio y ahoga; es embaidor o encantador.(Sahagún, 1999:555).

- Tlamachiliz zazanilli: discursos referentes a los mitos de los pueblos nahuas. Ejemplo:

[...] Llegando los dichos indios Centzonhuitznahua nació luego el dicho Huizilopochtli, trayendo consigo una rodela que se dice teueuelli, con un dardo y vara de color azul, y su rostro como pintado y en la cabeza traía un pelmazo de pluma pegado, y la pierna siniestra delgada y emplumada y los dos muslos pintados de color azul, y también los brazos. [...] Y el dicho Huitzilopochtli dijo a uno que se llamaba Tochancalqui que encendiese una culebra hecha de teas que se llamaba xiuhcōatl, y así la encendió y con ella fue herida la dicha Coyolxauhqui, de que murió hecha pedazos, y la cabeza quedó en aquella sierra que se dice Coatépec y el cuerpo cayose hecho pedazos[...] (Sahagún, 1999: 192).

La identificación de los géneros literarios clásicos y las modalidades de expresión en los textos permite establecer criterios de análisis para incluir los elementos literarios nahuas en la Educación Intercultural Bilingüe. Por otra parte, otro criterio de análisis es la estilística, estudiada por Ángel María Garibay:

- El individualismo: Es la tendencia a exaltar a un individuo considerándolo como centro de la concepción gramatical.
  - La difusión sinonímica: Es la repetición de palabras aparentemente redundante, por ser de significado análogo.
  - Difrasismo: Es una expresión de una misma idea por medio de dos vocablos que se complementan.
  - Paralelismo: Aparea dos frases complementarias, por lo regular son sinónimas.
- Miguel León-Portilla determina un elemento estilístico más, “[...] otro rasgo es la expresión que hace apuntamiento a los colores, aquí el fuego y la llama, que confieren connotaciones múltiples a los seres que se aplican, aves, en particular golondrinas, y también mariposas” (León-Portilla, 1996:134).

Por otra parte la forma narrativa de los tlahtolmeh se caracteriza porque no tiene una estructura lineal en su totalidad, sin embargo, existe una continuidad narrativa que permite establecer la coherencia estructural, esto se realiza por una conexión de pequeñas unidades de cuadros, éstos van entablando coherencia con otros para llegar a un todo, si un cuadro hace falta en la narración, la estructura se rompe y aunque existan los otros cuadros no se complementa la idea, pues el pensamiento nahua no acepta división en sus relatos.

También existen etapas lingüísticas que sirven para determinar cómo se ha desarrollado la literatura, esto ayuda a saber cómo es que se han desarrollado los elementos estudiados en la narrativa, además de que ayuda a establecer

a qué época se corresponden los escritos:

## Etapas literarias

El náhuatl pasó a ser escrito por los misioneros del siglo XVI al XVIII y ésta demuestra el cambio histórico literario de una cultura. Los textos nahuas que se conocen en algunas etapas son escasos, pero suficientes para determinar el devenir de la literatura náhuatl.

- Época Arcaica. No se sabe su aparición, pero llegó a su fin aproximadamente en 1430 (Garibay, 1999:315), los textos sobresalientes de esta etapa son recopilaciones de Cuauhtitlan y Coatlinchan, la temática es: la religión.
- Época clásica. Es en donde se concentra la mayoría de los registros. Inicia en el año de 1430 y termina en 1520. Cantares y Romances, al igual que los manuscritos de los huehuehtlahtolli.
- Conquista. Comienza en 1521 y termina en 1600. Se mezclan dos culturas y el pensamiento europeo se quede reflejado en la literatura náhuatl, así se puede ver un contraste entre el pensamiento nahua antiguo y el moderno.
- Época de reflorescencia. De 1600 a 1750 en la literatura náhuatl se quiso mantener el pensamiento prehispánico por medio de los textos, intentando tener una narrativa propia para explicar las cosas nuevas.
- Época de disolvencia. Va de los años 1750 a 1810.
- Etapa de los dialectos. En el siglo XIX se vuelve a dar importancia a la lengua náhuatl, comenzando con el régimen de Porfirio Díaz que volvió su atención a la cultura indígena desde una perspectiva clásica, privilegiando a la cultura antigua e ignorando a la cultura contemporánea.. Algunos intelectuales mexicanos trataron de realizar una gramática estándar tomando en cuenta el fonetismo del náhuatl clásico central para su escritura y ortografía. En esta etapa también se intentó hacer un mapa de la distribución de lenguas en el México prehispánico para estudiar las estructuras de lenguas indígenas. La Secretaría de Educación y el “Departamento de Asuntos Indígenas, escogieron para adoptarlos, los aspectos más fáciles de aplicar de la política de pequeñas nacionalidades de la Unión Soviética, adaptándola al programa nacional de habla de México”(Heath, 1986:264).

Más tarde Ascensión Hernández en 1988 con Tepuztlahtolli y Miguel León-Portilla en el 2004 con Antigua y Nueva Palabra, explicaron lo que ha sucedido en la literatura náhuatl contemporánea, en sus libros se menciona una etapa literaria contemporánea llamada yancuic tlahtolli que comenzó en la década de 1960:

“Hoy día se puede hablar de un renacer de la vieja palabra, de una nueva palabra, yancuic tlahtolli, lo cual significa una revalorización de la cultura nahua y una revitalización de la propia lengua ya que, tales creaciones son un instrumento de purismo y de difusión de la norma culta del mexicano moderno. Podemos también considerar a esta “nueva palabra” como un movimiento literario con personalidad propia que enriquece el contexto de la literatura del México del siglo XX”. (Hernández, 1988:214).

Los elementos de la literatura náhuatl, ayudan como criterios de análisis para realizar un estudio de los textos utilizados en la Educación Intercultural Bilingüe, el fin es determinar el uso que tiene la literatura en las aulas y de la misma manera evaluar su utilidad para establecer una planificación en los programas de estudio, esto visto siempre desde un ángulo que determine el paralelismo entre el náhuatl y el español.

## Desarrollo metodológico

La problemática en la Educación Intercultural Bilingüe sobre la falta de un programa de estudio paralelo entre el náhuatl y el español es un tema de importancia en esta investigación, ya que la literatura en las escuelas indígenas no juega el papel de un objetivo educativo como lo es el español, pues en los Estándares del español del Plan de estudios 2011 Educación Básica dice:

[...] los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje. [SEP, 2011:86]

Estos cinco componentes de la enseñanza del español no se encuentran en la didáctica del náhuatl porque no existe un programa de estudios paralelo entre en náhuatl y el español, tampoco hay una planificación en los libros de texto gratuitos que son distribuidos en las escuelas indígenas, pues éstos no contienen actividades de reflexión sobre cómo interpretar los textos, cómo producir otros referentes a un tema propio de la cultura indígena, el uso de la lengua en los libros de literatura confunden a los alumnos hasta en su misma región, ya que las investigaciones lingüísticas aún no han implementado una estandarización de los sistemas de escritura del náhuatl. Estos factores influyen en la problemática de la enseñanza de la literatura náhuatl, pues a los alumnos no se les educa con su lengua y literatura, aprenden a partir de la literatura hispana, y es así como se puede ver un desbalance entre el español y el náhuatl, por tal motivo es importante señalar los nuevos

conocimientos para determinar los elementos literarios que permitan desarrollar una planificación dentro de la Educación Intercultural Bilingüe.

El papel educativo de la literatura tiene como función la comprensión y “razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de expresión, y de los diversos géneros. Además, afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora [...]” (SEP, 2011:46), por esta razón es indispensable determinar los elementos literarios del náhuatl que se encuentran en los libros de texto gratuito que son implementados por la CONALITEG (Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito). Con base en una clasificación de: los géneros, las modalidades de expresión, la estilística y las formas narrativas se determinan los criterios de análisis usados en esta investigación.

La investigación se encuentra delimitada en la región Huasteca (Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí) porque en ese espacio vive el mayor número de hablantes del náhuatl en todo el país.

Para este trabajo se define un corpus de nueve textos de diferentes escritores que son:

- Isaac Hernández Hernández (San Luis Potosí) con Diferentes animales;
- Ana Guzmán Baltazar (Hidalgo) con Cuando yo era pequeño;
- Feliciano Antonio Melo con La piedra tiene un hoyo y Corazón;
- Genaro Mendoza Hernández (Hidalgo) con Se enamoraron y se casaron;
- Pedro del Ángel Hernández (Hidalgo) con El agua;
- Juan Mateo Bautista con Lumbre;
- Domingo Hernández Pérez (Hidalgo) con Historia de los viejos, y por último
- Juan Miranda San Roman (Hidalgo) con Se va a cuidar donde se va andar.

La selección de textos de los libros editados y distribuidos por la CONALITEG son correspondientes al género tlahtolli y pertenecientes al llamado “renacimiento de la nueva palabra”, es decir: son de la etapa de los yancuic tlahtolli, su extensión promedio es de dos cuartillas y son originarios de distintas comunidades dentro de la región que comprende Veracruz, San Luis Potosí e Hidalgo.

Al analizar los textos traducidos por hablantes nativos de la región Huasteca, se encuentran los siguientes elementos literarios:

## Modelo temático.

En la muestra se encuentran contenidos relacionados con aspectos clásicos y no clásicos:

Aspectos	Texto	Temática
Clásicos nahuas	Cuando ya era tarde la Luna alumbraba a su mamá y la Tierra los tenía en su corazón. El sol también la seguía, las estrellas y la tierra la rodeaban muy grande y la llevaron más cerca entonces su hijo Luna iba bailando como dice su mamá y papá. (SEP, 1999:96)	Mitología náhuatl (referencia a el dios Huitzilopochtli, los símbolos son los mismos, la luna [Coyolxauhqui], las estrellas [los trescientos surianos], el sol [Huitzilopochtli]).
No clásicos nahuas	Necesitamos el agua, nos ayuda a todos nosotros, no está salada y tampoco pica, también todos necesitamos el agua para la tierra. (SEP, 1999:147)	Aspectos referentes al agua.

Cuadro 1: Comparación temática de los textos

En los aspectos clásicos la muestra refleja una probabilidad de la influencia literaria prehispánica porque se siguen conservando los símbolos con mayor representación mítica como son la luna, el sol y las estrellas. Sin embargo, en los aspectos no clásicos las temáticas han evolucionado por medio de la adaptación y preocupación social de los pueblos nahuas, pues se habla del cuidado del agua como una necesidad para la sobrevivencia de la comunidad y la naturaleza. Los escritos interculturales realizan la función de la enseñanza de valores por medio de literatura.

### Modalidades de expresión por temática.

Dentro del tlahtolli las modalidades de expresión que parecen persistir son las siguientes: Huehuehtlahtolli, los Teotlahtolli y los Tlamachilliz zazanilli.

<i>Huehuehtlahtolli</i>	<i>Teotlahtolli</i>	<i>Tlamachilliz zazanilli</i>
[...] y su abuelita decía ¿Por qué quieres quemar el toro y si quemas tú casa, va a llegar tu papá y te va a pegar, porque estás haciendo cosas, la abuelita decía, cuando llegue mi papá le dijo y él se enojo, el me dijo, no vez que la casa de pasto esta, después me jalo las orejas, para que ya no lo vuelva hacer.(SEP, 1999:37)	[...] un día estaban muchos indígenas y se enojaron porque no respetaban, y después se enojaron y nuestro dios perdió todo y empezó así: Un señor un poquito respetaba se fue su milpa y empezó a cortar los árboles un día, mañana otra vez se fue a la milpa y fue a ver a donde corto los árboles el monte.(SEP, 1999:178)	"Ahora en la noche la nombran <i>Siuapiltitlan</i> , cuando oscurece sale la niña." (SEP, 1999:41)

Cuadro 2: Modalidades de expresión temáticas.

Los textos analizados parecen conservar sus modalidades de expresión por medio de palabras clave que resaltan en las oraciones: “nuestro dios”, esto es un fragmento que parece a un teotlahtolli, pero la adaptación lingüística ha hecho que las comunidades indígenas mezclen aspectos literarios nahuas y occidentales como “un día estaban muchos indígenas” esta oración declara la mixtura de dos grupos sociales, donde lo occidental está ganando territorio en la conciencia lingüística, pues al decir los indígenas habla de una erosión de la identidad. Esto demuestra cómo la Educación Intercultural Bilingüe necesita bases lingüísticas y literarias para la planificación de un programa de estudios.

### Modelo estilístico.

En la muestra del modelo estilístico la difusión sinonímica está presente, pues la repetición parece ser un modo de expresión propio de la lengua náhuatl para la creación literaria y para la comunicación oral. Otro elemento estilístico que permanece es el individualismo, ya que el rasgo está fijado en la gramática de la lengua, pues los sustantivos no se usan en su forma absoluta sino posesiva y los verbos transitivos siempre tienen la expresión del objeto.

Difusión sinonímica	Individualismo
Sólo se la pasa sentado. Sólo se la pasaba pensando, no quería trabajar[...]	<i>Mochihua</i> -Que es tus labios y no sólo labios. <i>Mochan</i> -Que es tu casa y no sólo el sustantivo casa.

Cuadro 3: Persistencia estilística.

### Modelo narrativo

En la muestra los relatos conservan un modelo narrativo de la literatura náhuatl clásica, ya que contienen: tono narrativo, un desarrollo no lineal, secuencias de cuadros que ahora pueden ser fragmentados: “Hace sol una señora tenía una niña y la llevó a la orilla donde lava su ropa a la chiquita la sentó abajo del árbol” (SEP, 1999:41). Sin embargo, aunque permanezca a la narrativa clásica, en los textos se encuentra una mezcla de narrativa occidental y nahua, pues se pierden temáticas y recursos estilísticos, reemplazando todo lo que falta con estructuras europeas, haciendo que los textos ya no contengan la esencia pura de la literatura náhuatl.

### Conclusión.

La Educación Intercultural Bilingüe es deficiente porque no se han resuelto los problemas educativos de las comunidades indígenas, esto lo demuestra el INEE en sus evaluaciones, ya que informa que los alumnos de primaria sólo logran el cuarto grado de competencia lectora, pues si se compara con la educación del español,

la pedagogía indígena no tiene una igualdad en su enseñanza por no desarrollar un programa paralelo entre las dos culturas (español y náhuatl).

En el programa educativo se necesitan integrar sus particularidades étnicas en la lengua indígena, tal como lo hace el español en su didáctica donde existen programas de estudio que guían y auxilian a los profesores, esto se ve favorecido porque no hay tantas ambigüedades en los ámbitos lingüísticos, literarios y didácticos del español, pues desde la educación básica hispanohablante a los alumnos se les enseña lo que es una fábula, un cuento, un refrán, es decir les muestran la diferencia temática, genérica y estilística de la literatura occidental, cosa que no sucede en la educación indígena, ya que a los alumnos no se les instruye para reconocer lo que es su cultura.

En el caso de los pueblos nahuas la literatura deja de jugar el papel de objeto educativo, pues no se les enseña distinguir los elementos literarios nahuas, la diferencia temática se vuelve un ser que se ha adaptado a las necesidades occidentales y a las indígenas, por tal motivo se encuentran temas que tienen parecido prehispánico y temas contemporáneos que denuncian una necesidad social, por ejemplo: el caso del agua. Por otra parte en los aspectos de géneros, el profesor y el alumno no saben que existen influencias precortesianas en los libros de literatura de la EIB, ya que los libros de educación indígena son improvisaciones por su falta de planificación; en los modelos estilísticos usan recursos de la cultura occidental e indígena, realizando una función de mixtura al decir las cosas, es decir usan recursos estilísticos del español y del náhuatl que se expresa en sus narraciones. Por último a los educandos no se les instruye en los modelos narrativos en náhuatl, pues los escritos tienen diferentes desarrollos en la secuencia que dependen de su temática, género y estilística.

Esto demuestra que para mejorar la EIB se necesita una investigación en el ámbito lingüístico y literario que permita un paralelismo con la lengua hispana, además se necesita que se retomen los elementos encontrados en la narrativa náhuatl dentro de un marco educativo para que se logre una planificación en la Educación Intercultural Bilingüe propiamente dicha.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- Da Silva Gomes, Helena María y Aline Signoret Dorcasberro (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Trillas.
- Garibay Kintana, Ángel María (2007). *Historia de la literatura náhuatl*, México, Porrúa.
- Garibay Kintana, Ángel María (1999). *Llave del náhuatl*, México, Porrúa.
- Heath, Shirley (1986). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México, INI.
- Hernández de León-Portilla, Ascensión (1988). *Tepuztlahcuilolli, Impresos en náhuatl*, México, UNAM.

INEE (2004). *La situación de las escuelas indígenas en México*, México.

Johansson, Patrick (2008). *Estudios de cultura náhuatl, Mitología, mitografía y mitokinesia.*

*Una secuencia narrativa de la peregrinación de los aztecas*, México, UNAM, Núm 39.

León-Portilla, Miguel (1996). *Literatura en náhuatl clásico y en las variantes de dicha lengua hasta el presente*, *Historia de la literatura mexicana*, México, UNAM, Tomo 1.

León-Portilla, Miguel (2004). *Entorno a la historia de mesoamérica*, México, UNAM, Tomo 1.

León-Portilla, Miguel y Earl Shorris (2004). *Antigua y nueva palabra, Antología de la literatura mesoamericana, desde los tiempos precolombinos hasta el presente*, México, Aguilar.

Ostria González, Manuel (2000). *La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren, Chile, Cyber humanitatis. No. 14*, U. de Chile, Santiago.

Rebolledo Recéndiz, Nicanor (1994). *La formación de profesores indígenas bilingües en México, Educación de adultos*, No. 20, México.

Sahagún, Bernardino (1999). *Historia general de las cosas de la Nueva España*, México, Porrúa.

SEP (1999). *Amochtli tlen miak nauatlatempoualistli*, México, SEP.

SEP (2004). *Marcos formales para el trabajo intercultural bilingüe*, México, SEP.

SEP (2011). *Planes de estudio 2011, Educación básica*, México, SEP.

### Documentos de Internet

DGEI, (2011). Objetivos, ubicado en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=objetivos>, Consultado el 15/10/2011

# *El náhuatl en la educación Indígena de la región Huasteca*

## **Resumen**

**Ana Lilia Escobar de la Cruz\***  
**Francisco Brambila Rojo\*\***

El náhuatl tiene una larga tradición en la enseñanza como segunda lengua o como lengua clásica. Durante la colonia española se sistematizó su enseñanza en 1551 cuando se fundó la cátedra de la lengua mexicana en la Real y Pontificia Universidad de México. En la actualidad, el náhuatl es la lengua indígena mexicana más estudiada y la mejor documentada. Sin embargo, poco se ha estudiado la didáctica del náhuatl como lengua materna y la alfabetización en náhuatl como herramienta de una política del lenguaje que promueva el uso y el desarrollo de la lengua.

En el presente trabajo, se analiza una muestra de materiales didácticos usados en las Escuelas Primarias Bilingües de la Región de la Huasteca para determinar sus principales características lingüísticas como son el sistema de escritura, la morfología de la palabra y la variación léxica. De la misma manera, se revisa el papel que tiene la didáctica de esta lengua en la adquisición de la lecto-escritura y en la preservación, fortalecimiento y desarrollo de la cultura dentro de un marco educativo.

Finalmente, se destacan los elementos de una política lingüística implícita que determina el papel de la lengua náhuatl en la Educación Intercultural Bilingüe

Palabras clave: ***náhuatl, didáctica del náhuatl, cultura, política lingüística, educación, Intercultural bilingüe***

\*Centro Universitario UAEM Amecameca. Pasante de la Licenciatura en Letras Latinoamericanas.

\*\* Centro Universitario UAEM Amecameca. Profesor - Investigador de Tiempo Completo.

# Antecedentes

El medio de comunicación más importante para el desarrollo humano es la lengua. Según la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas las lenguas son el sistema de comunicación en el cual dos o más individuos se identifican como miembros de agrupaciones lingüísticas (LGDPI, 2002:37). De la misma forma el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) señala que las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación (LGDPI, 2002: 4).

Para la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe es indispensable el desarrollo de la expresión oral y escrita en lengua materna y otra lengua adicional. La lengua materna es la que se adquiere por medio de los padres sin ninguna intervención educativa y juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza en la educación primaria bilingüe, ya que es el medio de apropiación del conocimiento. El proceso de enseñanza y aprendizaje contempla el uso de la lengua materna tanto de forma oral como escrita. Para que la Educación Intercultural Bilingüe a nivel primaria garantice un aprendizaje de calidad es necesario tomar en cuenta las modalidades educativas y el papel que juegan las lenguas en el desarrollo de los niños.

Por otra parte, las lenguas indígenas en México han tenido un desplazamiento frente al español, esto lo podemos observar en las comunidades nahuas, en donde el indígena habla español. Las instituciones, la política gubernamental y el desarrollo social han determinado un desplazamiento muy acelerado de la lengua náhuatl.

Otros factores, históricamente han sido la pobreza y la migración. Además de estos factores los pueblos indígenas consideran que la escuela es uno de principales factores en la pérdida de la lengua, porque no se enseña adecuadamente. Eso revela la necesidad de una planificación lingüística y educativa eficaces.

Los lineamientos lingüísticos que sustenten una planificación lingüística y educativa deben tener enfoques y orientaciones didácticas que permitan desarrollar una enseñanza adecuada de la L1 y L2. El desarrollo de una educación básica debe ser de calidad teniendo a la lengua y a la literatura como herramientas de desarrollo.

Paradójicamente este problema no se ha podido resolver a pesar de la política lingüística de México, la Educación Intercultural Bilingüe debe tener como base lineamientos lingüísticos tanto en L1 como en L2, dado que la política lingüística en México es de mantenimiento y desarrollo, pensando en pueblos donde la lengua indígena forma parte del patrimonio cultural transmitido de una generación a otra. Pero este modelo no responde a las demandas de recuperación de una lengua en proceso de desplazamiento. Por esto es necesario

determinar qué registro de lengua indígena hace más viable su papel como auxiliar didáctico para propiciar la evolución de la competencia comunicativa en la EIB.

## La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La EIB requiere un proceso de planificación del aprendizaje y debe desarrollar una competencia comunicativa oral y escrita en dos o más lenguas. Así mismo debe promover el uso de las lenguas minoritarias y su preservación.

El uso de la lengua indígena marca una identidad que enriquece la comunicación, la educación y la cultura. Para ello se requiere desarrollar un bilingüismo equilibrado, tal como señalan los objetivos de la educación destinada a las poblaciones indígenas (CGEIB, 2006).

La educación indígena en México ha pasado por distintas etapas y ha sido objeto de debates y discusiones.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se creó en 2001 y por primera vez se planteó la idea de impartir de una educación intercultural para toda la población indígena y en todos los niveles educativos. La CGEIB tiene como objetivos ofrecer educación integral, que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos a través de actividades regulares en el aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (CGEIB, 2007-2012: 4).

La CGEIB también tiene como misión construir oportunidades educativas para toda la población indígena, así mismo debe promover y desarrollar la educación intercultural bilingüe, para fomentar las culturas de estos pueblos. No obstante existe un alarmante rezago en el uso del papel que tiene la lengua indígena en la educación, tanto en el desarrollo de un bilingüismo completo, aditivo y coordinado, como en el conocimiento y en la apropiación del acervo literario y cultural necesario para la construcción de la identidad étnica.

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala qué niveles de competencia lingüística deben lograr los alumnos en español, pero no en lengua indígena. Tampoco especifica qué elementos formativos deben abordarse a partir de los textos literarios en lengua indígena.

## La Educación Intercultural Bilingüe en la Huasteca

Según Brice (1986) el náhuatl fue el idioma oficial de los aztecas, ya que se extendió al mismo tiempo que el territorio de los guerreros, y se convirtió en un lenguaje de prestigio. Actualmente el Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (PINALI) dice que México es una nación pluricultural y multilingüe, ya que los pueblos indígenas aportan a la nación una diversidad de cultura y lengua. México ocupa, en el continente americano, el segundo lugar en número de lenguas maternas vivas habladas dentro de un país. La lengua y la educación han sido un factor importante para el desarrollo de los pueblos indígenas, es por eso que hoy en día nuestro país cuenta con 1, 376,026 hablantes nativos en lengua náhuatl (PINALI, 2009: 19).

El náhuatl es conocido como mexicano, nahua o náhuatl. Además es una lengua que representa una amplia diversidad cultural y diferentes modos de vida. La lengua náhuatl tiene actualmente 30 variantes lingüísticas principales que se hablan en Colima, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Hidalgo, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tlaxcala y Veracruz.

Según cifras de la DGEI, en la región Huasteca el servicio de educación primaria indígena atiende a una población total de 838,683 niñas y niños. Dicha atención se realiza a través de 9,881 escuelas y con la colaboración de 37,656 profesores. Esto significa a que actualmente el servicio de educación primaria indígena atiende al 64% de la población infantil en la región. Estos datos muestran un crecimiento del servicio en cuanto a la demanda de un 0.3% en el periodo 2007-2008 general.

La Región Huasteca la comprende los municipios del norte de Veracruz, San Luis Potosí e Hidalgo. En náhuatl se habla en Matlapa, Axtla de terrazas, Tampamolón corona, Tamazunchale, Santa María del Río, San Martín Chalchicuautla, Huehuetlan, Ciudad Valles, Xilitla y Tancanhuitz de santos cuentan con 238 escuelas indígenas a nivel inicial, a nivel preescolar 243 y a nivel primaria 340, esto da un total de 1350 escuelas indígenas. Mientras que en el estado de Veracruz se habla la lengua náhuatl y la hablan en Benito Juárez, Citlaltepetl, Chalma, Chiconamel, Chicontepec, Veracruz, Chontla, Huayacocotla, Iliamatlan, Ixcatepec, Ixhuatlan del Café, Platón Sánchez, Tantoyuca, Castillo de Teayo, Tepetzintla y Temapache-Álamocon cuentan con 55 escuelas indígenas a nivel inicial, a nivel preescolar 1, 163 y a nivel primaria 1,005, a los albergues 81 y CSI 1, esto da un total de 2, 305 escuelas indígenas. Por último en el estado de Hidalgo se habla la lengua náhuatl y la hablan en Atlapexc, Calnali, Chapulhuacan, Eloxochitlan, Huautla, Huazalingo, Huejutla de reyes, Jaltocan, San Felipe Orizatlan, Tepehuacan de Guerrero, Tlanguistengo, Tlanchinol, Yahualica y Xochiatipan cuentan con 109 escuelas indígenas de nivel inicial, a nivel preescolar 495 y nivel primaria 610, albergues 67, esto da un total de 1281 escuelas indígenas. (DGEI-SEP, 2009).

Así mismo, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), muestra en su catálogo un listado de ocho libros, para los estados de Hidalgo, San Luis Potosí y Veracruz:

1. Náhuatl región Huasteca, Hgo. Primer grado
2. Náhuatl región Huasteca, Hgo. Segundo grado ejercicios
3. Náhuatl región Huasteca, Hgo. Segundo grado lecturas
4. Náhuatl región Huasteca, Hgo. Tercer y cuarto grados ejercicios
5. Náhuatl región Huasteca, Hgo. Tercer y cuarto grados lecturas
6. Náhuatl región Huasteca, Hgo. Libro de literatura
7. Náhuatl región Huasteca, Hgo. Cuaderno de trabajo 3º y 4º grado
8. Náhuatl región Huasteca, Hgo. Folleto de sugerencias para el uso del libro de literatura (SEP, 2002:7).

## Metodología

Las discusiones sobre la planificación lingüística y educativa en México pasan por la necesidad de mejorar la calidad en la enseñanza de una lengua indígena. La política educativa que se necesita debe alinearse con los factores sociales y económicos de una reforma educativa.

Ante este panorama es necesario establecer estrategias de orden institucional y social que permitan conservar la diversidad lingüística, no como un pasado histórico, si no como una lengua viva. Así mismo, resulta necesario construir un modelo educativo de calidad, para que el pueblo indígena garantice sus referencias culturales, fortaleciendo la formación de valores. Para esto la lengua náhuatl requiere de una planificación lingüística educativa que promueva un desarrollo en la Educación Intercultural Bilingüe.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida, a partir del aprendizaje.

El Plan de Estudios 2011 de educación primaria tiene como objetivo dar una educación de calidad. En este sentido, es necesario considerar que los objetivos del Plan de Estudios 2011, están enfocados a la diversidad social y cultural, ya que la diversidad lingüística que tiene la lengua indígena debe garantizar una educación intercultural bilingüe. No obstante, el Plan de estudios 2011 de educación primaria y secundaria continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos. Es por eso que la RIEB plantea la necesidad de crear planes curriculares en lengua indígena:

Dada la diversidad lingüística del país, se debe partir de propuestas educativas locales y regionales que

contemplan las particularidades de cada lengua y cultura indígena. Por ello, se decide la elaboración de Parámetros Curriculares que establecen las bases Pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio (SEP, 2011:61).

Este propósito resulta muy ambiguo, ya que para el aprendizaje de la lengua náhuatl se necesita la lengua indígena como asignatura. El programa de Estudio 2011 tampoco establece que niveles de competencia lingüística deben tener las lenguas indígenas.

El programa de RIEB señala que para conservar y promover la diversidad lingüística del país, se debe partir de propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena. Pero no dice que deben existir objetivos en el área lingüística, ni registros de la lengua para que sea viable en las escuelas. Se asumen en los programas de español las prácticas sociales del lenguaje y se organizan en dos ámbitos:

- a) La asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.
- b) El Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y Complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua (SEP, 2011:46).

Estos parámetros muestran como la enseñanza del español no es paralela a la enseñanza náhuatl.

Para el presente trabajo se ha determinado un corpus que comprende una muestra de trece textos escritos en náhuatl, incluidos en el libro de literatura de la Región Huasteca, que tiene como fin ser utilizados en diferentes actividades de cualquier grado de primaria. Los textos tienen una extensión promedio de dos cuartillas y son originarios de distintas comunidades dentro de la región que comprende los estados de Veracruz, San Luis Potosí e Hidalgo

## Análisis

En este sentido la investigación comprende el análisis de los aspectos lingüísticos básicos que permiten inferir cuáles son las políticas lingüísticas y educativas que determinan hoy el papel del náhuatl en la EIB (Educación intercultural Bilingüe). Por esta razón se ha procurado adentrarse en el área de la planificación lingüística. Al carecer de objetivos lingüísticos, programas de estudio, propiamente dicho en los materiales distribuidos a los alumnos para el aprendizaje de la lengua. Los maestros al no tener un programa para la enseñanza de la lengua toman el libro como guía de estudio, programas y planes de estudio.

Además, muestra una variedad de géneros literarios que han sido recopilados y escritos por algunos maestros bilingües, quienes se han dado a la tarea de seleccionar lecturas que se acercan a la realidad lingüística y cultural de la comunidad. A falta de un equipo de especialistas en planificación lingüística, los organismos federales han delegado las decisiones lingüísticas a los equipos de profesores encargados de elaborar los libros de cada región. Estos profesores, no han recibido un entrenamiento en lingüística general ni en gramática del náhuatl ni en enseñanza de las lenguas vivas y tampoco en planificación lingüística, por lo que sus propuestas se pueden entender como “intervenciones improvisadas”.

Sin embargo, en 1982 la Dirección General de Educación Indígena determinó el sistema de escritura que debía usarse para la lengua náhuatl. La propuesta es un alfabeto de 18 grafías que son cinco vocales a, e, i, o, u y catorce consonantes ch, l, j, k, l, m, n, p, s, t, tl, k, ts, x, y

De esta manera, optamos por realizar un listado de las palabras que contienen los 13 textos. La muestra incluyó 2088 palabras de las cuales las grafías utilizadas son ocho vocales a, aa, e, ee, ii, o, oo, u y dieciséis consonantes c, ch, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, u, k, x, y.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) estableció 18 grafías, pero en los textos encontramos 24 grafías de las cuales sólo 13 corresponden a la propuesta de la DGEI. En los siguientes cuadros encontraremos las diferencias existentes del sistema de escritura. Estas diferencias demuestran que no existe una estandarización del sistema descrito de la DGEI en 1982 y el usado en los textos, lo que puede ocasionar dificultad en el aprendizaje de la ortografía en náhuatl como en español, un ejemplo de ello es la escritura de las vocales cortas y largas.

<b>GRAFÍAS DE LA DGEI</b>	a	a	ch		k	e	e		i	j	l	m	n	o	o	p	s	t	tl	ts				
<b>GRAFÍAS DE LOS LIBROS</b>		aa		b	c/k		ee	h		ii					oo	r						u	x	y

Cuadro 1. Grafías establecidas por la DGEI en 1982 y Grafías usadas en los libros de la Huasteca.

El alargamiento de la vocal está presente en los textos, ya que se optó por duplicar la vocal en cuestión. Así los fonemas /a:/, /e:/, /i:/, y /o:/ se representan sistemáticamente como **aa**, **ee**, **ii** y **oo**, sin embargo la u es la única vocal que no se duplicó, por ejemplo:

Vocal	Palabra	Español
aa	<i>tlaatsejtseelos</i>	(voy a regar agua)
ee	<i>Kiteemosej</i>	se fue sentando
ii	<i>kiitas</i>	Va a ver
oo	<i>mootonal</i>	(sombra)

Cuadro 2. Fonemas duplicados aa, ee, ii y oo.

Según Beller (1976) al escuchar el náhuatl de la Huasteca es difícil distinguir las vocales largas, cosa que varía además de hablante a hablante y día tras día, aun, cuando son comparadas con otra, casi cualquier hablante en náhuatl nota la diferencia, por ejemplo: chichi ‘perro’, chiichi ‘chupa’ y quitoca ‘lo sigue tocando’, quitooca ‘lo siento’. Sin embargo no siempre es así, ya que la palabra kita con vocal corta kita ‘ve’ o alargada kiita ‘ve’ significa lo mismo y no lo modifica.

Por otra parte, podemos apreciar el desplazamiento que ha tenido el náhuatl frente al español por el uso de las grafías b y r, por ejemplo:

Grafía	Náhuatl	Español	Total
r	toro	‘toro’	1
b	cubeta	‘cubeta’	1

Cuadro 3. Uso de las Grafías r y b.

También llama la atención en el corpus, la variabilidad e inconsistencia en las formas escritas, como se muestra en el siguiente cuadro:

Náhuatl	Total	Náhuatl	Total	Español
kanpa	18	kampa	1	‘allá’
keman	18	kemaj	1	‘cuando’
tonati	7	tonatij	4	‘calor’
kena	1	kenaj	1	‘si’

Cuadro 4. Inconsistencia en la escritura de las de las palabras español.

Con base a los resultados el sistema de escritura nos ha permitido determinar las inconsistencias que hay en las palabras de los textos. Pero para acercarnos más a la lengua debemos tomar en cuenta que las palabras usadas omiten su forma de uso. El uso inadecuado de las palabras marca un problema en la enseñanza de la lecto-escritura, ya que al realizarla carece de fluidez para interpretarla.

## Análisis léxico

La relación que tienen las palabras entre sí marca el uso de nuestro vocabulario. Sin embargo, cada persona cuenta con un léxico diferente que va cambiando al mismo tiempo que ella, es decir, el vocabulario del hablante se enriquece cuando conoce o incorpora nuevas palabras.

La variación léxica de la lengua náhuatl en los textos analizados, las podemos caracterizar de tres elementos:

- 1.- No hay ninguna presentación ni aclaración de léxico nuevo.
- 2.- No hay ninguna presentación ni aclaración de neologismos nuevos.
- 3.- No hay ninguna presentación ni aclaración de préstamos nuevos.

Para determinar las inconsistencias del léxico, tomamos como referencia el diccionario de Severo Hernández. Según Hernández (2007) en la Huasteca no se emplean los artículos él, la, los y las, ya que no se hace uso del número singular y plural, por ejemplo la palabra ‘misto’- gatos.

Por otra parte, al comparar el diccionario y los textos nos dimos cuenta que hay ciertas inconsistencias en la palabra meetstli, cabe recordar que el libro de texto es para toda la Huasteca y el diccionario sólo para la Huasteca veracruzana.

La palabra meetstli, cambia su significado por el alargamiento de la vocal ee. Sin embargo, Ricardo Beller en su libro Curso del náhuatl moderno escribe la palabra Metztlí con tz, sin alargar la vocal. El explica que esto se debe a que fonéticamente es por la combinación de la t y s (ts), tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Diccionario	Libro	R. Beller	R. Siméon	Significado
	meetstli	metztli		luna
			metztli	mes
metstli	metstli			pierna

Cuadro 5. Inconsistencias de la palabra metstli.

Según Rémi Siméon la palabra metstli, escrita de esa manera puede significar, luna, pierna y mes. Los textos, el libro de R. Beller y lo que dice Rémi Siméon son un claro ejemplo de cómo las palabras no tiene una consistencia en su significado ni en su escritura.

Esta inconsistencia marca un problema educativo, ya que a los alumnos se les dificulta el aprendizaje de la ortografía en náhuatl. La inexistencia de diccionarios escolares monolingües en náhuatl, es un problema más para el aprendizaje de la lengua, ya que los alumnos no pueden consultar el variado significado que pueda tener las palabras, como en el caso de la palabra metstli.

## Conclusiones

Los criterios para mejorar la calidad de una Educación Intercultural Bilingüe deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos.

La planificación educativa que se necesita para una educación intercultural bilingüe eficaz debe pasar por el desarrollo de planes de enseñanza lingüística, que ayuden a mejorar las competencias en lengua materna, ya que a falta de programas y objetivos en el área lingüística el uso inconsistente de la lengua impide el aprendizaje. Finalmente se requiere un registro lingüístico de referencia que sea útil en la educación.

Además de un registro estándar, la enseñanza requiere de una modificación del patrón lingüístico. Sin embargo las “intervenciones improvisadas” en la lengua contenida en los libros de texto no corresponden a la variante

de la Huasteca. Así mismo el modelo léxico que presentan los textos no es viable didácticamente, porque no existe ninguna reflexión sobre el léxico nuevo, ni la existencia de neologismos y ni un registro de los préstamos que han tomado del español.

Por todo esto es que el uso de la lengua náhuatl requiere sistematizarse en la escuela, para hacerlo paralelo al español y sólo así se podrá lograr un bilingüismo completo, aditivo y coordinado en el marco de una EIB propiamente dicha.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- AELI (2004). *Aprendizaje y enseñanza de lenguas indígenas*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Beller, Ricardo y Patricia Cowan (1976). *Curso del náhuatl moderno, Náhuatl de la Huasteca Vol. 1*, México, Instituto lingüístico de verano.
- Beller, Ricardo y Patricia Cowan (1976). *Curso del náhuatl moderno, Náhuatl de la Huasteca Vol. 2*, México, lingüístico de verano.
- D. Sullivan, Thelma (1976). *Compendio de la gramática náhuatl*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Gobierno Federal, SEP, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Educación Indígena (2009). *Para concebir el futuro en el presente*. Documento rector, México.
- Hernández, Severo (2007). *Totlajtoli. Diccionario náhuatl-castellano (variante de la Huasteca veracruzana)*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Launey, Michel (1992). *Introducción a la lengua y a la literatura náhuatl*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lastra, Yolanda (1986). *Las áreas dialectales del náhuatl moderno*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, (Serie Antropológica, 62). Dialectología y Geografía Lingüística. Lenguas Mexicanas: Náhuatl.
- Santos, Leona Concepción y Gudelia Cruz (2000). *IN UCHBIL IN KAWINTAL AN BICHOW TENEKCHIK Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, México.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica*, México, DGDC-SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*, PINALI, México, INALI.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu)*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, SEP.

### Sitios web consultados

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) <http://www.ci.gob.mx/>.
- INEGI <http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx>
- Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006 <http://www.cdi.gob.mx>
- Instituto Lingüístico de Verano en México <http://www.sil.org/mexico/00e-index.htm>
- Instituto Nacional de lenguas Indígenas <http://www.inali.gob.mx>
- Morfosintaxis. Lenguas Mexicanas: Náhuatl. Launey [http://celia.cnrs.fr/FichExt/Am/A\\_02\\_01.pdf](http://celia.cnrs.fr/FichExt/Am/A_02_01.pdf).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo México [www.undp.org.mx](http://www.undp.org.mx)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/funciones/lenguas.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo <http://www.undp.org.mx>

# Tema 2

Procesos Psicosociales Y  
Psicolingüísticos



# Presentación

**E**n este apartado se agrupan trabajos que se relacionan con procesos interactivos vinculados a dinámicas grupales de aprendizaje en contextos específicos de interacción, como el salón de clases, donde los alumnos llevan a cabo experiencias educativas compartidas. Asimismo, se da cabida a aquellos trabajos que tienen que ver con factores psicológicos y subjetivos que permiten a los individuos la adquisición, el uso y la comprensión del lenguaje en general o un idioma en particular.

El primer artículo, titulado *Desarrollo de una investigación–acción sobre motivación en formación de profesores*, es resultado de un proceso de investigación–acción llevado a cabo por una profesora-estudiante del curso de formación de profesores en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de México con un grupo de estudiantes de inglés, estudiantes todos de diversas licenciaturas. La autora fungió como observadora en todo el proceso.

El trabajo se sustenta en una metodología cualitativa con un enfoque descriptivo e interpretativo, donde la observación, el registro etnográfico y el análisis juegan un papel importante. El estudio inició a partir de la pregunta ¿Cómo puedo motivar a los alumnos para aprender inglés?

En el diseño general del proyecto de investigación se pueden identificar varios momentos como: identificación del problema, análisis del problema, formulación de la pregunta de investigación, recolección de la información necesaria, categorización de la información, diseño y ejecución de un plan de acción, evaluación, ajustes y la elaboración del reporte final.

Este artículo presenta paso a paso, aunque de manera condensada, cada uno de los momentos de la investigación.

Entre las aportaciones finales se puede destacar el hecho de que los estudiantes informaron que las actividades de aprendizaje les habían parecido interesantes y que habían aprendido los contenidos con mayor facilidad. Con respecto a la profesora estudiante, la autora afirma que las actividades, aunque fueron comunicativas, creativas y recreativas, tenían como base la preocupación de la profesora por enseñar la gramática de la lengua, ya que según sus propias palabras, así fue formada y así ha sido su experiencia docente.

El segundo artículo, *Investigación etnográfica y enseñanza de la literatura en la clase de lengua*, comunica una experiencia de investigación relacionada con la didáctica de la literatura en una clase de italiano como lengua extranjera basada en el enfoque comunicativo. El autor relaciona su trabajo con algunos rasgos de la investigación etnográfica.

Las diferentes fases por las que atravesó el estudio se encuentran enmarcadas en esquemas basados en la administración por sistemas, concepto que el autor ha trabajado y afinado en los últimos años, relacionándolo con la administración de una clase de lengua y la investigación en el campo del aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras.

El autor sugiere que los esquemas utilizados en el desarrollo de su investigación pueden servir de guía para todos aquellos docentes que desean llevar a cabo investigaciones en el aula. De igual manera recomienda el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras para propiciar en los estudiantes el desarrollo de la competencia textual y la cultural.

Con el convencimiento de su papel preponderante en el ámbito escolar, el tercer artículo aborda procesos subjetivos. La investigación recupera el concepto de creencias como categoría de análisis y como uno de los elementos importantes entre aquellos que objetivan el imaginario social. El estudio, como su título lo indica, se centra en la identificación de *Conceptos asociados como creencias al aprendizaje del inglés, desde la perspectiva de los estudiantes*. Entre tales conceptos destacan: el aprendizaje de una lengua extranjera, el idioma inglés, las raíces culturales del mismo, el hablante nativo, el profesor, el alumno, el error, el Internet y el aprendizaje del inglés en línea.

El estudio da cuenta de una muestra de 99 estudiantes del primer nivel del Curso General de Inglés (cuatro habilidades) en la FES Zaragoza, de los cuales se obtuvo información a partir de la aplicación de un cuestionario. El instrumento permitió la generación de datos tanto cuantitativos como cualitativos, los cuales se estudiaron con base en el análisis del discurso a nivel lingüístico; esto permitió la integración de categorías y subcategorías de conceptos hasta determinar las once creencias que se presentan en el artículo.

Como todo estudio realizado en un contexto escolar, los autores esperan que sus resultados impacten en la toma de decisiones en cuanto a planes y programas de estudio, selección de libros de texto y otros materiales instruccionales. También consideran posible resignificar el sentido de aquellas creencias que pudieran obstaculizar el aprendizaje exitoso del idioma inglés por parte de los estudiantes.

# *Desarrollo de una investigación - acción sobre motivación en formación de profesores*

Eréndira D. Camarena Ortiz \*

## **Resumen**

El presente artículo es el reporte de un estudio de caso cualitativo realizado a través de la etnografía educativa y del análisis de discurso. Se trata de la observación e interpretación del desarrollo de una investigación acción realizado por una profesora-estudiante del Curso de Formación de Profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México con un grupo de inglés y su tutora que fue al mismo tiempo observadora.

Palabras clave: ***estudio de caso cualitativo, etnografía educativa, análisis del discurso***

\* Doctora en Educación, Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona, España. Profesora de portugués, formación de profesores y educación a distancia en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de inglés en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

# Introducción

Aprender una lengua extranjera es una experiencia totalmente diferente a cualquier otra materia. Es una experiencia en la que podemos aprender además de otras personas, de otras culturas, de otros países. Es un quehacer cotidiano que requiere de muchas reflexiones, ideas prácticas y de una didáctica especializada. Es nuestro deber por tanto, tratar de comprender cómo se construye el conocimiento en conjunto

## Objetivos

El objetivo principal de esta investigación fue la observación, análisis y registro etnográfico del proceso de un plan de investigación acción sobre motivación en la enseñanza-aprendizaje del inglés lengua extranjera; así como la concientización y mejoramiento de éste a través de una serie de actividades en el aula. Su propósito es al mismo tiempo descriptivo e interpretativo, pues busca profundizar en la comprensión de las actuaciones docentes en el aula real y cotidiana de enseñanza de lenguas extranjeras.

## Pregunta de investigación

En primer lugar la profesora-estudiante Luisa (seudónimo), observó el estado de algunas clases de inglés, donde pudo identificar una falta de motivación por parte de los alumnos. Formuló una sencilla pregunta de investigación que era ¿cómo puedo motivar a los alumnos para aprender el inglés? A continuación estableció un plan de acción para clase donde planteó una serie de actividades que podrían ayudar a mejorar las condiciones. En tres clases a lo largo de un mes las puso en acción y durante este proceso fue ajustando las actividades para finalmente obtener una visible mejoría en la actuación y actitud de los alumnos en el aula.

## Contexto

El Curso de Formación de Profesores de Lenguas y Culturas es un diplomado anual que se realiza en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en su campus Ciudad Universitaria, con el propósito de preparar a profesores para trabajar en el campo de la docencia en lenguas. La mayoría de los estudiantes de este curso son ya profesores de lenguas que requieren de un diploma que les acredite como tales, o que quieren actualizar sus conocimientos en el ámbito de la docencia y la lingüística aplicada, o bien son personas con el deseo de incorporarse a la enseñanza de idiomas. Se cursan materias de tronco común y otras en las diferentes especialidades como son: inglés, francés, italiano, alemán y

náhuatl y, dependiendo del número de solicitudes puede haber griego, ruso, chino, o alguna otra lengua. Entre las diversas materias de tronco común se les pide realizar una investigación acción, en la cual ellos eligen el problema a tratar y junto con un tutor lo llevan a cabo a lo largo de un semestre. Para ello, un profesor del Cele les permite entrar a su aula y dar una hora de clase semanalmente.

Así, el caso que nos ocupa en este artículo, como se mencionó anteriormente, es de clases inglés, se trata de Luisa (seudónimo) una profesora ya con amplia experiencia en el campo de la enseñanza que decidió realizar el Curso de Formación de Profesores como una actualización a su trabajo docente.

Los estudiantes del curso donde se llevaron a cabo las prácticas, son todos estudiantes de la universidad y provienen de diversas carreras facultades: tenemos de arquitectura cinco alumnos, de química uno, medicina dos, administración tres, comunicación tres, economía dos, ingeniería siete, computación uno, psicología dos, odontología dos, relaciones internacionales cuatro, física uno, dando un total 34 estudiantes. Sus edades fluctúan entre los 19 y 23 años, además de un alumno de aproximadamente 40 años y otro como de 50 años.

## Marco teórico

En primer lugar como se trataba de un proyecto de investigación acción, así, la profesora y la tutora se dieron a la tarea de leer bibliografía relacionada al tema, como Lewin (1951), Elliot (1990) y Martínez (2000), tras lo cual se decidió seguir el plan de acción de éste último que cuenta con las siguientes etapas de diseño general de un proyecto: identificación del problema, análisis del problema, formulación de pregunta de investigación, recolección de información necesaria, categorización de la información, diseño y ejecución de un plan de acción, evaluación de la acción, ajustes y reporte final.

Al mismo tiempo, la profesora Luisa tenía por objetivo trabajar con su formación docente en relación a la manera en que la motivación influye en la actitud de maestros y alumnos para la adquisición de una lengua extranjera. Para ello se fundamentó en Zoltán Dörnyei (2003), con su obra *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning*; R. C. Gardner and W. E. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation*; Colin Baker (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* y por último el artículo en línea San Martín (2011) con su trabajo *La Motivación, Factor Clave en el Aprendizaje de Inglés*. A partir de ahí, la docente basó su trabajo en las siguientes estrategias de motivación como son: la aplicación de ejercicios activos y la construcción de una atmósfera positiva en el salón de clase. Se propuso además objetivos alcanzables, mostró interés por los alumnos, utilizó juegos didácticos, el humor y ejercicios de relajación.

Por su parte, la tutora y autora de este artículo tenía por objetivo observar etnográficamente e interpretar muy brevemente a través del análisis de discurso esta experiencia. Para ello se basó en la propuesta de Cambra (2000 y 2003) y el grupo de investigación de la Universidad de Barcelona, quienes afirman que la investigación etnográfica no es un conjunto de técnicas, sino una manera de situarse frente al proceso educativo. Comprende algunas de las siguientes características como que: la clase es una realidad social y no un lugar en que se imita el mundo exterior; la investigación tiene como fin profundizar en los hechos cotidianos y conocer las culturas del aula con sus diversas dimensiones; la clase comparte un discurso polifónico e idiosincrásico y revelador cuya finalidad es la adquisición de lenguas; es necesario describir e interpretar las acciones e interacciones de los estudiantes y de los profesores a partir de datos empíricos. El conocimiento detallado de cómo las cosas ocurren en la clase debe contribuir a la mejora y a la innovación y a encontrar respuestas a los problemas de la labor docente; se ha de centrar en los participantes, sus percepciones, representaciones, la cultura que se comparte, pues todos forman parte de una comunidad humana con sus propias características particulares. Se ve al profesor como agente de desarrollo y la comunicación. Finalmente hacer una investigación etnográfica educativa implica aceptar la singularidad de cada clase y la comprensión plural de esta realidad (Camarena, 2009). Por otro lado, el análisis de discurso se realizó siguiendo algunos preceptos de este mismo grupo y de Widdowson (2007) quien analiza los movimientos discursivos característicos para ciertos trabajos.

## Metodología y análisis

En primer lugar la profesora practicante hizo una encuesta inicial para conocer cómo ha sido el contacto del alumno con la lengua inglesa. En ella observó la actitud de los alumnos que ven el aprendizaje del inglés como una imposición tediosa y como una materia de menor importancia en relación a las otras asignaturas de su carrera. Mientras que los profesores mostraron una actitud positiva, interesada y responsable; aunque también en algunos notó cansancio, desorganización y una cierta apatía.

Así se inició el trabajo, estableciendo un día a la semana una reunión de una hora y media entre la tutora y la profesora en prácticas para discutir las acciones planeadas. Además, por parte del programa de Formación de Profesores se dispuso que la practicante tuviera una clase semanal de una hora con un grupo de inglés intermedio del Cele para poner en acción su propuesta. Para ello se pidió autorización a la profesora titular Mariana (seudónimo) tiempo para llevar a cabo este proyecto, a lo cual accedió, siempre y cuando se cumplieran con las unidades estipuladas para ese periodo de acuerdo al currículum del departamento de inglés. Una vez acordadas las fechas y temas a tratar en clase, se inició el proceso en el cual la practicante impartió las clases, la tutora fue la observadora, se llevó un diario de campo y se grabó el trabajo realizado, mientras que la docente titular estuvo siempre presente en el desarrollo de estas sesiones de clase.

Las clases eran de cuarto nivel de las 16:00 a las 18:00 horas, de las cuales la profesora Luisa sólo disponía de

la primera hora pues a continuación venía otro practicante. El grupo era de 34 alumnos, bastante numeroso dado el tamaño del salón. Cada una de estas sesiones fue grabada en audio para poder posteriormente analizar las actuaciones de clase entre la practicante y la tutora. Además, para sistematizar la información, cada sesión se dividió en segmentos de apertura, cuerpo de la clase –una o más actividades– y cierre, esto con el objetivo de analizar la coherencia de la secuencia y la relación de las diversas partes de la clase. Estas partes fueron descritas en el diario de campo por segmentos y por tiempo para ser discutidas posteriormente.

## 7 de septiembre de 2010

En el primer día la clase se desarrolló en su aula y siguiendo las actividades acostumbradas. El objetivo de esta sesión fue familiarizarse con un tema gramatical: gerundios e infinitivos, por lo que la profesora Luisa decidió agilizar la clase con una presentación en *power point* para motivarlos con refuerzos visuales. En este primer segmento se apuntó la necesidad de corregir la preparación de la clase pues la computadora y el proyector no estaban listos por lo que se perdieron cerca de 10 minutos de clase. Mientras se colocaba la computadora, la apertura fue una buena manera de entablar el interés, inició con la frase *remember?* Así comenzó con el tema de citas de personas famosas leídas por algunos alumnos seleccionados por Luisa. Sin embargo, en la primera fase hubo poca atención en el grupo, aunque las citas sí tenían relación con el tema principal, todavía no se sabía para qué estaban leyendo eso. Aquí se hizo notar la importancia de las instrucciones explícitas o implícitas como preámbulo para situar a los alumnos en las tareas y objetivos que se van a realizar.

El cuerpo de la clase se realizó cuando finalmente se pudo ver la imagen en el pizarrón blanco y se abordó el tema. Su manera de motivarlos fue mostrar imágenes y frases proyectadas. Luisa comenzó a situarlos con la pregunta: *Are you acquainted with gerunds and infinitives? They look like verbs, but they are not verbs.* En la discusión posterior entre la profesora practicante y la tutora se vio que la explicación no fue clara y que era más conveniente comenzar con algo como *gerunds are....* pues eso causó confusión entre los estudiantes.

Hubo buena comunicación visual y excelente interacción con los alumnos. Profesora y tutora observaron sin embargo, que los alumnos se limitaron a copiar una explicación gramatical, pero se comentó que eso no significa que estén entendiendo o que estén aprendiendo. Ambas acuerdan que era más recomendable tener algún mecanismo de retroalimentación además de preguntar *si hay algún problema*. Luisa eligió a diferentes personas al hacer preguntas y esto los obligó a estar atentos y a participar. Además de saber sus nombres, lo cual establece una relación más estrecha entre alumno y profesor, pues les otorga una individualidad.

La clase continuó desarrollándose a pesar de que hubo poca visibilidad pues se apagaron las luces para ver la presentación. Siguen las explicaciones gramaticales: *nouns can have different position in the sentence, unfinished question, object of preposition...* Sugiere que den ejemplos originales a partir de la frase *are fond of...* Algunos alumnos van al pizarrón, pero continúa habiendo un poco de confusión porque se acercan varios al mismo

tiempo. Se observa que era mejor llamarlos uno por uno, tomando en cuenta que era un salón demasiado lleno de personas. En la discusión posterior la profesora y la tutora consideraron que este momento hubiera sido factible para que los alumnos usaran más la lengua y de manera más libre, pues hubo poca práctica y ninguna comunicación entre ellos.

La profesora cerró el tema pidiendo responder un cuestionario y como motivación extra les informó que por su buen desempeño obtendrían un regalo. La profesora y la tutora observan los puntos a ajustar y advierten que los comentarios graciosos por parte de Luisa suscitaban interés y que la actitud lúdica mejoró mucho la interacción.

## 7 de octubre de 2010

En primer lugar abre la clase con un ejercicio de relajación. Fue necesario volver a empezar porque algunos alumnos entraron retrasados y se rompió el ritmo. Solicitó a los alumnos imaginar que están en un lugar muy bello y tranquilo, que fue la primera actividad de motivación.

Posteriormente, se introdujo nuevo vocabulario para hacer planes de viaje y por último se pidió hacer una actividad manual con una gran cantidad de material de papel, colores, imágenes, etc., que ella proporcionó y que consistió en la elaboración de un poster para un crucero.

En equipo realizaron un poster para un viaje a su gusto. Esta actividad se llevó aproximadamente media hora. Hubo bastante ruido y conversaciones en el salón, pero fue una actividad muy motivante y que según pudimos apreciar, del gusto de los estudiantes. La interacción entre alumnos fue excelente, hablaban por momentos en inglés y cuando no podían explicarse, en español. Al final de la sesión cada equipo presentó su trabajo.

Primer equipo: *We are planning to go to Mikonos to celebrate the end of the semester...* Como aún había bastante ruido, la profesora pidió atención con la frase en voz más alta *LISTEN EVERYBODY...* aún no había suficiente atención al trabajo y la alumna representante continuó *we will have a dance, we will have a pool*, y prosiguió enumerando la facilidades y ventajas de ese largo viaje, dando mucha atención a las actividades que se podrían realizar.

Segundo equipo: *On our trip we are going to invite Lady Gaga*, a lo que la profesora Luisa interpelló curiosa *why?* Y ellos respondieron, *because she's crazy*. Esto llamó la atención de los demás alumnos y continuaron enumerando a los personajes famosos que irían en su crucero. Este grupo prestó más atención a las personas que irían acompañándolos y mencionan también que habría *parties of different topics, and we'll all have fun*. La profesora trató de activar más la participación con la pregunta *is that all? Something else?* Uno de los participantes dijo que además serían fiestas de *Christmas, Halloween, and other parties...* ((risas)) *all the parties*

((risas de nuevo)). La profesora preocupada con el control del grupo pidió silencio, reguló el tiempo y dio la palabra al siguiente equipo. Al mismo tiempo advirtió que habría votaciones para elegir al mejor viaje.

Tercer equipo: *Our trip will start in Cancun...and then to Huatulco, and Los Cabos and it ends at...* ((en este punto todo el grupo rió porque no explicaron cómo pasaría el crucero del Mar Caribe al Océano Pacífico)), pero para salir del paso aclararon que serían varios viajes. *We also have celebrities... In Cancun we have Britney Spears...*, algunos abuchean y otros se ríen. La alumna continuó diciendo que en el otro viaje habría a *surprise band* y todos ríen porque se nota que fue una justificación de último minuto y todo el grupo ríe ruidosamente. La intervención y participación de todos los alumnos en este punto fue notoria.

Cuarto equipo: Luisa inició con *next please...* pero había mucho ruido en el salón y pidió al equipo que iba a exponer *one minute please*. Luego al hacerse silencio, la representante continuó, *we will travel around the Caribbean... aaand we will finish in Rio de Janeiro*. Prosiguió exponiendo, pero el tiempo se acabó y deciden votar por el mejor crucero y para cerrar la profesora anunció que se haría la premiación en la siguiente clase.

## 14 de octubre de 2010

La tercera sesión se realizó en el jardín frente al Cele y consistió en juegos con una pelota para repaso de un tema gramatical. La experiencia de aprendizaje fuera generalmente se lleva a cabo cuando los estudiantes salen del salón hacia un espacio diferente y a un nuevo ambiente. Puede tratarse de algo tan sencillo como llevar al grupo al a realizar un ejercicio, o tan elaborado como un viaje a un lugar lejano; en cualquier caso es muy valiosa.

En el jardín la profesora colocó sobre un árbol una cartulina con un modelo de oraciones con diferentes formas de futuro, explicó lo que son los futuros *going to* y *present as future* y pidió papel, lápiz y algo en qué recargarse para una parte escrita de construir oraciones con *will*. Los alumnos parecieron contentos de estar afuera y más alerta, aunque el clima no ayudó, pues ese día hizo frío. Se comentó que son los imprevistos que siempre suceden a pesar de nuestra cuidadosa planeación. La profesora les pidió ponerse de pie y en círculo, lo que les pareció divertido e interesante, pues fue moverse de una manera distinta al salón de clase. Les dio una pelota que debían lanzar y contestar con oraciones en futuro y no dejarla caer. Cada uno tenía que hacer una oración en futuro, si alguno se tardaba mucho o se equivocaba con el ejemplo, quedaba fuera del juego. A continuación se modificó el juego, siguieron en el tema de la gramática, pues había que cambiar las formas verbales. Hubo dos alumnos que no quisieron jugar y la profesora y la observadora discuten que también suele suceder que hay estudiantes tímidos o que sienten incómodos haciendo este tipo de actividades.

Finalmente para sistematizar algunos conocimientos leyeron un modelo con las formas verbales que estaban colgadas en el árbol. Para cerrar también realizaron un juego activo de colaboración, donde a los alumnos se

les leía una lista de 20 palabras relacionadas con el vocabulario de una lección y ellos debían anotar todas las palabras, con la ayuda de sus compañeros. La profesora fue resolviendo dudas y dando vocabulario, bromeando con los estudiantes y eso ayudó mucho a un ambiente relajado. Se consideró que fue una buena idea darles un modelo como guía, pues así se sintieron más seguros y suele dar mejores resultados. La profesora tuvo buena interacción con los estudiantes, fue dando ayuda personalizada, o por parejas. Lo lúdico fue muy motivante y la atención personalizada en la corrección de esta parte del ejercicio les dio mucha confianza.

## Consideraciones finales

El presente trabajo a pesar de ser unas cuantas sesiones, destaca la importancia que tiene por un lado la etnografía educativa y la investigación acción por otro. Se abordaron los vínculos que se establecen entre ambas formas de investigación, se examinó la actuación docente y se analizaron los problemas que se presentan en la clase, así como el discurso utilizado en el aula.

De este modo se escucharon a lo largo de las clases dos tipos de discurso: el discurso interno donde los alumnos hablaban entre sí o con la profesora de cosas de la vida estudiantil; o bien cuando ella empleaba partes intercaladas de discurso durante la clase para organizar los juegos y dar instrucciones. El segundo discurso es el externo, donde propiamente se hicieron las explicaciones acerca de la lengua, muchas de ellas en metalenguaje. La mayor parte del tiempo se utilizó discurso interno, o sea el uso directo de la lengua meta de manera bastante fluente.

La profesora actuó como dinamizadora de la clase; casi siempre dirigió y dispuso la toma de turnos. Fue ella quien propuso las actividades, cómo se habían de llevar a cabo y quién había de responder, es decir, la toma de palabra fue de heteroselección. La docente además de dar el turno, según fuera necesario alargaba o acortaba las intervenciones y también podía interrumpir. Igualmente la entonación y el ritmo marcaron la toma de turno; las secuencias tuvieron una cierta duración memorística y a veces fueron repeticiones para reactivar el conocimiento. Luisa fue la responsable de iniciar, dirigir y terminar la interacción. Esto significa que, como suele suceder en las clases, la longitud de los turnos fue distinta: los de la docente fueron más largos, mientras que los turnos de los alumnos fueron cortos y estuvieron sujetos a interrupciones por parte de ella para correcciones, comentarios y observaciones.

El intercambio y la interacción respondieron básicamente a la estructura pregunta-respuesta. Las interrogaciones fueron ser concisas y directas, como una forma de estimular la práctica de la lengua y la comunicación, y generalmente fue individualizada. Se trató de una forma natural de intercambio con los estudiantes que generó confianza entre profesor y alumno. Las preguntas demandaban respuestas en su mayoría cerradas, breves y resumidas. En este desarrollo se observaron pocos relatos, pero muchas modalidades alocutivas o apelativas como la advertencia, el juicio, la sugerencia, la propuesta, la interrogación,

el requerimiento, la interpelación, la autorización y desautorización y las elocutivas como la constatación, la manifestación de saber o de ignorancia, la opinión, el querer, la promesa, el acuerdo, el desacuerdo, la declaración y la proclamación (Charardeau, 1992). Los requerimientos los hizo la profesora de manera cortés y cordial, en ocasiones de forma indirecta, disminuyendo así sus posibles efectos negativos. También las expresiones de desacuerdo se hicieron de manera atenuada, cuidando mucho la imagen del alumno.

Hay algunos segmentos donde Luisa preguntaba algo a todo el grupo, pero sin esperar una respuesta en particular: ella misma respondía o seguía hablando sin dar tiempo para ello. Son un tipo de preguntas retóricas muy propias de los profesores, como por ejemplo, al terminar el ejercicio de relajación preguntó: *are you ready for the rest of your day now?* La pregunta retórica no espera una respuesta del interlocutor o de los oyentes, sino que pretende generar expectativa y despertar interés o atención (Hernández, 2004: 184). En algunas ocasiones, la profesora utilizó algunas presecuencias como esta, antecediendo a las instrucciones y que preparan al alumno para la siguiente actividad. Así como algunas breves secuencias que marcaban el final y que en general los estudiantes ya reconocen (Widdowson, 2007).

Hubo pausas entre la toma de turnos, además de que dieron tiempo para que los alumnos reflexionaran y respondieran si sabían la respuesta. Las interrupciones fueron generalmente para corrección y casi siempre fueron anteceditas por alguna pregunta. A menudo también se dirigió a los alumnos por su primer nombre, así sabían que es su turno y además que se les reconozca hizo que se sintieran con mayor confianza. Hubo pocos momentos de silencio en su clase y eso preocupó mucho a la profesora. Pidió silencio en varios momentos para permitir hablar naturalmente a los alumnos con ella y entre sí, pero en general cuenta con una amplia gama de recursos y discursos expresivos que empleó para mantener el control.

El volumen de su voz fue audible y se percibió en su tono seguridad y sólo en algunas ocasiones subió el volumen o incluso llegó a silbar para llamar la atención de sus alumnos. Se mantuvo audible y visible durante todo el tiempo de las sesiones de clase. Al hablar en la lengua meta utilizó inglés americano con un acento muy cercano a los hablantes nativos, pero con una velocidad menor para mejor entendimiento de las instrucciones y de los temas.

Luisa también formuló muchas propuestas para que los estudiantes orientaran sus actividades y cumplieran con su trabajo. Utilizó bastante tiempo de la clase en discurso interno, dando detalladas instrucciones de lo que se iba a hacer. Éstas incluyeron trabajos manuales como en el caso del poster y actividades físicas como el juego de pelota. Además las clases de Luisa se integraron por muchas secuencias como preámbulos, instrucciones, explicaciones gramaticales, actividades, comentarios y cierres.

La comprensión de expresión oral y la escritura fueron las habilidades que más practicó en estas sesiones. Considera la corrección como un elemento muy importante en el aprendizaje de la lengua y lo demuestra

en sus acciones. Reflexiona que una buena clase es una clase bien planeada, donde además se diviertan los estudiantes y se les preste mucha atención. Los temas de trabajo en el aula fueron interesantes o graciosos, de acuerdo con su concepción de motivación y le importa agrandar a sus estudiantes. Se observó, como en casi todas las clases, que la temática fue especializada y pactada con anterioridad con la profesora titular y que la mayoría de las aportaciones estuvieron en función de ella. Las actividades requirieron de mucha preparación y en ocasiones de gran cantidad de materiales didácticos, que es en parte a lo que le apuesta Luisa para generar motivación.

Aunque hace diversas actividades comunicativas, creativas y recreativas, predomina la preocupación de la profesora por la gramática. Se observa que en su sistema de creencias está la gramática como base fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera, y según nos informó, es parte de su experiencia y de su formación. Apuntamos también los resultados positivos que obtuvo la profesora practicante en relación a la motivación. Además de las observaciones realizadas, se aplicó un cuestionario final donde el 91% de alumnos consideraron que estas clases fueron interesantes y que habían aprendido con mayor facilidad.

Finalmente, las implicaciones del estudio de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas apenas están comenzando a ser entendidas. En el aula existe multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, transparencia e historia compartida. Los profesores priorizan y desarrollan sofisticadas habilidades para tratar los aspectos relevantes y estas habilidades no han sido adecuadamente entendidas. Es necesario entender la enseñanza como una composición de prácticas integradas por conocimientos, creencias, habilidades y deseos, además del contexto.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 0000 Clevedon, UK, Multilingual Matters.

Cambra, Margarida (2003). *Une Approche Ethnographique de la Classe de Langue*, Paris, Éditions Didier.

Cambra, Margarida, et al. (2000). *Recerca i Formació en Didàctica de la Llengua*, Barcelona, Graó.

Charaudeau, Patrick (1992). *Grammaire du Sens et de l'Éxpression*, París, Hachette.

Elliott, John (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham, Open University Press.

Gardner, Robert & Wallace Lambert (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA, Newbury House.

Hernández, José y Carmen García (2004). *El Arte de Hablar. Manual de Retórica Práctica y de Oratoria Moderna*, Barcelona, Ariel.

Lewin, Kurt (1951). *Field Theory in Social Science; Selected Theoretical Papers*, New York, Harper & Row.

Widdowson, Henry (2007). *Discourse Analysis*, Oxford, Oxford University Press.

### Hemerografía

Dörnyei, Zóltan (1995). "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 78/3:372-386.

Martínez, Miguel (2000). "La investigación acción en el aula", *Agenda Académica*, Vol. 7 No. 1: 27-39.

### Tesis

Camarena, Eréndira (2009). *Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico*. Tesis doctoral inédita, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad del Profesorado, Universidad de Barcelona.

### Documentos de Internet

San Martín, Ricardo (2011). *La Motivación, Factor Clave en el Aprendizaje del Inglés*, recurso ubicado en: <http://www.ite.educacion.es/>. (Consultado en 20/09/2010).

# Investigación etnográfica y enseñanza de la literatura en la clase de lengua

## Resumen

Jaime Magos Guerrero\*

Un docente comprometido con su tiempo y con su espacio es, en consecuencia, un investigador; pero para que su trabajo como tal pueda ser comunicado y rebase los límites de lo cotidiano, debe estar enmarcado en un esquema formal de investigación. El trabajo en el aula debe realizarse siguiendo esquemas de corte etnográfico (lo positivista es para los lingüistas y lo hermenéutico para los literatos), cuyas características responden a la naturaleza de la labor educativa. El presente documento intenta dar cuenta de una experiencia referida a la didáctica de la literatura en la clase de italiano como lengua extranjera en la Universidad. Debido a los espacios a disposición se realizará un brevísimo recorrido lineal por un esquema de la administración de la clase de lengua y, posteriormente, por un esquema en donde el anterior se incrusta en una propuesta para realizar investigación etnográfica en el aula. Se da cuenta después de cómo esa experiencia en la didáctica de la literatura se ajustó a tales esquemas y se logró llegar a conclusiones. La obra literaria seleccionada para dar vida a este relato es “Marcovaldo”, de Ítalo Calvino. Intentar la combinación de un esquema para la administración de la clase de lengua (1), un esquema para realizar investigación etnográfica (2) y una situación problemática en el aula (3), pudiera ser solo *una manera inicial* de aproximarse a la investigación en el salón de clases y, posteriormente, a medida que el neo-investigador adquiera experiencia y profundice en su formación metodológica, podría realizar trabajos de cada vez mayor importancia.

Palabras clave: ***investigación etnográfica, investigación en el aula, didáctica de la literatura, enseñanza del italiano, enfoque comunicativo.***

\* Doctor en Pedagogía. Docente investigador adscrito a la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. México.

# Presentación

La idea de participar en la Tercera Jornada de Investigación en Lenguas organizada por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES-Zaragoza de la UNAM, es dar continuidad a los trabajos *“Un esquema general para la acción didáctica”* presentado por el suscrito en el 12º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras organizado por el CELE de la UNAM (2008) y *“La administración de la clase de lengua y la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras”* presentado en la Segunda Jornada de Investigación en Lenguas organizado por la FES Zaragoza-UNAM (2009). De la misma manera se desea retomar el trabajo *“Marcovaldo, ma ti piace?”*, presentado en las VIII Jornadas Internacionales de Estudios Italianos de la Cátedra Extraordinaria “Ítalo Calvino” organizadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (2007). El objetivo de este documento es compartir una experiencia en la didáctica de la literatura con jóvenes universitarios a la luz de la investigación etnográfica.

## Advertencia

Realizar reflexiones metodológicas sobre la aplicación del enfoque etnográfico en la investigación respecto a un caso de la didáctica de la literatura es una labor que requiere mayor espacio del que aquí se dispone. El autor de este reporte ha realizado un ejercicio de síntesis que considera importante con tal de comunicar con sus pares esta experiencia. Se espera que tal síntesis no entorpezca la comprensión del documento.

## A manera de introducción

Hasta hace algunas décadas se pensaba que el enfoque positivista en la investigación era el único; ahora es claro que el enfoque investigativo no es solo uno y que su selección depende del área en la cual el investigador se mueva. En el mundo de las lenguas y las letras esta situación está siendo cada vez más clara: el lingüista se acogerá al enfoque positivista; el literato al hermenéutico y el docente al etnográfico.

El enfoque etnográfico tiene sus propias características que hacen posible su aplicación en el aula: no considera que las variables deban ser controladas o nulificadas, sino integradas a la situación docente y de investigación; no considera a la realidad como una situación fija, sino en continuo movimiento; su esquema de acción es flexible y progresivo; el investigador no debe mantenerse al margen de la situación, sino que debe estar totalmente inmerso en ella; su intención principal es conocer los elementos implícitos presentes en el aula y la repercusión de estos en el problema objeto de investigación; finalmente, su intención principal es la transformación democrática de la realidad. Las técnicas que emplea el enfoque etnográfico son las mismas

del enfoque positivista: encuestas, entrevistas y guías de observación; pero también integra otras más como la observación participativa y la observación externa, la triangulación permanente entre el grupo motivo de la investigación, la teoría y el docente; el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones y recursos; el solapamiento metodológico entendido como la búsqueda permanente de fundamentos teóricos que expliquen las diferentes situaciones que se viven en el aula; el registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos. De estas características del enfoque etnográfico de la investigación en el aula nos hablan Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez (1992).

En una situación ordinaria en un salón de clases, el docente realiza permanentemente acciones investigativas: organiza actividades para conocer a sus estudiantes, enuncia objetivos, estudia los temas que trabajará con sus alumnos, determina actividades para promover el aprendizaje, evalúa los avances y resultados, etc., sin embargo, su trabajo como investigador no se completa porque, normalmente, no prepara un informe del proceso seguido ni de los resultados obtenidos. Para que el docente se convierta en un investigador “oficial” es necesario que controle todas las actividades, que explicita el marco teórico que valida su trabajo y que prepare un informe final que dé cuenta de todo el proceso y del producto obtenido. Pero ¿cómo sistematizar sus investigaciones para llevarlas de “actividades cotidianas” a un proceso de investigación válido y comunicable?

El firmante de este documento sostiene que una manera de hacerlo es enmarcar todas las fases del trabajo docente en un esquema basado en la administración por sistemas (Cfr. “Un esquema general para la acción didáctica”, 2008) que se resume en el siguiente esquema:

	No.	Fase	Acciones	
C o m u n i c a c i ó n	I	Análisis de necesidades	Determinar el estado real de la situación, qué es lo que los estudiantes necesitan, de qué carecen; enunciar el problema por resolver; determinar el marco teórico...	E v a l u a c i ó n
	II	Planteamiento de los objetivos	Determinar el estado ideal de la situación, a dónde queremos llegar, por cuál motivo...	
	III	Planeación	Determinar cómo vamos a llegar de la situación real a la situación ideal, cuáles pasos debemos dar...	
	IV	Organización	Determinar con cuáles instrumentos, de qué manera, en cuánto tiempo, en cuáles lugares...	
	V	Ejecución	Determinar cómo dirigiremos las acciones, cómo integraremos los recursos, cómo motivaremos a los participantes...	
	VI	Control	Determinar con cuáles instrumentos cuantificaremos los resultados, en cuál momento...	

Y, para sistematizar las actividades en el aula y llevarlas a niveles de investigación etnográfica, cobijar el trabajo docente en el esquema de la investigación etnográfica que le dé validez metodológica (Cfr. “La administración de la clase de lengua y la investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras” 2009). El siguiente esquema es un resumen del mismo:

VII	Administración de la clase de lengua	Acciones por ejecutar	Investigación etnográfica	VIII
C	I.- Análisis de necesidades	A. Determinar las características del escenario. B. Identificar y definir un problema de investigación. C. Estructurar un primer marco teórico	1.- Justificación práctica y teórica del proyecto	E
o	II.- Planteamiento de objetivos	D. Plantear los objetivos generales E. Definir las hipótesis de solución del problema	2.- Anticipación	v
m	III.- Planeación	F. Definir, diseñar e instrumentar el proyecto que se aplicará en el aula.	3.- Definición del Proyecto	a
u	IV.- Organización			i
n	V.- Ejecución	G. Operar y controlar el proyecto determinado. H. Observar los avances en el trabajo. I. Reorientar los trabajos si fuera necesario J. Ordenar la información en categorías. K. Definir las categorías logradas y analizarlas..	4.- Aplicación, control y evaluación del proyecto.	u
c	VI.- Control	L. Teorizar sobre los avances y resultados.		a
a		M. Escribir el informe final. N. Compartir los resultados.	5.- Comunicar los resultados	c
c				i
i				ó
ó				n
n				

Magos 2009:185

## Una aplicación de estas dos propuestas

En un grupo de estudiantes que aprenden alguna lengua extranjera nunca falta aquel que quiere acercarse a la literatura y así lo manifiesta ante su maestro y sus compañeros. Esto constituye un excelente reto para un docente que enseña lengua comunicativa. Muchas veces los alumnos piensan que la literatura es aburrida, árida y se muestran poco dispuestos a estudiarla. Algunas ocasiones han tenido experiencias que les hacen mostrar un rechazo más o menos abierto a acercarse a estos temas. Si enseñamos literatura en la clase de lengua deberíamos pensar en dos grandes objetivos: promover el desarrollo lingüístico-comunicativo de nuestros alumnos, pero también lograr los objetivos formativos de la enseñanza de tal disciplina. Solo de esa manera podríamos afirmar que la enseñanza de la literatura cumple un cometido educativo.

En las páginas siguientes se pretende dar cuenta de una experiencia en la didáctica de la literatura aplicando los esquemas apenas citados.

**I. Justificación práctica y teórica del proyecto:** comprende, básicamente, el realizar el análisis de las necesidades de los estudiantes, reconocer el escenario en donde se realizará el proyecto, enunciar el problema motivo de la investigación y acercarse a la teoría que guiará las acciones. En este caso:

**1. Determinar las características del escenario:** los 7 alumnos que formaron parte de esta experiencia cursaban el V Semestre de Italiano (280 horas) y habían presentado con éxito el nivel B-1 de la Certificación CILS (Certificazione Italiano Lingua Straniera, Siena). Sus edades fluctuaban entre 19 y 49 años -4 mujeres y 3 hombres- y cursaban simultáneamente una licenciatura en áreas diferentes en la misma Universidad. Su motivación para estudiar esta lengua era decididamente cultural y tenían planes para viajar a Italia para conocer ese país. Todos ellos contestaron que habían leído poco –inclusive en Español- y que la Literatura no era de su interés porque consistía en una lista de autores, fechas y obras: preferían no estudiarla. En el Programa oficial de la materia aparecía el rubro “Literatura” y se trataba de ayudar a los alumnos a construir un esquema general sobre este tema. El programa de los cursos anteriores comprendía el acercamiento a aspectos culturales como la geografía y la historia. El docente creía (y cree) firmemente en que la Literatura es un campo muy importante que impacta no solo en los aspectos de formación humana de los alumnos, sino que también los lleva a practicar de manera muy interesante y bella la lengua que están aprendiendo.

**2. Identificar y definir un problema de investigación:** el problema fue enunciado de la siguiente manera: ¿Cómo hacer pasar a los estudiantes por una experiencia formativa en el estudio de una obra de la literatura italiana?

**3. Estructurar un primer marco teórico:** la literatura es entendida como un conjunto de obras escritas en prosa o en verso a las cuales se les atribuye un valor artístico. Estas obras manifiestan los pensamientos y los sentimientos del ser humano y están determinadas por las condiciones sociales, históricas, económicas, políticas, culturales, artísticas, etc., en las cuales se vive y se producen (Porcelli, 205ss:1996). Se estudia literatura por el goce estético de las obras literarias, para conocer la historia del pensamiento del hombre, para reconocer en ella el paso del hombre por el mundo, como un medio de identificación y catarsis, pero también para practicar una lengua. El hombre es un “ser literario” (homo ludens) cuya vida se ve acompañada permanentemente de la literatura (cuando niño: rimas, rondas, trabalenguas, cuentos, adivinanzas; cuando joven: novelas, historias, canciones; cuando adulto: teatro, filosofía...). Las principales tendencias de la didáctica de la literatura son tres (aplicables cada una de manera válida según el momento y el lugar): a) estudiar historia de la literatura a la vez que se abordan las principales obras de cada período; b) analizar las obras literarias desde un aspecto “formalista” (elementos morfosintácticos,

fonológicos, semánticos, etc.); c) abordar la literatura desde el diseño de unidades didácticas innovativas y motivantes para los alumnos.

**II. Anticipación:** es la visualización tanto del proceso como del producto. Consta de dos momentos:

**1. Plantear los objetivos generales:** que los estudiantes conocieran cómo está estructurado un texto literario narrativo; mejoraran su lectura, su producción oral y su producción escrita en italiano y que asumieran que la literatura es valiosa. El objetivo principal para el docente era construir un esquema de acción para tratar textos literarios de tipo narrativo.

**2. Definir las hipótesis de solución al problema:** el nivel de conocimiento de la lengua por parte de los estudiantes (B-1) les permitiría trabajar textos literarios; pueden interesarse en trabajar este tipo de textos si se les presentan de manera atractiva; “Marcovaldo”, de Ítalo Calvino, podría ser un texto ideal para ello (tiene sus propios méritos literarios; usa una lengua “moderna”; su división en “estaciones” permite abordar textos cortos casi independientes entre sí; la realidad que presenta no es desconocida para los estudiantes mexicanos; permite derivar el estudio de muchos elementos socio-culturales y lingüísticos; permite derivar el análisis de los sentimientos humanos).

**III. Definición del Proyecto:** es la precisión de lo que se va a hacer a la luz de lo anteriormente dicho. Consiste en un solo paso, pero comprende todas las fases operativas que el maestro activará en su aula. En este caso:

**1. Diseñar Unidades didácticas que contengan los objetivos específicos y las actividades:** para esta experiencia se diseñaron las siguientes Unidades didácticas:

#### UNIDAD DIDÁCTICA I: ¿Si podemos estudiar literatura..? (10 horas)

**Objetivos específicos:**

1. Interesar a los estudiantes en la obra seleccionada.
2. Crear una estructura cognitiva previa.
3. Presentar un modelo de trabajo.
4. Crear un clima de confianza respecto al tema.

**Actividades:**

1. El maestro lee en voz alta el relato “Funghi in città”. Los estudiantes tienen el texto en mano.
2. El maestro elucida los significados párrafo por párrafo o según sea necesario.
3. Se analiza el relato en cuanto a sus características textuales.

4. Se ejecuta alguna actividad tendiente al desarrollo de la memoria visual y/o auditiva: lectura en voz alta, dictado, repetición oral, etc.
5. Se enlistan las palabras a partir de las cuales se trabajarán las técnicas de enriquecimiento lexical.
6. Se elabora grupalmente un resumen del texto haciendo explícita la técnica del “mapa”.
7. Se hacen comentarios de tipo cross-cultural.
8. Se aíslan las partes “bellas” del texto analizado.
9. Se derivan temas de gramática para su análisis.
10. Se enlistan las actividades realizadas, se hace conciencia de su forma y de su fondo y se llega a conclusiones.

#### UNIDAD DIDÁCTICA II: ¿Cómo era...? (8 horas)

**Objetivos específicos:**

1. Reflexionar sobre el modelo de trabajo.
2. Introducir algunos otros elementos propios de la narración literaria.
3. Practicar lo aprendido.

**Actividades:**

1. Se revisa con los alumnos el esquema de actividades realizadas durante la Unidad Didáctica I y se aclaran las eventuales dudas.
2. Se repiten las actividades:
  - A. Lectura en voz alta (relato: “La villeggiatura in panchina”) comentando velozmente conceptos como “narrativa”, “protagonista”, “nudo”, “desenlace”, etc.
  - B. Elucidación de significados.
  - C. Análisis de las características textuales de el relato.
  - D. Ejecución de una actividad tendiente al desarrollo de la memoria visual y/o auditiva.
  - E. Ejecución de las técnicas de enriquecimiento lexical.
  - F. Aplicación explícita de la técnica del resumen.
  - G. Comentarios de tipo cross-cultural.
  - H. Se reflexiona sobre las “partes bellas”.
  - I. Se derivan temas de gramática para su análisis.
3. Se realizan las especificaciones operativas del caso.
4. Se llega a conclusiones.

**FASE III: ¡Te toca! (6 horas)**

**Objetivos específicos:**

1. Fomentar la autonomía de los estudiantes al ejecutar las técnicas enumeradas.
2. Corregir las eventuales imprecisiones al ejecutar las técnicas propuestas.
3. Permitir a los estudiantes proponer un “toque personal” al momento de realizar el trabajo.

**Actividades:**

1. En parejas (fuera del aula), los estudiantes leen el relato “Il piccione comunale”.
2. Se distribuyen las actividades entre las parejas de estudiantes.
3. Las ejecutan las actividades ante sus compañeros. Se hacen observaciones para corregir o para optimizar.
4. Se llega a conclusiones.
5. Se repite el proceso con el relato “La città smarrita nella neve”.

**FASE IV: ¡Voy yo solo! (10 horas)**

**Objetivos específicos:**

1. Fomentar la autonomía de los estudiantes al ejecutar las técnicas enumeradas.
2. Corregir las eventuales imprecisiones al ejecutar las técnicas propuestas.
3. Permitir a los estudiantes proponer un “toque personal” al momento de realizar el trabajo.

**Actividades:**

1. Se distribuyen los siguientes 12 relatos (de “La cura delle vespe” hasta “Marcovaldo va al supermarket”) entre los estudiantes del curso.
2. Cada estudiante prepara una exposición oral ante sus compañeros para presentar sus conclusiones generales enfatizando los elementos y las técnicas estudiadas que él crea conveniente.
3. Se llega a conclusiones después de cada exposición.

**FASE V: ¡Sí pudimos! (6 horas)**

**Objetivos específicos:**

1. Fomentar la autonomía de los estudiantes al abordar la lectura individual de un texto literario.
2. Reflexionar sobre una técnica para abordar la lectura de textos literarios narrativos.

**Actividades:**

1. Los estudiantes leen de manera individual el resto del libro (de “Fumo, vento e bolle di sapone” hasta “I

figli di BabboNatale”).

2. Se realizan conclusiones generales sobre:

- A. La aplicación y el impacto personal de las técnicas estudiadas.
- B. El efecto del texto literario sobre los lectores.
- C. Se decide con cuál obra continuar la experiencia.

**2. Definir funciones de los alumnos y el docente, asignar tiempos, calendarizar actividades, identificar apoyos.**

En esta experiencia el docente identificó:

**A. Funciones del estudiante:** el estudiante debería, además de cumplir con sus funciones formales (asistencia a clases, puntualidad, etc.), realizar las actividades individuales o en pareja que le fueran asignadas según las Unidades Didácticas, reflexionar sobre sus alcances y limitaciones y solicitar al docente el apoyo necesario para desarrollarse de manera comprometida y formativa.

**B. Funciones del docente:** además de sus funciones formales, debía asignar actividades a los estudiantes y prestar a estos la ayuda que le fuera requerida.

**C. Asignar tiempos:** originalmente se pensó que el total del proyecto estaría cubierto en dos meses (40 horas), pero en realidad se extendió a tres, (60).

**D. Calendarizar actividades:** la Unidad didáctica (UD) I fue propuesta para 10 horas y en realidad hubo que dedicarle el doble de tiempo (20 horas); la segunda UD fue propuesta para 8 horas y tardó 12; a la 3ª UD se le asignaron 6 horas y consumió 10; a la 4ª UD se le asignaron 8 horas y tardó 12 y, finalmente, a la 5ª UD se le asignaron 6 horas y tardó precisamente ese tiempo.

**E. Identificar apoyos:** se trabajó permanentemente con materiales escritos fotocopiados, en el salón de clases –espacio de trabajo permanente- había computadora y proyector. El resto de los apoyos era el cotidiano: plumones, borrador, pizarrón, pantalla, etc.

**3. Negociar con los estudiantes el Proyecto antes de aplicarlo.**

Una vez definido el proyecto se procedió a presentarlo a los estudiantes para su análisis, discusión y precisión. Todos ellos se mostraron dispuestos –aunque con algunas reticencias- para llevarlo al cabo.

**IV. Aplicación, control y evaluación del proyecto:** esta fase de la investigación corresponde a las sub-funciones administrativas motivación de los estudiantes, integración de todos los elementos presentes (materiales, humanos, institucionales, etc.) y la dirección del grupo orientada hacia la autonomía. Por otra parte, el control administrativo corresponde a la llamada “evaluación de los aprendizajes” que, en esta experiencia, es muy sencilla si la ligamos a todas las actividades que los alumnos realiza. Las sub-fases de la investigación correspondientes a este momento son:

**1. Operar y controlar el proyecto determinado:** además del ejercicio de las sub-funciones administrativas apenas citadas, debemos considerar que una de las constantes de este tipo de investigación es la permanente búsqueda de datos teóricos que sustenten las decisiones y los trabajos. En este caso fue necesario enriquecer el marco teórico con aspectos como la técnica de la lectura en voz alta, la didáctica de las competencias textual y léxica, las técnicas para el desarrollo de la memoria visual y auditiva, las técnicas para la elaboración de un “mapa textual” y de un resumen, etc. Todos estos temas apoyaron el desarrollo de los trabajos.

**2. Observar los avances en el trabajo:** es de suma importancia ejercitar la auto-observación, video-grabar las sesiones de trabajo (para su posterior análisis), solicitar la observación de un compañero investigador o del director de la investigación y llevar un minucioso “diario de campo” que incluya el registro de los eventos más importantes. Todo esto nos permitirá percatarnos de los elementos implícitos que se están realizando en la clase y que constituyen las “categorías” que serán llevadas al análisis para determinar los resultados de los trabajos. En la experiencia que nos ocupa fue posible observar:

A. Los estudiantes mejoraron de manera visible su comprensión de lectura aunque, considerando el tipo de texto que se está trabajando, también es posible observar avances y retrocesos constantes tanto en el proceso como en el producto: “No tuve tiempo de hacer nada...”, “Tengo que presentar un examen en mi Facultad...”, “Este texto es muy difícil...”

B. Se observan claros avances en la producción oral de los estudiantes porque estos cuidan más la estructura textual de sus presentaciones orales y activan el uso de palabras y frases encontradas en el texto trabajado: “Primero la introducción, ¿verdad?”, “Y para concluir...”, “Como dice Marcovaldo...”

C. Los alumnos mejoran su producción escrita porque cuidan la estructura textual de sus reportes y usan frases y palabras aprendidas en el texto: “¿Cuál es la conclusión de tu trabajo?”, “Lo hice siguiendo un mapa de lectura...”, “Lo leí en Marcovaldo”

D. Los estudiantes reflexionan sobre la cultura italiana a partir del contenido del texto analizado: “En Italia existe una clara división climática ente cada estación del año, ¿verdad?” “¿Se hace uso de la

medicina alternativa?”, “¿Un rebaño que pasa por la ciudad...? No entiendo...”

E. Es posible realizar un repaso sobre algunos temas de la gramática partiendo del texto literario que se está trabajando: “¿Qué tiempo verbal es este..?, “Entonces... ‘tuttavia’ no significa ‘todavía’ ¿verdad?”, “Cuando ‘ne’ sustituye a una cosa no lleva acento ¿verdad?”

F. Es posible realizar comparaciones cross-culturales entre México e Italia: “También en nuestro país los obreros viven así ¿no?”, “También nosotros tenemos un ‘bosque de anuncios’ en las carreteras...”, “¿Un río que atraviesa la ciudad? No como el nuestro..?”

G. Al preguntarles qué les gustaba más, respondieron que algunas situaciones cómicas que leyeron en el texto: “Destra o sinistra? ‘Istra’ que bien pudo haber sido ‘estra’ (La fermata sbagliata)”, “Cuando Astolfo confundió a Marcovaldo con una imagen publicitaria (Il bosco sull’autostrada), “Porque imaginé la escena y me hizo reír (Il piccione comunale)”.

H. También dijeron que les gustaron algunas expresiones encontradas en el libro: “Me gustó la expresión: naso in aria (Il piccione comunale)”, “Qué bonito: Sprofondó il viso nel guancia e si dispose al sonno (La villeggiatura in panchina)”, “¿Se dice: Scrolló le spalle, tiró su dal naso ed entró in casa (Un viaggio con le mucche)?”, “Me pareció una expresión bonita, como en español: Da una finestra un bambino disse: ehi tu, uomo! (La pietanziera)”.

I. De la misma manera dijeron que les gustó descubrir el significado de algunas palabras “que siempre quisieron saber”: “Gli uomini accuciati (la villeggiatura in panchina)”, “La voce attuita (La città smarrita nella neve)”, “Giorni di squallida degenza (Il coniglio velenoso)”, “Uno scarabeo smarrito (La città tutta per lui)”.

J. Les gustó mucho poder imaginar algunas escenas a partir de las palabras leídas: “Il vecchieritto era esitante, ma Marcovaldo non voleva a nessun costo rimandare l’esperienza, e insisteva per farlo lí stesso (La cura delle vespe)”, “A una di quelle scosse, Marcovaldo aperse gli occhi. Vide un cielo carico di sole, dove passavano le nuvole... (Un sabato di sole, sabbia e sonno)”, “Marcovaldo, in una fossa, vide un ciliegio e intorno stavano gli uomini vestiti di grigio che coi loro bastoni ricurvi... (L’aria buona)”, “...e tutti i gatti attorno a lui sedevano impenetrabili come sfingi, il triangolo rosa nel naso... (Il giardino dei gatti ostinati)”.

**3. Reorientar los trabajos si fuera necesario:** como parte del “Control” en términos administrativos, es necesario evaluar el avance de los trabajos a partir de encuestas, observaciones y entrevistas. En este caso se mantenía una comunicación constante con los estudiantes:

A. ¿Les está gustando leer “Marcovaldo”? *“Pues...”, “El vocabulario de este libro es pesado, sobre todo para estudiantes extranjeros...”, “El autor usa un personaje feo al cual le suceden muchas cosas malas...”, “No creo que sea un buen argumento...”, “Marcovaldo es un loser...”.*

B. Pero... ¿ha sido provechoso? *“Ah, sí. Hemos aprendido un montón de cosas...”, “Nos hemos divertido mucho”, “Hemos aprendido a leer profundamente un texto”, “Ahora sabemos cómo hacer el mapa de un texto y un resumen”, “Aprendimos a reconocer y a usar muchas palabras nuevas”, “Nos hemos dado cuenta que también en Italia suceden ciertas cosas...”.*

C. También dijeron o preguntaron: *“La ciudad en donde vive Marcovaldo ¿es Milano...?”, “¿Cómo estaba compuesta la familia de Marcovaldo?”, “En la fábrica en donde trabaja ¿qué hace?”, “¿Cómo es el lugar en el que vive?”, “No creo que Marcovaldo sea un loser...”, “¿Qué representa realmente Marcovaldo...?”, “¿Existe todavía un ‘Marcovaldo’, dónde, cómo...?”.*

**4. Ordenar la información en categorías:** toda la información resultante de las observaciones, encuestas y/o entrevistas puede ser ordenada en categorías. Estas son “Actos” (acciones que duran unos minutos durante la clase), “Actividades” (acciones que tienen una mayor duración de tiempo), “Significados” (expresiones verbales de los participantes que dan fe de cómo se están viviendo los actos y las actividades), “Participaciones” (los compromisos que involucran a las personas vinculadas en el estudio), “Relaciones” (los vínculos que establecen entre sí los estudiantes), “Situaciones” (los momentos por los que pasa la dinámica del grupo).

**5. Definir las categorías logradas y analizarlas:** en este caso es analizable que los alumnos a veces trabajan y a veces no; mejoran sus competencias lingüístico-comunicativas, meta-lingüísticas, meta-cognitiva y cross-cultural; gustan de encontrar y aprender expresiones idiomáticas y palabras cultas; son capaces de crear imágenes a partir de palabras; son capaces de establecer relaciones entre los datos nuevos y los que ya poseían en varios campos; parece que gozan más lo cómico/anecdótico que lo estético; reconocen que están aprendiendo, divirtiéndose, comparando culturas pero... es “Literatura” y entonces “sufren”; si bien no se niegan a suspender los trabajos permanentemente se sienten “presionados” porque es un trabajo “pesado”; al final aprenden y se divierten.

**6. Teorizar sobre los avances y resultados para llegar a conclusiones:** es el momento de establecer

relaciones (de oposición, contigüidad, dependencia, consecuencia, oposición, etc.) entre las categorías enunciadas, interpretarlas y buscar (¡o crear!) una teoría que las explique. En el caso que se está narrando se encontraron apoyos teóricos en temas como la dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo; los “momentos” por los que pasa un grupo al abordar una tarea nueva; los mecanismos de defensa de los estudiantes como una actitud ante los contenidos de la clase de Literatura. Estos temas permitieron al docente explicar cuáles eran las reacciones de los estudiantes ante los trabajos propuestos para entender qué estaba sucediendo (llevar lo implícito a terrenos explícitos) y, de esta manera, poder manejar la situación. Por otra parte, también se encontraron apoyos para fortalecer la formación didáctica del docente en temas como la conceptualización, práctica y desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, meta-lingüística, meta-cognitiva y cross-cultural y las competencias docentes del maestro de literatura en la clase de lengua extranjera. Todo esto nos lleva a obtener las conclusiones que –en este caso– se enuncian más abajo.

**V. Comunicación de los resultados:** el trabajo del docente-investigador, como tal, no estaría completo si no comunica formalmente los resultados de su trabajo. Se consideran dos momentos:

**1. Escribir el informe final:** que puede ser un informe oficial, una ponencia, un artículo, un manual, un libro, materiales para sus alumnos, etc. cuyas características formales dependerán del tipo de documento que se decida escribir.

**2. Compartir los resultados:** a partir de eventos públicos como ponencias, conferencias, entrevistas, clases, etc., en donde pueda exponer su trabajo o algún momento del mismo con un público interesado en ello.

## Conclusiones

La aplicación de un esquema que pretende ordenar el trabajo del maestro de lenguas a partir de la “Administración por sistemas” y, además, enmarcarlo en otro esquema que guíe hacia la aplicación del enfoque etnográfico en la investigación en el aula pareciera ser un proceso difícil y complicado. En realidad no lo es y basta estar seguros de lo que deseamos hacer en el aula y familiarizarnos con ambos esquemas. En el caso de esta experiencia se podría concluir que, en efecto, estos esquemas pueden ofrecer una guía al docente que desea realizar investigación en el aula. En cuanto al tema investigado se puede recomendar que se inicie el estudio de la Literatura en la lengua extranjera enseñada desde las primeras experiencias del estudiante; se puede partir de textos en donde se exploten tanto las características literarias del texto seleccionado cuanto las imágenes –mentales o gráficas– que de él puedan derivarse. Para este propósito se podrían aceptar los textos que los estudiantes propongan (textos cortos, canciones, publicidad, etc.). En todo caso es recomendable

formar al estudiante en el desarrollo de su competencia textual que le permita analizar los textos que se le presenten. Del mismo modo es imprescindible que el maestro de lenguas se forme no solo en el campo de la investigación etnográfica, sino en los aspectos de la cultura (humanista y antropológica) propios de la lengua que enseña, que pruebe diferentes maneras de provocar a sus alumnos hacia el aprendizaje y que no se deje sorprender ni intimidar por el “sufrimiento” que les causa el abordar el estudio de los elementos culturales de la lengua.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- Gimeno Sacristán, José. y Pérez Gómez Ángel I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Magos Guerrero, Jaime (2008). “*Un esquema general para la acción didáctica*”, En *Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje, 12º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*, García y González (Coordinadoras), México, UNAM.
- Porcelli, Gianfranco (1996). *Principi di Glottodidattica*, Editrice la Scuola, Brescia.

### Documento electrónico

- Magos Guerrero, Jaime (2009). “*La administración de la clase de lengua y la investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras*”, En *Pensar las lenguas, Memorias de la Segunda Jornada de investigación en lenguas*, Alarcón, Nancy et al., (Editores), Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

# Conceptos asociados como creencias al aprendizaje del inglés, desde la perspectiva de los estudiantes

## Resumen

Felipe Bustos Cruz \*

José Carlos Escamilla Huerta \*\*

Con objeto de dar seguimiento a la tarea de conocer a fondo algunos de los procesos subjetivos, tales como las creencias, que influyen en el aprendizaje y la enseñanza del inglés, a inicios del semestre lectivo 2011-2, se aplicó un cuestionario a 99 alumnos del primer nivel del Curso de Inglés General (cuatro habilidades) de la FES Zaragoza. En la primera parte del instrumento se les pedía a los alumnos que señalaran, entre tres conceptos sugeridos, el que, desde su punto de vista, más cercanamente se asociara a los siguientes aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje – enseñanza: el aprendizaje del inglés, el idioma inglés, las raíces culturales del idioma, el hablante nativo, el profesor, el alumno, el error, el Internet y el aprendizaje en línea; asimismo, se ofreció un espacio (marcado como la opción “Otro \_\_\_”) para que los informantes que no encontraran asociación con ninguno de los tres conceptos sugeridos, pudieran anotar el propio. La información obtenida en esta parte del instrumento fue analizada a partir del número de asociaciones para cada uno de los aspectos mencionados; asimismo, se clasificaron y contaron los conceptos anotados en el espacio denominado “Otro”. En la segunda parte del cuestionario, se interrogaba sobre los mismos aspectos del primer eje, pero mediante preguntas abiertas, con objeto de que los informantes expresaran sus ideas propias. Estas expresiones fueron analizadas a nivel lingüístico y clasificadas con base en el número de frecuencias de aparición en los discursos de los informantes; esto hizo posible el establecimiento de distintas categorías que, finalmente, determinaron las creencias presentes en la muestra bajo estudio. El cuestionario permitió la identificación de once creencias distintas, algunas de las cuales se encuentran en consonancia con las teorías pedagógicas actuales.

Palabras clave: **proceso aprendizaje – enseñanza, creencias, análisis lingüístico**

\* Maestro en Pedagogía y Licenciado en Comunicación por la UNAM. Diplomado en Investigación Educativa, FES Zaragoza, UNAM. Profesor de inglés del Depto. de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

\*\* Maestro en Educación por el Centro Universitario México (Universidad Marista). Licenciado en Lingüística por la UAM, Unidad Iztapalapa. Profesor de Carrera Asociado “C” de Tiempo Completo en el área de inglés del Depto. de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

# Introducción

El estudio de las creencias de los estudiantes con respecto a los componentes del proceso de aprendizaje – enseñanza de una lengua extranjera reviste una gran importancia, dado que tales elaboraciones mentales pueden actuar a favor o en contra del proceso educativo. En efecto, una investigación sobre el imaginario social realizada en la misma FES Zaragoza, en el año 2008, dejó claro que los estudios en esta área pueden contribuir a identificar elementos que, en la práctica, hacen viable u obstaculizan dicho proceso. Por ejemplo, en tanto aspectos que objetivan el imaginario social y por considerarlos factores de gran incidencia en la formación de los estudiantes en lo que se refiere al manejo de idiomas extranjeros, en el trabajo de investigación mencionado, se estudiaron las actitudes, los juicios y las creencias de los estudiantes con respecto a la situación escolar misma y a algunos de los componentes involucrados en su proceso educativo. De hecho, una de las conclusiones de esa investigación estableció que la actitud de confrontación para con el inglés, exhibida por algunos de los informantes, puede dificultar la adquisición de los contenidos académicos propios de un curso de comprensión lectora en ese idioma.

De igual manera, en esa investigación se planteó la necesidad de continuar las indagaciones en esta área, en la espera de que, a partir de nuevos hallazgos, se puedan proponer cambios en los enfoques de los programas educativos institucionales de idiomas.

De aquí pues, ha surgido el propósito de la investigación que se reporta en el presente documento, el cual consiste en profundizar en la identificación de las creencias específicas que detentan los estudiantes de inglés en un curso orientado al aprendizaje de cuatro habilidades discursivas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

## Contexto

La evaluación diagnóstica ha sido una práctica común en los cursos de lenguas extranjeras. Es un hecho que al inicio de cada ciclo escolar, uno de los principales intereses de los profesores radica en conocer el nivel de idioma que tienen los estudiantes; para tal fin existe una gran diversidad de instrumentos, algunos de los cuales, incluso, se encuentran estandarizados a nivel internacional; sin embargo, por lo general los exámenes de diagnóstico elaborados por el propio profesor le proporcionan la información necesaria para orientar su trabajo académico. No obstante, además del nivel de dominio del idioma, existen otros elementos que, aunque no suelen considerarse en un diagnóstico inicial de la situación de los estudiantes, son igual de importantes, entre ellos se encuentran las actitudes, la motivación, los estilos de aprendizaje y las creencias. De tal manera que un ejercicio de exploración de aspectos como éstos daría como resultado una evaluación diagnóstica

más integrativa, a partir de la cual se tomaran decisiones no sólo en cuanto a los contenidos de un curso, sino también en cuanto a la manera de presentarlos, contextualizarlos y cohesionarlos.

A partir de las consideraciones anteriores, el presente trabajo se orienta hacia el estudio de las creencias de los estudiantes de primer ingreso a un curso de inglés general (de cuatro habilidades) de la FES Zaragoza, en cuanto a diversos elementos involucrados en el proceso de aprendizaje – enseñanza, tales como el aprendizaje de una lengua extranjera, el idioma inglés, las raíces culturales del idioma, el hablante nativo, el profesor, el alumno, el error, el Internet y la educación virtual.

Así pues, el presente estudio se sitúa en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza de la UNAM, en donde, desde la realización de una investigación sobre el imaginario social realizada en 2008, se ha desarrollado un creciente interés por profundizar sobre el tema.

## Antecedentes

Desde la década de los 80's, los interesados en el tema han encontrado en el *Inventario de creencias sobre el aprendizaje de lenguas* (BALLI) implementado por Elaine Horwitz, un referente confiable para continuar los estudios en este campo. El *Inventario* consta de 34 afirmaciones sobre las cuales al respondiente se le pide expresar su grado de acuerdo o de desacuerdo. Las afirmaciones están agrupadas en cinco categorías: dificultad para el aprendizaje de lenguas, aptitud para la lengua extranjera, la naturaleza del aprendizaje de lenguas, aprendizaje y comunicación, motivación y expectativas. El instrumento ha sido aplicado en diversos contextos escolares en diferentes culturas y entre aprendientes de lenguas distintas. El mérito de algunas de dichas repeticiones del instrumento ha consistido en la utilización de varios tipos de análisis estadísticos, a partir de los cuales ha sido posible determinar algunas relaciones entre las cinco categorías del *Inventario* original. Sin embargo, son numerosas las situaciones en las que los instrumentos utilizados con el mismo propósito de conocer las creencias de los estudiantes de lenguas extranjeras han sido construidos por los propios investigadores, como es el caso de Stefanova y Shenkova (2005).

Por otro lado, a pesar de las muchas investigaciones realizadas en el área, hasta ahora no se cuenta con una definición del concepto bajo estudio que haya alcanzado consenso. En efecto, aunque las creencias se han concebido como parte de la metacognición de los aprendientes, es decir, de los conocimientos sobre sus propias maneras de acceder al aprendizaje, esas construcciones mentales también han sido entendidas como mini-teorías, visualizaciones, cultura del aprendizaje, concepciones del aprendizaje, sistemas representacionales

autoconstruidos, etc. Más recientemente, Dörnyei (2005, en Stefanova y Shenkova, 2005) incluyó a las creencias dentro de la categoría de otras características de los aprendientes, junto con la creatividad, la disposición a la comunicación y la auto-estima.

En su libro de 2003, las Doctoras Paula Kalaja y Ana María Ferreira dan cuenta de la multiplicidad de investigaciones que se han realizado en el área de interés relativo a las creencias de los estudiantes de segundas lenguas. Las autoras clasifican dichas investigaciones en tres grupos, según el enfoque que siguen: el normativo, el metacognitivo y el contextual.

#### *El enfoque normativo*

Los trabajos que pertenecen al enfoque normativo consideran las creencias de los alumnos como indicadores de sus futuros comportamientos como aprendientes autónomos o como buenos aprendientes.

Este enfoque se caracteriza por el uso de cuestionarios tipo escala Likert para estudiar las creencias del aprendiente. De esto, ejemplo más característico es el inventario de Horwitz, descrito arriba. Como también ya se indicó anteriormente, además del inventario BALLI, también se han desarrollado otros cuestionarios basados en la escala Likert para estudiar las creencias de los estudiantes por ejemplo, Sakui y Gaies (1999, en Bernat y Govozdenko, 2005), desarrollaron su propio instrumento para examinar las creencias de los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera tanto de escuelas públicas como privadas de nivel superior. Analizaron 1296 casos y encontraron que las creencias acerca del aprendizaje de una lengua son dinámicas y condicionadas por la situación de enseñanza, a la vez que por las opciones metodológicas para el salón de clase de inglés como lengua extranjera.

#### *El enfoque Metacognitivo*

Las investigaciones que se han adscrito al enfoque metacognitivo han considerado las creencias de los estudiantes como sus teorías de acción, las cuales son producto de sus propias reflexiones sobre el aprendizaje, así como sobre su potencial para desarrollarlo.

En este enfoque cae un número considerable de investigaciones que utilizan las entrevistas semiestructuradas y la técnica del autorreporte para obtener información de los sujetos de su muestra. Por ejemplo Wenden (1999), utilizando ese tipo de instrumentos exploró las conductas prescriptivas explícitas de los estudiantes (25 adultos que recién habían llegado a los Estados Unidos) para saber, si era el caso de que los estudiantes mostraran ese tipo de conductas, cuáles eran específicamente y observar si se reflejaban en aquello que los involucrados afirmaban que llevaban a cabo con el fin de aprender una segunda lengua. Se encontró que los estudiantes tenían conductas prescriptivas, las cuales fueron colocadas por el investigador en tres grupos: El

primer grupo daba importancia al uso de la lengua de manera más natural, sugerían practicar tanto como fuera posible, pensar en la segunda lengua y vivir en el contexto donde ella se habla. El segundo grupo pensaba en aprender el idioma de manera más formal, en cuanto al uso de gramática y vocabulario y estar mentalmente activos. El tercer grupo se inclinó más hacia factores de tipo personal como el aspecto emocional, el autoconcepto y la actitud hacia el aprendizaje (Bernat y Govozdenko, 2005).

#### *El enfoque contextual*

Los trabajos de investigación que se ajustan a un enfoque contextual son de aparición más reciente; se caracterizan por no buscar generalizaciones en cuanto al concepto o al tipo de creencias que han descubierto, sino que proponen entenderlas de acuerdo con los contextos específicos en los que los estudiantes de lenguas siguen un proceso de aprendizaje determinado (Kalaja y Ferrerira, 2006).

Este enfoque ha sido empleado por un número de investigadores para indagar sobre las creencias acerca del aprendizaje de lenguas. Es importante notar que este enfoque se centra en el paradigma interpretativo y por tanto los estudios realizados a partir de él son básicamente cualitativos. Los investigadores que trabajan desde esta perspectiva, recurren a observaciones etnográficas en el salón de clase, a diversas técnicas narrativas, a estudios de caso y a discusiones informales para la obtención de datos.

Benson y Lor (1990, en Bernat y Govozdenko, 2005) propusieron considerar tres niveles de análisis para comprender las creencias y el aprendizaje de lenguas; ellos son: la concepción, la creencia y el enfoque. Estos investigadores intentaron determinar si era posible identificar un orden superior de concepciones sobre el idioma y el aprendizaje del mismo, y si la noción de enfoques para el aprendizaje de lenguas pudiera ayudar para comprender las funciones de las creencias en contexto. A partir de una investigación con estudiantes de 16 años, los investigadores determinaron que la concepción de los estudiantes del objeto y proceso de aprendizaje influye en sus creencias y las estrategias de aprendizaje. Encontraron también que la concepción de aprendizaje constituye un nivel de abstracción más elevado que el de creencias, desde su punto de vista una concepción de aprendizaje es significativa porque permite que se clasifiquen las creencias de los estudiantes, y el enfoque para el aprendizaje forma el nivel en el cual funcionan tanto la concepción como las creencias. Una conclusión derivada de este estudio es que para modificar las creencias, el estudiante tiene que modificar también las concepciones subyacentes en que se basan y poner atención al contexto en que funcionan. Sin embargo, los autores no aportan sugerencias sobre cómo modificar las concepciones subyacentes (Bernat y Govozdenko (2005).

La gran diversidad de investigaciones sobre creencias se debe, entre otras razones a que diferentes investigadores tienen diferentes supuestos ontológicos y epistemológicos que a la vez se encuentran adscritos a algún paradigma de investigación.

En nuestro país se han llevado a cabo algunas investigaciones en el campo de las creencias de los aprendientes de lenguas. Groult y Mercau (1999) realizaron un estudio exploratorio de las representaciones acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras, en el contexto de la didáctica del aprendizaje autodirigido; su estudio incluyó a estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y del Instituto Francés de América Latina (IFAL). En sus hallazgos, las autoras reportaron, entre otros aspectos: que los estudiantes de la muestra creen que la lengua es un medio de comunicación, que el método de enseñanza al que están expuestos es el mejor, que dos años es un tiempo suficiente para dominar la lengua que están aprendiendo y que el español influye de manera positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera. En el mismo documento, las autoras mencionan otras investigaciones efectuadas en México: la de Félix, Bizzoni y Longhitano (1999) sobre las representaciones mentales de los conceptos de lengua, lectura, aprendizaje de lenguas extranjeras y relaciones entre la lengua materna y la extranjera, la cual trata acerca de las preconcepciones de estudiantes de italiano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y del Instituto Dante Alighieri; la de Chasan, Mallén y Ryan (1998) sobre las representaciones de estudiantes y profesores de inglés en cuanto a la cultura de la lengua meta y la de Gómez y Ryan (1998) sobre los estereotipos culturales y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como se mencionó anteriormente, en la FES Zaragoza, en 2008, se realizó una investigación sobre el imaginario de los estudiantes de la licenciatura en Psicología de esta entidad universitaria. El estudio partió del supuesto hipotético de que dichos estudiantes muestran una carga de imaginarios inclinada “hacia implicaciones ideológicas y culturales de confrontación con la cultura meta” (Bustos, 2008:86), lo cual puede ocasionar algunas interferencias negativas en el aprendizaje del inglés, específicamente en cursos de comprensión de textos en este idioma. Asimismo, la investigación referida tuvo como objetivo principal identificar los imaginarios de los estudiantes de la carrera mencionada, que en ese entonces cursaban el primer nivel de un curso de comprensión de lectura en inglés, mediante el análisis de rasgos ideológicos y culturales (Bustos, 2008:86).

En las conclusiones sobre el marco teórico de esta investigación de 2008 claramente se expresa que la construcción del imaginario de los sujetos del estudio “permite la formación de creencias que dan cuenta de una visión del mundo compartida” (Bustos, 2008:153). Asimismo, se establecen los imaginarios identificados, los cuales se agrupan en estas categorías: el hablante nativo del inglés, el estilo de vida americano, la difusión de la lengua inglesa a nivel mundial y la posibilidad de algún tipo de contacto con el mundo angloparlante. Cada una de estas categorías se constituye por actitudes, juicios y creencias, que, en el marco de la investigación, objetivan el imaginario social de los estudiantes de la muestra, el cual, al presentarse con una tendencia hacia la confrontación con la lengua y la cultura metas, como se había planteado en el supuesto hipotético del trabajo, puede incidir de manera negativa en el hecho educativo, en detrimento del desempeño académico de los aprendientes del inglés.

Así pues, el trabajo que se reporta en el presente documento pretende dar seguimiento al del año 2008, a

partir de un análisis preliminar sobre creencias de los estudiantes acerca de los componentes del proceso de aprendizaje – enseñanza de un idioma extranjero mencionados con anterioridad: aprendizaje de una lengua extranjera, el idioma inglés, las raíces culturales del idioma, el hablante nativo, el profesor, el alumno, el error, el Internet y la educación virtual.

## Objetivo

Determinar las creencias que los estudiantes asocian con conceptos como el aprendizaje de una lengua extranjera, el idioma inglés, las raíces culturales del idioma, el hablante nativo, el profesor, el alumno, el error, el Internet y la educación virtual, los cuales están involucrados en el proceso de aprendizaje del idioma inglés y en parte conforman el imaginario del estudiantado.

## Supuesto hipotético

El supuesto que rige esta investigación se apoya en el hecho de que el proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés se ve influido por una variedad de elementos, entre los que destacan las creencias que los estudiantes llevan consigo a la clase, las cuales pueden influir significativamente, facilitando u obstaculizando el aprendizaje del idioma.

La identificación oportuna de las creencias, especialmente de aquellas que impiden el desarrollo del aprendizaje, posibilita a profesores y autoridades educativas para intervenir y reconfigurar el sentido y significado de las mismas, de tal manera que los estudiantes construyan percepciones más acordes a la realidad de la cultura donde se habla el idioma, de la lengua como instrumento de comunicación y de ellos mismos como estudiantes del inglés.

## Marco teórico

El concepto de creencia, en general, se asocia con la sensación de certeza por parte de los individuos sobre algo o alguien sobre lo cual construyen su vida, se conciben a sí mismos y a los demás y guían sus prácticas sociales. Las creencias se generan en el ámbito de la subjetividad individual y colectiva, la cual puede ser entendida como el conjunto de procesos que conforman al sujeto y se expresa a partir de las representaciones, fantasías, deseos, las creencias y el imaginario social, todo lo cual determina al sujeto dentro de un ámbito cultural específico (Ramírez y Anzaldúa, 2005).

Así pues, las creencias se generan en el campo de la subjetividad individual y colectiva y se expresan sobre todo a partir del lenguaje en los más diversos ámbitos, tales como la comunidad, la familia, el grupo de trabajo y la escuela, ya que “hombres y mujeres tienen concepciones del mundo de las que el lenguaje es su

suporte material” (Raiter y Zullo, 2004:18). De este modo, es la escuela el espacio que se recupera para esta investigación, ya que en ella las creencias juegan un papel central, especialmente aquéllas que tienen que ver con los elementos interactuantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza, y muy particularmente cuando éste se relaciona con las lenguas extranjeras como conocimiento disciplinar, ya que los estudiantes pueden haber construido o adquirido previamente fuertes creencias sobre la cultura donde se habla un idioma (inglés por ejemplo), los sujetos que lo hablan como lengua materna, la dificultad para su aprendizaje, el rol del profesor, la responsabilidad del estudiante y su habilidad para el aprendizaje y más recientemente, sobre la eficacia de los sistemas virtuales para el aprendizaje de idiomas. Del mismo modo, los profesores también ostentan su propio sistema de creencias que sostiene su labor docente, ya que “los estudiantes y académicos son personas portadoras de valores, de posiciones académicas y políticas, y tienen creencias, algunas de ellas muy arraigadas” (Piña, 2004: 11). De lo anterior se desprende que es importante reconocer qué creencias subyacen de manera importante a los procesos de construcción de conocimiento, ya que ellas pueden dar una idea sobre las diferencias individuales en el aprendizaje, a la vez que ser factores que contribuyan significativa y potencialmente al logro de las metas tanto de la institución como de los estudiantes. Las creencias de los involucrados en el proceso de aprendizaje pueden ser recuperadas por los diseñadores de programas de estudio y por los maestros para guiar sus prácticas cotidianas y proveer a los estudiantes de más y mejores oportunidades para aprender (Breen, 2001; Arnold, 1999, en Bernat y Govozdenko, 2005).

Las creencias, como categoría de análisis, han sido abordadas desde diversas disciplinas, por ejemplo, la psicología cognitiva (que reconoce al individuo como un ser pensante, es decir, con capacidad de reflexión, de procesamiento de información y de construcción de aprendizajes) las ha relacionado con la metacognición (Flavel, 1987, en Kalaja y Ferreira, 2006), es decir, con el “conocimiento consciente que todos poseemos sobre nuestros conocimientos (productos y procesos cognitivos)” (Hernández Rojas, 2006:128), ello al considerar que son parte del conocimiento metacognitivo que, junto con las actitudes y las percepciones, el alumno aporta al proceso de aprendizaje y enseñanza. Para la filosofía, el concepto de creencia ha sido motivo de estudio desde los griegos, quienes las ubicaban en el mundo sensible de las cosas, distinguiéndolas de las conjeturas. En el siglo XVII, el filósofo inglés Hume postulaba a la creencia como un acto mental de representación de la realidad que influye sobre las emociones y la imaginación. Por su lado, en el siglo XX, Ortega y Gasset (1977) concebía las creencias como una parte importante de la vida del hombre y se refiere a ellas como aquellas convicciones básicas del hombre que le sirven para darle un orden y un sentido a la vida, es decir, para interpretar la realidad. Para este filósofo español, las creencias se encuentran en el centro de la conducta, determinando, incluso, el comportamiento intelectual; en ellas se vive, se actúa y se es; no se suele tener conciencia de ellas, sino que se encuentran latentes en lo que se hace y se piensa. Así, “las creencias se confunden con la realidad misma, están ahí en la cultura del sujeto formando parte del imaginario de la comunidad, de la familia y del individuo” (Bustos, 2008:64).

Actualmente, también se está recuperando el concepto de creencia para ser estudiado a partir de enfoques

socioculturales basados en los desarrollos teóricos de Vygotsky, los cuales buscan, desde sus propios fundamentos teóricos, señalar cómo las creencias del aprendiz de una segunda lengua influyen en su proceso de aprendizaje. “Aprender una lengua extranjera es una acción mediada en sí misma. Mi supuesto es que las creencias influyen el proceso de aprendizaje si se usan como instrumentos mediadores. En otras palabras, las creencias son un tipo específico de medio mediacional que el aprendiz puede usar o no durante el proceso de aprendizaje de la lengua” (Alannen, en Kalaja y Ferreira, 2006:60). Esta misma autora ha definido a las creencias, en su intento por examinar el desarrollo de la conciencia metalingüística en niños en edad escolar desde una perspectiva vygotskiana, como “un tipo de medio mediacional, una herramienta psicológica y cultural que usan los aprendices para mediar la acción humana, por ejemplo el aprendizaje de una lengua extranjera” (Alannen, en Kalaja y Ferreira, 2003:69).

## Metodología

### *Muestra*

La muestra de informantes para este estudio estuvo conformada por 99 estudiantes del primer nivel del Curso General de Inglés (cuatro habilidades) del Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza, quienes a inicios del semestre lectivo 2011-2, es decir, en febrero del 2011, estaban por iniciar su aprendizaje de ese idioma conforme al programa vigente en esta entidad universitaria.

### *Instrumento*

Desde la creación del *Inventario de creencias sobre el aprendizaje de idiomas* (Horwitz, 1998), han sido muchas las investigaciones que han replicado ese instrumento o han producido el propio. La producción de un instrumento válido para explorar las creencias de los estudiantes puede originarse a partir de: 1) la redacción, por parte de los investigadores, de un conjunto ilimitado en número de ítems relacionados con el tema a indagar; 2) la incorporación de datos cualitativos obtenidos a partir de notas tomadas en conferencias, lluvias de ideas, grupos de discusión, entrevistas no estructuradas o semiestructuradas y de escritos producidos por los estudiantes sobre el tema a investigar; 3) el préstamo de ítems de instrumentos ya existentes (Stefanova y Shenkova, 2005). En el caso específico del estudio que aquí se reporta, se aplicó un cuestionario dividido en dos ejes cuyas preguntas fueron generadas con base tanto en los hallazgos de la investigación realizada en 2008 sobre el imaginario social, como en información recuperada a partir de las intervenciones de los estudiantes en clase y en sesiones de retroalimentación o de trabajo remedial posteriores a la aplicación de exámenes formales. El primero de los ejes mencionados tuvo por objetivo estudiar los conceptos que los estudiantes asocian a componentes específicos del proceso de aprendizaje – enseñanza, a saber: el profesor, el alumno, el idioma, el hablante nativo, el aprendizaje del idioma, el error y el uso del Internet para propósitos de aprendizaje de inglés. El segundo eje, de tipo más cualitativo, se orientó hacia la expresión de las creencias

personales de los estudiantes en torno a los elementos del proceso de aprendizaje – enseñanza en cuestión. El primer eje constaba de siete preguntas de tipo opción múltiple; cada ítem se componía de una palabra clave y tres conceptos asociados a la misma; asimismo, se ofreció un espacio (marcado como la opción “Otro \_\_\_”) para que los informantes que no encontraran asociación con ninguno de los tres conceptos sugeridos, pudieran anotar el propio. El segundo eje incluyó seis preguntas simples (de respuesta SI / NO) cada una de las cuales se refería a un componente específico del proceso de aprendizaje del inglés: el papel del profesor, las raíces culturales del inglés, los hablantes nativos del idioma, el aprendizaje del inglés, el error y el uso del Internet. Asimismo, cada una de esas preguntas estaba acompañada de un espacio para que los informantes expresaran las razones que fundamentaban sus respuestas.

### *Procedimiento*

El instrumento se aplicó en cuatro grupos (99 informantes en total) en la primera clase del semestre lectivo 2011-2, como una actividad previa al inicio formal del curso. Se optó por administrarlo de esta manera con objeto de conocer las creencias de los estudiantes en primera instancia, esto es, antes de que tuvieran algún tipo de contacto con su profesor y con los contenidos del curso.

Durante la aplicación se informó a los estudiantes sobre el objetivo del cuestionario y se solicitó su cooperación.

Dado que cada ítem del primer eje del cuestionario se componía de una palabra clave y tres conceptos relacionados a la misma, los informantes debían seleccionar, de entre dichos conceptos, aquél que, desde su perspectiva, más cercanamente se asociara con cada palabra clave. Para el caso en el que los informantes no encontraran asociación con ninguno de los tres conceptos sugeridos, contaban con un espacio adicional para expresar el propio.

Los datos obtenidos en la primera parte del cuestionario fueron contabilizados a partir del número de asociaciones encontradas para cada una de las palabras clave; asimismo, se contaron los casos en los que los informantes optaron por utilizar el espacio denominado “Otro”.

A continuación se muestra un segmento de la primera parte del instrumento, con objeto de ilustrar la manera en que se efectuó la contabilización de las respuestas.

**Instrucciones:** Para los conceptos numerados del 1 al 7, señala con una palomita ( ✓ ) cuál de las tres ideas se relaciona con cada uno, de acuerdo con tu punto de vista. En caso de que no encuentres relación con ninguna, escribe tu propia opción en el espacio que dice Otro.

1. → Profesor:  
Experto \_\_\_ → Proveedor \_\_\_ → Guía \_\_\_ → Otro: \_\_\_\_\_

2. → Alumno:  
Participante \_\_\_ → Dependiente \_\_\_ → Autónomo \_\_\_ → Otro: \_\_\_\_\_

Las preguntas del segundo eje, no sólo fueron respondidas de manera afirmativa o negativa, sino que, además, los informantes expresaron las razones en que fundamentaban sus respuestas.

Los datos obtenidos en la segunda parte del cuestionario se procesaron de esta manera: 1) para cada pregunta, se separaron las respuestas afirmativas y las negativas, es decir, aquellas en las que los informantes contestaron SÍ y las que tenían como respuesta NO; 2) Tanto para las respuestas afirmativas como para las negativas, se revisaron las razones que cada informante dio como base para su contestación y se realizó un análisis de tipo lingüístico en el que se buscaron las palabras que más frecuentemente fueron utilizadas; 3) Las respuestas que tenían palabras en común se agruparon en categorías, es decir, se formaron tantos grupos como palabras en común contenían; 4) Las respuestas en las que no se encontraron elementos en común fueron clasificadas como nulas o irrelevantes para propósitos de este estudio.

## **Hallazgos**

### **Primer eje:**

1. Conceptos asociados con el profesor:  
Experto: 27      Proveedor: 6      Guía: 65      No contestó: 1

Como se aprecia en los datos, la mayoría de los informantes conceptualizó al profesor como un guía para la construcción de sus aprendizajes y no como el experto ni como el proveedor del conocimiento. Especialmente, el concepto de proveedor de conocimiento en el aula está siendo abandonado para ser sustituido por el de guía, el cual resulta una conceptualización más cercana a los enfoques cognoscitivistas y constructivistas actuales. Implícitamente, esto indica que el estudiante empieza a asumir un papel activo en la construcción del conocimiento y, aunque en algún nivel considera que el profesor es experto, se observa una clara tendencia a considerar al profesor como guía para el aprendizaje.

2. Conceptos asociados con el alumno:

Participante: 68      Dependiente: 4      Autónomo: 25      No contestó: 2

Los datos de esta segunda categoría ponen de manifiesto que el estudiante empieza a asumir un papel más participativo en el proceso de construcción de conocimientos, lo cual está en congruencia con las corrientes pedagógicas actuales que postulan transferir la responsabilidad del aprendizaje hacia el estudiante a partir del fomento de la autonomía. De igual manera, los datos concuerdan plenamente con los hallazgos de la pregunta anterior, en tanto que se observa una tendencia a resignificar el papel tradicional del profesor como protagonista del proceso educativo.

3. Conceptos asociados con el Inglés:

Cultura: 19      Imperialismo: 3      Comunicación: 77

Los datos muestran que para la gran mayoría de los informantes el idioma inglés representa un medio de comunicación, lo cual está en consonancia con la visión esencial de considerar las lenguas humanas desde su función más básica, que es, justamente, la de servir a los hablantes en sus interacciones de todo tipo.

4. Conceptos asociados con el hablante nativo del inglés:

Inteligente: 43      Poderoso: 15      Prepotente: 11

Otro: 23 (Persona normal: 11; Persona con más oportunidades: 2; Más comunicación: 2; Cultura: 2; Extranjero: 1; Preparado: 1; Aprendiz: 1; Guía: 1; Virtuoso: 1; Natural: 1)  
No contestaron: 7

En esta categoría, el concepto más asociado con el hablante nativo del inglés resultó el de “inteligente”, es decir, que un gran número de informantes consideran inteligente a una persona que habla inglés como lengua materna. Al respecto es importante notar que, en razón de no contar con más datos en esta parte del estudio, se perdería objetividad en el mismo si se pretendiera proponer alguna explicación o hipótesis para aclarar tal asociación. Por otro lado, llama la atención que un número importante de estudiantes utilizó la casilla “Otro” para expresar sus propios conceptos asociados, entre éstos es notable que la mayoría se refirió al hablante nativo del inglés como una persona normal, con lo cual se puede entender que, para este grupo de informantes, dicho hablante nativo es una persona común y corriente.

5. Conceptos asociados con el aprendizaje del inglés:

Traducción: 2      Producción: 19      Comprensión: 72

Otro: 3 (Entendimiento: 2; Dominio: 1)

No contestaron: 3

En esta pregunta se pretendía saber cuál de los tres procesos sugeridos como conceptos (traducir, producir o comprender) era el que más seleccionaban los aprendientes de inglés, esto por la observación de un muy importante número de casos en los que los estudiantes tienden más a traducir el material lingüístico a aprender que a tratar de entender el propio funcionamiento de la lengua meta. Sin embargo, las respuestas obtenidas no concuerdan con tal observación; como se aprecia, la inmensa mayoría de los informantes asocian el proceso de comprensión con el de aprendizaje y muy pocos de ellos seleccionaron el de traducción.

6. Conceptos asociados con el error:

Vergüenza: 13      Frustración: 10      Oportunidad: 73

Otro: 3 (Experiencia: 1; Aprendizaje: 2)

Los datos muestran que para la gran mayoría de los informantes, el error en el proceso de aprendizaje del inglés constituye, más que vergüenza o frustración, una oportunidad para avanzar en dicho proceso. Este punto de vista coincide con la tendencia actual a resignificar el error como una de las llamadas áreas de oportunidad para un mejor aprendizaje.

7. Conceptos asociados con el Internet:

Apoyo al aprendizaje: 56      Vida social: 2      Información: 39

No contestaron: 2

La información en esta parte de la investigación deja claro que para un buen número de estudiantes de inglés, el Internet puede constituir una herramienta que apoye su aprendizaje, lo cual resulta contrario a lo comúnmente observado en la comunidad estudiantil, en el sentido de que dicho grupo ha utilizado el Internet, y en general todas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, más como medios de socialización y de diversión que de aprendizaje escolar.

## Segundo Eje

### *Pregunta 1:*

La primera pregunta del segundo eje del cuestionario tiene por objetivo investigar desde la subjetividad del informante objetivada en su discurso escrito si el aprendizaje del inglés depende del profesor, así como identificar las creencias asociadas con esa cuestión. De este modo, 26 informantes comparten la creencia de que efectivamente, el aprendizaje del inglés es responsabilidad directa del profesor. 47 de ellos ostentan la creencia de que el profesor sólo es corresponsable en el aprendizaje del inglés. Finalmente, tres informantes tienen la creencia de que el profesor sólo es un guía en el proceso de aprendizaje.

Entre los discursos de aquellos que consideran que el profesor es responsable de su aprendizaje se encuentra el siguiente:

“Muchas veces, aunque uno tenga ganas de aprender si el maestro complica las cosas se pierden las ganas”

Un ejemplo de discurso en el que los informantes consideran al profesor corresponsable, junto con los alumnos, del aprendizaje es el siguiente:

“Más bien considero que lo que depende del profesor es la enseñanza y el aprendizaje depende de cada uno de nosotros”.

#### *Pregunta 2:*

Bajo la premisa de que un idioma es el vehículo de expresión de la cultura de un pueblo, la pregunta dos intenta identificar las creencias de los informantes en cuanto a si el idioma inglés tiene raíces culturales. A este respecto, se observa que 26 informantes creen que el inglés sí tiene tales raíces, dado que todo idioma las tiene. 16 informantes comparten la creencia de que el inglés tiene raíces culturales, ya que tiene un origen, ya sea en algún país, en alguna lengua como el griego y el latín o las lenguas romances. 15 informantes creen que el inglés tiene raíces culturales debido a que posee una historia. 7 creen que se debe a que se habla en varios países y 24 informantes expresaron la creencia de que el inglés es un idioma sin raíces culturales.

#### *Pregunta 3:*

Esta pregunta tiene como fundamento la investigación de 2008, ya antes mencionada, sobre el imaginario social, en ella se pregunta a los informantes si consideran que los hablantes nativos del inglés son sujetos imperialistas y autoritarios. En este rubro se identificó a 27 informantes que creen que los hablantes nativos de este idioma sí son imperialistas y autoritarios porque se aprovechan, burlan o menosprecian a los demás; porque son poderosos económicamente; porque los avances tecnológicos están en inglés o porque ser así es parte de su cultura. Por otro lado, 24 asumen la creencia de que el idioma no determina las actitudes o características de sus hablantes nativos. 16 informantes asumen que no se puede generalizar. Finalmente, tres informantes tienen la creencia de que los hablantes nativos son así porque siguen sus costumbres, cultura o ideología.

#### *Pregunta 4:*

La pregunta 4 del segundo eje del cuestionario se refiere a que si para aprender inglés es necesario traducir todas las palabras y expresiones. En su mayoría (57 casos), los informantes creen que no existe tal necesidad y argumentan que es suficiente con comprender e interpretar, con entender la idea del mensaje basándose en las palabras clave, o con hacer inferencias.

Éste es un ejemplo del tipo de respuestas encontradas en este rubro:

“Es necesario pensar en inglés y entender. Traducir impide el aprendizaje a un principiante”

Sin embargo, la creencia de que para aprender inglés sí se necesita recurrir a la traducción es también ampliamente compartida por los informantes de la muestra. El análisis de las 42 contestaciones en este sentido hace evidente que para estos informantes, traducir permite una mayor comprensión, entendimiento o apropiación del significado.

A continuación, se transcribe un fragmento del discurso de los informantes:

“No puedes hablar si no conoces o no entiendes, ¿Cómo vas a decir algo que ni tú mismo sabes que significa?”

#### *Pregunta 5:*

La pregunta 5 es acerca de si cometer errores al intentar hablar en inglés provoca frustración. La creencia más amplia en este rubro es que los errores no provocan frustración (48 casos) y las razones en las que se apoya dicha creencia son en el sentido de que el error produce un mejor aprendizaje, que es parte del proceso, que es una oportunidad para corregir y que genera motivación.

En este rubro hubo un caso que puede considerarse un tanto atípico por el tipo de respuesta que dio al afirmar que efectivamente el error no provoca frustración sino algo más:

“No provoca frustración; provoca desesperación”

Asimismo, es importante mencionar que hubo 44 casos que evidencian la creencia de que el hecho de equivocarse sí provoca frustración. La razón que sustenta esta creencia es que el cometer errores es frustrante y genera burlas o críticas.

#### *Pregunta 6:*

La pregunta 6 interrogó a los estudiantes en cuanto a la posibilidad de aprender inglés en línea mediante el uso del Internet, sin asistir a clases presenciales. La respuesta más ampliamente compartida fue negativa, es decir, que la mayoría de los informantes (53 casos) no creen que sea posible aprender el idioma por medio del Internet, sin acudir a un salón de clases. En este rubro, para apoyar la creencia, se encuentran expresiones en favor de que profesor sea quien guíe el aprendizaje, corrija errores y aclare dudas. Asimismo, se encuentran otros dos tipos de razones que apoyan la creencia de que no se puede aprender inglés únicamente en línea, una, que apunta hacia la necesidad de una interacción directa entre los integrantes de una clase de inglés, de la

cual se carecería en el Internet y, otra, que se refiere a éste como una herramienta con limitaciones. Para la misma pregunta 6, hubo 46 informantes que creen que sí se puede aprender inglés en línea. Las razones que fundamentan esta creencia son en el sentido de que tal posibilidad existe, pero requiere de motivación, empeño, dedicación y esfuerzo por parte del alumno.

## Conclusiones

La presente investigación se realizó con el fin de continuar con la tarea de comprender algunos de los procesos subjetivos, tales como las creencias, que influyen en el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Se llevó a cabo también una revisión de las investigaciones más relevantes que se han realizado en el área; así como de las fuentes teóricas que permitieran una comprensión más clara del tema de estudio.

Esta investigación se relaciona con los tres enfoques desde los que se ha estudiado a las creencias: el normativo, el metacognitivo y el contextual. Con el primero, debido a que en este estudio se considera a las creencias como indicadores de los comportamientos de los estudiantes como constructores de conocimiento. Con el segundo, porque se asume que las creencias funcionan también como teorías de acción del sujeto, conformadas a partir de sus reflexiones sobre el aprendizaje. Finalmente, con el tercero, por la circunstancia de que no se busca que los hallazgos sean generalizables, sino que se pretende entender las creencias de los estudiantes dentro del contexto en que se presentan, en este caso la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

El cuestionario, construido a partir de dos ejes, permitió obtener datos cuantitativos y cualitativos acerca de los conceptos sobre los que giró la investigación.

A partir del análisis del discurso de los informantes, recuperado tanto en el primero como en el segundo eje del cuestionario, se identificaron las siguientes creencias: 1) el aprendizaje del inglés es una responsabilidad compartida entre el profesor y los estudiantes; 2) el inglés es un idioma con raíces culturales; 3) el inglés carece de tales raíces; 4) el idioma no determina las actitudes y las características de los hablantes; 5) el hablante nativo del inglés es imperialista y autoritario; 6) para aprender inglés no se necesita traducir todas las palabras y las expresiones; 7) para aprender inglés sí es necesario traducir todas las palabras y las expresiones; 8) el error no provoca frustración, todo lo contrario, es una oportunidad para aprender; 9) equivocarse sí produce frustración; 10) resulta imposible aprender inglés únicamente en línea, sin el apoyo de las clases presenciales y sin un profesor que guíe el aprendizaje. 11) es posible aprender el idioma en línea, pero depende de que el estudiante esté muy motivado y dispuesto a hacer un gran esfuerzo para conseguirlo.

Por su contenido opuesto entre sí, algunas de las creencias registradas arriba pueden ser agrupadas en pares: 3 y 4; 6 y 7; 8 y 9; 10 y 11, en razón de que se construyeron sobre un mismo concepto, pero reflejan sentidos contrarios.

El hecho de haber identificado las creencias que los informantes poseen sobre aspectos centrales en el aprendizaje del idioma inglés, dará oportunidad a los profesores y a las autoridades de la FES Zaragoza de tomar decisiones que impacten en la reconfiguración del sentido y significado de algunas creencias que pudieran afectar de manera negativa el aprendizaje del inglés; de igual manera, emprender acciones significativas que fortalezcan aquellas creencias que se aprecien como valiosas para el buen desempeño de los estudiantes. Se espera también que este estudio apoye en la evaluación y diseño de los programas de estudio, así como en la producción de materiales instruccionales y en las decisiones en cuanto a qué medios y en qué medida utilizarlos para llevar el conocimiento a los estudiantes.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

Hernández, Gerardo (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós educador.

Kalaja, Paula y Ana María Ferreira (editoras) (2006). *Beliefs about SLA. New research approaches*, Estados Unidos de América, Springer.

Ortega y Gasset, José (1977). *Ideas y creencias y otros ensayos de filosofía*, Madrid, Revista de Occidente, 11ª edición.

Piña Osorio, Juan Manuel (Coordinador) (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Colección: Pensamiento universitario 98, tercera época.

Raiter Alejandro y Julia Zullo (2004). *Sujetos de la lengua, Introducción a la lingüística del uso*, Barcelona, Gedisa, Biblioteca de educación.

Ramírez, Beatriz y Raúl E. Anzaldúa (2005). *Subjetividad y relación educativa*, México, UAM, Unidad Azcapotzalco, 2ª edición.

### Hemerografía

Groult, Noelle y Virginia Mercou (1999). *Estudio exploratorio de las representaciones acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras*, en: Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Wenden, Anita (1999). *An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics*, en: System, num. 27, pp. 435-441.

### Tesis

Bustos, Felipe (2008). *Los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza como detentadores de imaginarios en los cursos de comprensión de lectura en inglés*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, Aragón – UNAM.

### Documentos electrónicos

Bernat, E. e I. Govozdenko (2005). *Beliefs about Language Learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions*, en TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language. Vol. 9, Num. 1, ubicado en <http://tesl-ej.org/ej33/a1.html>, consultado el 5 de diciembre de 2011.

Stefanova, Diana y Tsvetana Shenkova (2005). *Theoretical aspects of studying beliefs about language learning*, ubicado en <http://conf.ru.acad.bg/bg/docs/cp10/6.3-30.pdf>, consultado el 14 de noviembre de 2011.

# Tema 3

Incorporación de las  
Nuevas Tecnologías De  
La Información Y La  
Comunicación (Tic's)



# Presentación

**D**efinidas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) como el conjunto de nuevas herramientas, soportes y medios cuya utilización tiene como consecuencia la reducción o eliminación de barreras espacio – temporales en las diversas interacciones del hombre contemporáneo, el impacto que han tenido en el área educativa es, hoy en día, ya incuestionable. En la actualidad son incontables los sistemas de aprendizaje – enseñanza de idiomas extranjeros que han tomado como su base, justamente, la utilización de estos avanzados recursos tecnológicos. En este apartado se presentan un trabajo que da cuenta de este hecho.

El único texto de este apartado lleva por título *Utilizando las tecnologías educativas en un entorno intercultural*. En el documento, la autora establece que la incorporación de la dimensión intercultural en los programas de aprendizaje – enseñanza en el área de lenguas ha pasado a constituir un nuevo desafío para los profesores, el cual bien puede ser abordado con una adecuada utilización de las TIC's, ya que con tales recursos es posible activar la comunicación, facilitar el acercamiento a la cultura propia, apoyar la comprensión entre culturas lejanas, contemplar la diversidad cultural y gestionar aspectos de auto aprendizaje. Así, aunque la utilización de las TIC's puede obedecer a muy diversos objetivos educativos, para los propósitos del trabajo presentado, éstas se consideran como un medio para hacer más fácil y dinámico el contacto de los estudiantes con la cultura subyacente al idioma a aprender. En otras palabras, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se definen aquí como un instrumento de tipo intercultural. Sin embargo, en el artículo se precisa que su utilización, no sólo en el ámbito educativo sino en todos los campos de la vida contemporánea, plantea de por sí la existencia de una cultura llamada tecnológica, que de alguna manera equivale a un nivel de interculturalidad.

Además de los importantes señalamientos anteriores, la autora también propone varias maneras de implementar recursos tecnológicos en aras de una promoción de procesos de interacción entre culturas. Dichas maneras incluyen desde la sola identificación de las diferencias y las semejanzas entre las culturas representadas en una clase de nivel inicial, hasta la reflexión profunda sobre experiencias de mediación intercultural en una de nivel avanzado, pero, en todos los casos, con apoyo de medios audiovisuales y / o interactivos. Entre las recomendaciones prácticas para favorecer la dimensión intercultural del aprendizaje mediante el uso de las TIC's, en el texto se mencionan, entre otros, la utilización de materiales auténticos, el establecimiento de relaciones con instituciones extranjeras, la investigación sobre aspectos particulares de las comunidades que hablan el idioma bajo aprendizaje y la planeación de un viaje al extranjero.

En razón de su visualización del futuro (o tal vez ya del presente), una de las conclusiones más importantes que se plantean en el documento aquí referido, es la que tiene que ver con la transformación del aula de una clase de lengua extranjera en un espacio en el que los estudiantes puedan interactuar en equipos no sólo con sus compañeros de clase, sino con personas con intereses similares ubicados en diversos países del mundo, tal vez por medio de una clase virtual o vía Internet.

# Utilizando las tecnologías educativas en un entorno Intercultural

## Resumen

Rebeca Ma. Concepción Ortiz Carranco\*

La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras deben ponerse siempre en relación con el contexto social, político, económico y cultural en el que tienen lugar. Éste influye de manera determinante en el enfoque a adoptar, los métodos a seguir, etc. El nuevo escenario de la globalización está teniendo repercusiones en el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta última hacia la dimensión intercultural.

Esta dimensión intercultural no es un fenómeno nuevo, sino que existe desde que entraron en contacto personas de distinta cultura. No obstante, el fenómeno que sí es reciente es el análisis de la comunicación intercultural: el interés que suscita comprender qué sucede en un intercambio comunicativo cuando intervienen personas culturalmente diversas. Es decir, cuando no solamente están en juego elementos lingüísticos, sino percepciones diferentes de ver el mundo, costumbres, tradiciones, valores, hábitos; que de no ser considerados pueden causar alguna barrera importante que dificulte la comunicación entre individuos de diferentes culturas.

Lo anterior implica el planteamiento de nuevos desafíos para el profesor de idiomas, al que se atribuyen nuevos roles y nuevas tareas a los que tendrá que hacer frente en su quehacer cotidiano. Para ayudar en esta tarea es que el profesor cuenta con la herramienta tecnológica (TICs), que permite a los usuarios activar la comunicación entre iguales, acercarse a la cultura propia, propiciar la comprensión de culturas distantes, en fin todo aquello que facilita la educación respetando y promoviendo la diversidad cultural, y que al mismo tiempo invita a los usuarios a gestionar su propio aprendizaje.

El propósito de este trabajo es mostrar la utilidad de esta unión para proporcionar al estudiante de idiomas el entorno necesario para que además de lograr la práctica lingüística necesaria, se libere de estereotipos, se flexibilice y logre el constante cuestionamiento que le permita conocer otras culturas; y de esta forma se haga más consiente de la propia.

Palabras clave: **tecnología, interculturalidad, aprendizaje, comunicación, comprensión.**

\* Maestría en gestión educativa, Técnico académico de tiempo completo y corresponsable del Centro de Estudio Autodirigido en la UAM-I

# Introducción

Se ha visto que el actual interés por algo tan amplio como la interculturalidad y la enseñanza de lenguas es una reacción lógica ante, por una parte, la constatación de que no hay un “método ideal universal” ya que no todos los alumnos aprenden de la misma manera y, por otra, ante la necesidad de definir las coordenadas específicas de la enseñanza de LE a inmigrantes. Sea como sea y por el motivo que sea, la principal aportación del enfoque intercultural está en que sirve para recordar que para poder enseñar (es decir, para poder transmitir unos conocimientos) es imprescindible ponerse en el lugar del aprendiente. Es preciso conocer y entender la cultura del alumno. Sólo si somos capaces de entender cómo aprende éste, podremos ayudarlo a aprender una lengua. En este sentido, al hablar de interculturalidad se está haciendo referencia a la conciencia de la diversidad cultural (Piñol, 2004:6).

Los docentes somos conscientes de que la escuela debe colaborar en la creación de una sociedad intercultural y en la formación de actitudes positivas hacia la diversidad cultural. El reconocimiento del Otro debe ser uno de los valores de la sociedad actual. Además, es necesario tratar la diversidad con los principios de igualdad y diferencia. Solo el hecho de conocer algunas diferencias culturales entre los usuarios de una lengua de distintas etnias no es suficiente para hablar de interculturalidad. Sí podremos hacerlo cuando se trata de relaciones no discriminatorias, basadas en el respeto mutuo y la tolerancia. Dicho brevemente, el objetivo es la convivencia; superar la actitud pasiva de aceptación de la diferencia y conseguir la comprensión del Otro. Todo esto nos aportará un enriquecimiento cultural.

El multiculturalismo se limita con la mera contemplación; se plantea la diversidad de escaparate (sin enriquecimiento). Mientras que la interculturalidad es la que implica diálogo intercultural, comprensión y encuentro.

Indudablemente, los componentes culturales deben formar parte de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que representan un subgrupo de la competencia comunicativa, necesaria para que se efectúen con éxito las relaciones interculturales. La enseñanza de los aspectos múltiples del componente sociocultural preparará en mayor grado al alumno para la puesta en contacto con una sociedad diferente.

En cuanto a la utilización de las TICs su éxito o fracaso depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. Las innovaciones en educación tienen ante sí como principal reto los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones (las cosas materiales y la información son, desde luego, más fáciles de manejar y de introducir que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos) (Salinas, 2004). Y en el caso particular que interesa a este trabajo se trata de utilizar innovaciones tecnológicas para facilitar y dinamizar el contacto de los estudiantes con la cultura meta.

## Las tecnologías de la Información y comunicación como instrumento intercultural

Las TICs forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir; amplían nuestras capacidades físicas y mentales y las posibilidades de desarrollo social.

Estas tecnologías facilitan la educación en entornos formales y no formales respetando la diversidad cultural en una situación que invita al usuario a gestionar su propio aprendizaje. Los medios que se integran en ellas permiten aproximar la cultura de un entorno concreto a personas de culturas cercanas o distantes, por medio de los elementos que pueden encontrarse en la red.

*“La cultura tecnológica es un instrumento cognitivo que potencia nuestras capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas maneras de pensar; su capacidad interactiva permite al usuario definir el comportamiento de una máquina. Podemos comprobar fácilmente que, por medio de procesos diversos podemos llegar a un mismo resultado”* (Romea Castro, 2006:146).

Existen programas que permiten actividades orales, escritas o audiovisuales y que facilitan la educación en entornos formales y no formales respetando la diversidad cultural en una situación que invita al usuario a gestionar su propio aprendizaje. La revolución digital supone una convergencia de diferentes realidades, variadas tecnologías y maneras de expresarse distintas; ese conjunto permite que la cultura escrita se confunda, se mezcle y se integre con la cultura hablada, con la tradición oral, con la cultura de la imagen y la de las representaciones.

De acuerdo a Nikleva (2009), la cultura tecnológica es un instrumento cognitivo que potencia nuestra interactividad y permite al usuario definir el comportamiento de una máquina. Podemos comprobar fácilmente que, por medio de procesos diversos podemos llegar a un mismo resultado.

Cuando los docentes utilicemos las TICs para adentrarnos en la interculturalidad debemos hacer que los materiales didácticos digitales sean un elemento cotidiano en el aprendizaje de los alumnos; las aulas han de disponer del equipamiento que permita un escenario educativo en el que exista un empleo natural, integrado y eficiente de estos recursos, servicios y aplicaciones pedagógicas.

Internet, programas Moodle, Webquest, Wiki, correo electrónico, etc., (para orientar actividades orales, escritas o audiovisuales); todos ellos facilitan información a los estudiantes de diversos niveles, activan la

comunicación entre iguales, los acercan a la cultura propia, propician la comprensión de culturas distantes por medio de todo aquello que pueda encontrarse digitalizado: literatura (bibliotecas virtuales) -poesía, novela, teatro- música -canción actual, clásicos- , cine, publicidad, documentales. *“Muchas necesidades informativas, culturales, están cerca cuando se hace la demanda adecuadamente y se tienen los programas que las facilitan”* (Romea Castro, 2006: 147).

Nunca antes fue tan necesario que los niños aprendan a leer, escribir y pensar críticamente, al punto que la idea de alfabetización se ha expandido desde las nociones tradicionales de lectura y de escritura, hasta incluir la capacidad para aprender, comprender e interactuar con la tecnología, de manera crítica y significativa.

## El docente intercultural

Es importante precisar que el objetivo de la enseñanza intercultural no es tanto la simple transmisión de informaciones sobre un país dado como la búsqueda del desarrollo de capacidades, perspectivas y puntos de vista. Se puede decir que remite más bien al mundo de los valores y de las actitudes. Desde esta óptica, la misión esencial del docente es hacer captar al estudiante la relación entre la cultura propia y las otras culturas, de suscitar en el alumno una curiosidad por la alteridad y de hacerle tomar conciencia del modo en que otros pueblos e individuos lo perciben a él y a su cultura. Se convierte así, en mediador entre dos o más culturas. Desempeñar la labor de mediación profesional forma parte de la tarea de enseñar lenguas, siendo una responsabilidad a la que ha de prestarle especial atención en todos los niveles de escolarización. Además, como apuntan Byram y Risager (1999), la potenciación de la dimensión cultural implica el establecimiento de nuevas relaciones entre profesorado y alumnado: al primero se le atribuye el papel de consejero, de guía, y no de simple transmisor de conocimientos, mientras que al segundo le corresponde el trabajo autónomo sobre el propio material.

Cuban (2001) ha sostenido infatigablemente que los profesores usarán la tecnología sólo si perciben que ésta aumenta la formación. Los estudios en este sentido han llegado a la conclusión de que, si los profesores perciben la tecnología como algo que aumenta el valor de los objetivos del plan de estudios, que motiva a los estudiantes, o que desarrolla el aprendizaje, están más dispuestos a enseñar con dicha tecnología (Doering, Hughes & Huffman, 2003; Ertmer, Addison, Lane, Ross & Woods, 1999; Russell et al, 2003).

El desarrollo profesional del docente facilita el éxito del binomio tecnología y educación. Para utilizar la tecnología como elemento de formación, no sólo se requiere un entrenamiento formal, sino el apoyo sostenido para adquirir seguridad y mejorar las formas de integrar la tecnología a la enseñanza.

Entre las tareas que competen al profesorado en relación con el alumnado figuran las siguientes:

- Prepararlo para entablar relaciones con personas de otras culturas;
- Favorecer que comprenda y acepte a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos;
- Ayudarle a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales;
- Mostrarle que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación;
- Demostrarle la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación;
- Conducirle a saber más, por sí mismo, de las personas con las que se comunica; y
- Ayudarle a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

## El alumno intercultural

Al igual que el profesor, el alumno ya se encuentra en el contexto de la sociedad de la información, y su papel es diferente al que tradicionalmente se le ha adjudicado. Los modelos educativos se ajustan con dificultad a los procesos de aprendizaje que se desarrollan mediante la comunicación mediada por ordenador. Hasta ahora, el enfoque tradicional ha consistido en acumular la mayor cantidad de conocimientos posible, pero en un mundo rápidamente cambiante esto no es eficiente, al no saber si lo que se está aprendiendo será relevante.

Es indudable que los alumnos en contacto con las TICs se benefician de varias maneras y avanzan en esta nueva visión del usuario en formación. Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información. El apoyo y la orientación que recibirá en cada situación, así como la diferente disponibilidad tecnológica, son elementos cruciales en la explotación de las Nuevas Tecnologías para actividades de formación en esta nueva situación; pero, en cualquier caso, se requiere flexibilidad para pasar de ser un alumno presencial a serlo a distancia, y a la inversa, al mismo tiempo que flexibilidad para utilizar autónomamente una variedad de materiales.

El uso de las TICs en el aprendizaje de lenguas no sólo involucra los cambios pedagógicos para los profesores, sino también los cambios ambientales y pedagógicos para los alumnos que tradicionalmente están en una enseñanza presencial en las aulas. Aunque un número creciente de alumnos tiene acceso a las nuevas tecnologías y las usan para las interacciones personales, también encuentran estimulante usarlas en un contexto educativo.

Muchos estudiantes dudan en hacer un curso de lengua en internet, porque piensan que solamente se aprende una lengua en presencia de un profesor y con otros alumnos, y no pueden imaginar que se aprende a hablar a distancia. Aunque muchos cursos de lenguas en internet incluyen elementos verbales e interacciones orales con el profesor, los alumnos a menudo no están seguros de cómo trabajar tales elementos y si se puede aprender en realidad utilizando los recursos de las TICs sin la presencia física del profesor. A menudo a los estudiantes les gusta más escuchar materiales sonoros, ver videos, y hacer tests como un suplemento a la interacción cara a cara y la comunicación personal en un curso de lenguas.

Las experiencias previas de aprendizaje de lenguas y de aprendizaje con las Tecnologías de la información y comunicación, sus destrezas técnicas, y sus preferencias personales de aprendizaje pueden jugar un papel en sus representaciones de la enseñanza y del aprendizaje en general y con las TICs en particular. Es muy común que los estudiantes se sientan aislados de su profesor y de sus compañeros cuando utilizan las Tecnologías, mientras que en otros casos, los alumnos que vacilan en hablar con sus compañeros se sienten más cómodos escribiendo sus opiniones en internet (Kumar, 2007). Para ayudar a los alumnos de lenguas a superar el desafío de utilizar las Nuevas Tecnologías en sus estudios, se puede prever el contacto regular con tutores o profesores, proporcionar los números de teléfono, y reuniones en persona con sus compañeros y con el profesor, así como ayudas y sistemas de apoyo al estudio. Los sistemas de apoyo de estudio incluyen orientación sobre el estudio autónomo y la disciplina organizativa que hay que tener con las TICs para el aprendizaje de una lengua a distancia, el acceso a recursos de biblioteca, y las actividades para colaborar y comunicar con sus compañeros.

Mientras muchas instituciones son conscientes de la necesidad de dar a su personal formación en el uso de las Nuevas Tecnologías, pocas se dan cuenta de que sus alumnos también necesitan dicha formación cuando estudian con estas tecnologías.

## Propuestas tecnológicas para la enseñanza de la diversidad cultural

Las posibilidades de trabajar la interculturalidad en la clase son innumerables. Quizás la mayor dificultad radica en saber y seleccionar, en una clase multicultural, cuáles son las diferencias culturales relevantes y dignas de tener en cuenta a la hora del aprendizaje y especialmente, cuáles darán lugar a malentendidos desagradables o perjudiciales. Hay malentendidos que resultan divertidos y que suelen amenizar los intercambios sociales. Bien, el primer objetivo intercultural de un estudiante de lenguas extranjeras es adquirir la competencia lingüística suficiente que le permita intercambios con hablantes nativos. Es decir, que en el nivel elemental, nuestros alumnos serán más bien receptores y observadores de información cultural que participantes. Pero aunque es imposible en este momento reflexionar explícitamente (por falta de recursos lingüísticos) sobre las características de cada cultura, sí es posible, mediante el intercambio de información, crear una conciencia de las diferencias y similitudes entre las culturas que tienen representación en la clase, en todos los campos que se

van introduciendo en clase. No hace falta tener muchos recursos lingüísticos para establecer conversaciones en grupos sobre hábitos de alimentación (*¿Qué desayunas normalmente en Turquía?*), horarios (*¿A qué hora abren los bancos en tu país?*), fiestas (*¿Cuándo es la fiesta más importante de...; ¿qué come la gente?*), la familia, (*¿A qué edad se casan...? ¿Cuántos hijos tienen...?*) precios de los productos básicos, horarios y hábitos de trabajo. Romea (2006) considera que el papel del profesor consiste en elaborar las encuestas, al principio, con dos o tres preguntas será suficiente, luego recoge la información y posibilita que llegue a toda la clase, bien oralmente mediante un portavoz o por medio de pósters que cada grupo confeccione.

En un nivel intermedio es factible introducir textos escritos y audiovisuales de todo tipo, (literarios, históricos, poéticos, canciones, películas...) que tengan contenido sociocultural relevante para ayudar a construir los esquemas que los nativos de una cultura poseen. A este respecto son utilísimas las series y las películas, de las que últimamente tenemos ejemplos estupendos. Aunque es difícil seleccionar, es importante que el texto sea lo suficientemente rico que dé lugar a discusión de contraste entre culturas. Aparte de las que se encuentran en los libros de texto, en muchas publicaciones dirigidas a los profesores de inglés podemos encontrar actividades de este tipo bien diseñadas.

Una vez que nuestros estudiantes tienen un nivel de lengua intermedio alto, las actividades deben implicar, además de la comparación, una reflexión profunda sobre su experiencia como mediadores entre culturas. En esa tarea de reflexión los estudiantes exponen sus sentimientos y desconcierto ante la nueva cultura, los cambios que han tenido que hacer para adaptarse a ella y las posturas que por último han adoptado. Algunos ejemplos de actividades que han tenido éxito al utilizarse en el aula están guiadas por la idea de que las percepciones y opiniones que tenemos del mundo no son nunca objetivas, sino que están determinadas por la cultura en la que hemos crecido, además de por otros factores más personales, como pueden ser el carácter o la educación.

Consideramos que comparar, valorar y reflexionar sobre la propia cultura y la de otros es un buen ejercicio de empatía que ayudará a los mediadores culturales a superar sus dificultades.

Articular el trabajo del aula alrededor de la dimensión intercultural implica dar prioridad a procedimientos como la comparación, la identificación con la alteridad (ponerse en el lugar del otro) y la observación de la propia cultura. Se incluyen aquí, a título de sugerencia, algunas indicaciones prácticas que pueden favorecer la orientación del trabajo a desarrollar en las clases en esa dirección:

- Trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad o comunidades objeto de estudio.
- Establecer vínculos con escuelas e institutos extranjeros a través de Internet y/o utilizando el correo electrónico.
- Entrar en contacto con hablantes nativos en el propio país y, si es posible, en el extranjero, empleando también las vías arriba indicadas.

- Identificarse con las perspectivas y experiencias de las personas que habitan los países y comunidades donde se habla la lengua objeto de estudio, recurriendo a simulaciones, juegos de rol, etc.
- Investigar e informarse sobre algún aspecto particular de las comunidades o países donde se habla la lengua extranjera.
- Planificar un viaje al extranjero, aunque sólo sea como ejercicio.
- Comparar, de manera general y específica, el propio país y las comunidades o países donde se habla la lengua estudiada.

A la hora de poner en práctica las diferentes tareas sugeridas, se debe fomentar el trabajo en grupo, el diálogo, el debate y la participación activa y reflexiva. Especialmente importante, además, es la utilización de una gama lo más amplia posible de fuentes de información: textos originales, grabaciones de audio, cartas, fotografías, gráficos, dibujos, etc. En esta tarea de búsqueda de materiales complementarios resulta útil y divertido implicar al propio alumnado. Por otra parte, de cualquier texto o documento que se vaya a utilizar, es importante proporcionar dos tipos de información: el contexto (fecha, tipo y lugar de publicación, público al que se dirige, acontecimientos externos que han podido influir en su concepción, tendencia religiosa, política, económica o cultural implícita) y la intención (¿se pretende persuadir, argumentar, hacer publicidad de algo, etc.).

### **Beneficios de utilizar herramienta tecnológica en la enseñanza de la interculturalidad**

Los principales beneficios de la herramienta tecnológica para el aprendizaje de segundas lenguas se presentan a continuación recurriendo a las perspectivas de Jonassen et al. (1999) quienes definen el aprendizaje significativo asistido por ordenador como activo, auténtico y cooperativo.

Ante todo, las Nuevas Tecnologías ( Internet en particular ), ofrecen a los aprendices de una lengua la oportunidad de usarla de manera significativa en contextos auténticos. Internet suministra un acceso fácil y rápido para el uso de materiales reales y actuales en la lengua estudiada, lo que es motivador para el estudiante. Dichos materiales auténticos incluyen, por ejemplo, periódicos en línea, webcasts, podcasts o incluso videos que comparten sitios web como YouTube. Antes, los profesores de lengua buscaban y llevaban al aula materiales de la vida real, como mapas y programas de tren; ahora, pueden pedir a los estudiantes que accedan a ese tipo de información en línea, ayudándolos aprender con materiales actuales en tiempo real. Otra oportunidad motivadora de aprendizaje de lenguas que ofrecen las TICs son las salas de chat o los ambientes virtuales como Second life, donde el estudiante de lenguas puede practicar no sólo los usos escritos, sino también conversación y pronunciación, sin miedo de cometer errores.

Un segundo beneficio importante derivado del uso de las Nuevas Tecnologías en el aula de lengua está basado en las oportunidades que proporciona para la cooperación y la colaboración entre pares. Los profesores de lenguas en todas partes del mundo estamos presentando miles de proyectos de aprendizaje de lenguas

asistidos por ordenador, incluyendo las simulaciones entre los estudiantes y grupos de otros países, abriendo la perspectiva de la enseñanza de lenguas hacia el aprendizaje sobre contextos culturales. Antes, los estudiantes escribían cartas o incluso e-mails. Hoy, usando las TICs tienen acceso al “skype” o al chat on line, en el que pueden no sólo escribirse en tiempo real sino también verse y hablarse en línea. Los estudiantes pueden por lo tanto, escribir, leer, hablar, escuchar, y reaccionar frente a una conversación usando la tecnología como parte del proceso de aprendizaje de una lengua. Se motivan para comunicarse y colaborar entre sí para producir productos comunes.

Estas actividades de aprendizaje de lenguas asistidas por las Nuevas Tecnologías implican que el profesor dedique tiempo a la organización y a la coordinación.

Un tercer beneficio muy importante del uso de estas tecnologías son las oportunidades que las herramientas tecnológicas aportan a los profesores de lenguas a la hora de personalizar el proceso de aprendizaje más eficazmente mediante tutorías virtuales. Gracias a las herramientas basadas en estas tecnologías y al número creciente de recursos educativos disponibles, los profesores pueden ofrecer una orientación individual y personalizada a los estudiantes. La utilización de medios como audio, video, contextos auténticos y experiencias reales ayuda a los aprendices de lenguas con estilos de aprendizaje diferentes a asimilar los contenidos de acuerdo con sus necesidades. En un método de enseñanza que utiliza las TICs es más fácil para el profesor/tutor usar enfoques diferentes con cada estudiante y complacer por tanto los distintos estilos de aprendizaje y las necesidades de los aprendices de lengua rápidos, lentos o con alguna problemática particular.

### **Conclusiones**

Para una completa y correcta utilización de la herramienta tecnológica en el aula de lenguas, el desarrollo profesional del profesor facilita el éxito del binomio tecnología y educación. Para utilizar la tecnología como elemento de formación, no sólo se requiere un entrenamiento formal, en un momento inicial, sino el apoyo sostenido para adquirir seguridad y mejorar las formas de integrar la tecnología en la enseñanza. La formación debe ser más que básica. Ha de permitir transformar las aulas de lugares donde hay una información en un solo sentido (del profesor al estudiante) a lugares centrados en los estudiantes que interactúan en equipos, tanto con sus compañeros del aula como con otros de otros puntos del mundo, por medio de clases virtuales en Internet.

Es importante que antes de incluir la tecnología como instrumento de apoyo en la enseñanza, se definan los objetivos a largo plazo para la integración de las TICs, se consulte con los profesores que están actualmente o que van a estar impartiendo estos cursos durante el proceso de toma de decisiones, se reúna información sobre las mejores prácticas en otras instituciones con experiencias previas, se definan los formatos que se van

a usar en los cursos de lenguas (en línea o como complemento para las clases presenciales), se determinen los requisitos de acreditación y los procedimientos para cursos basados en las TICs. y finalmente, pero no por eso menos importante se recompense al personal docente y ofrezca tiempo para el trabajo adicional necesario para la integración de las TICs en los cursos de segundas lenguas.

El uso creciente de la Web proporciona nuevas oportunidades de interacción a los alumnos y aumenta el contacto con sus compañeros que gustan de estas tendencias. Los alumnos de lenguas pueden comunicarse y colaborar en tiempo real en Internet como nunca antes, crear productos compartidos y aprender mientras crean estos productos. Queda por ver cómo estas tecnologías están integradas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas y en las instituciones y por los profesores de lenguas extranjera, y si las nuevas tecnologías pueden colaborar significativamente en un aprendizaje eficaz. Las maneras en las que la eficacia del aprendizaje será medida tendrán que ser adaptadas a la evaluación, por ejemplo, la aplicación del conocimiento en un mundo donde la información está fácilmente disponible en internet.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

Byram, Michael, et al. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Byram, Michael y Karen Risager (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, Multilingual Matters.

Cuban, Louis (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Ertmer, Peggy (1999). *Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration*, Educational Technology Research and Development, 47(4) 47-61.

Jonassen, David et al. (1999). *Learning with technology*, Upper Saddle River, NJ, Merrill Publishing.

Kumar, Senthil (2007). "Professor Use, Facilitation, and Evaluation of Asynchronous Online Discussions in On-campus Courses", in C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Chesapeake, VA: AACE. (pp. 2855-2863).

### Hemerografía

Ertmer, Peggy et al. (1999). "Examining teacher's beliefs about the role of technology in the elementary classroom", *Journal of Research on Computing in Education*, 32(1), 54-72.

### Documentos de Internet

Doering, Aaron et al. (2003). "Preservice teachers: Are we thinking with technology?", *Journal of Research on Technology in Education, E-learning Nordic 2006—Uncovering the impact of ICT on Education in the Nordic Countries*, consultado el 18 de diciembre de 2010 en:

<http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/policy/policies/elearningnordic.htm>

Sin autor, *Integrar las tic en la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas. "Una guía para instituciones educativas europeas de Secundaria, Universidad y Educación para adultos"*, consultado el 7 de enero de 2011 en: <http://webh01.ua.ac.be/odlac/guides/4c-GUIDES-INSTITUTIONS-ES.pdf>

Nikleva Dimitrinka (2009). "La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras", en Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos, 5, pp. 29-40, consultada julio 16 de 2010 en: [http://www.ogigia.es/OGIGIAS\\_files/OGIGIAS\\_NIKLEVA.pdf](http://www.ogigia.es/OGIGIAS_files/OGIGIAS_NIKLEVA.pdf)

Piñol, C. (2003). *La interculturalidad, Internet y la enseñanza de la lengua española a extranjeros, el equilibrio del trípode*, en el monográfico nº 54 de Carabela, pp. 141-146, consultado el 20 de Junio de 2010 en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/54MCruzP.html>

Romea, Celia (2006). "Las TIC como instrumento cultural, intercultural, de naturaleza mediada" en *The new technologies as cultural, intercultural and mediatic instruments*, Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat de Barcelona consultado el 14 de diciembre de 2010, en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920073000043.pdf>

Salinas, Jesús (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), UOC*. Vol. 1, nº 1, consultado el 9 de septiembre de 2011 en: <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>>N

# Tema 4

Procesos Pedagógicos Y  
Didácticos Exitosos



# Presentación

**E**ste último apartado contiene cuatro artículos relacionados con la didáctica de las lenguas extranjeras. Sin duda, una de las preocupaciones que más tiempo le consumen a los profesores de esta área educativa es la que tiene que ver con el cómo enseñar. En efecto, cualquier método de enseñanza encuentra su realización en procedimientos áulicos, por lo que a cada profesor le corresponde descubrir, entre la enorme gama de posibilidades, cuál o cuáles maneras de acercar a los estudiantes al aprendizaje resulta más adecuada en cada caso.

Los textos presentados en este apartado tienen que ver con los siguientes aspectos de interés a nivel didáctico: el desarrollo de la habilidad de producción escrita, la elaboración de instrumentos de evaluación, la enseñanza de la gramática y la ejercitación de la comprensión auditiva. Para cada uno de ellos, los respectivos autores presentan el trabajo que hicieron para responder a necesidades específicas del salón de clase o de las instituciones.

El primer artículo se titula *Compilación “getting to know you” como actividad motivante para la producción escrita*. Desde la perspectiva de la autora, la habilidad de expresión escrita en inglés es la habilidad menos motivante para los estudiantes de esta lengua extranjera, por lo que el trabajo que presenta se enfoca en el diseño de una actividad encaminada a solucionar tal falta de motivación. Inicialmente revisa algunas definiciones del concepto de motivación y después describe las etapas de la estrategia didáctica implementada, en el contexto de un curso de inglés cuatro habilidades de nivel intermedio. Específicamente, la estrategia implementada consistió en solicitar a los alumnos que investigaran los aspectos inherentes a la cultura de algún país de habla inglesa que resultara de su interés y que, con los datos encontrados, elaboraran una descripción escrita. En una sesión de clase posterior, los participantes compartieron sus composiciones en el grupo, con la idea de integrar una revista, conforme se había acordado previamente con su profesora (autora del artículo aquí descrito). Posteriormente se hicieron las correcciones pertinentes y se elaboraron nuevas versiones (borradores) de cada trabajo escrito. La penúltima sesión del curso se dedicó a integrar la revista y en la última se distribuyeron los ejemplares de la misma; en esta sesión también se reservó un espacio de tiempo para que los estudiantes contestaran un cuestionario sobre su experiencia de aprendizaje. Sobre este particular, el texto aquí reseñado presenta los resultados clasificados en categorías que tienen que ver con cuestiones lingüísticas y culturales, con el manejo del error y con factores de socialización durante el desarrollo de la tarea. La principal conclusión que se menciona en el trabajo se refiere a las modificaciones que habría que hacer a la estrategia didáctica propuesta, con objeto de implementarla nuevamente en un futuro.

El segundo texto de este apartado se titula *Construir exámenes de comprensión de lectura en lengua extranjera confiables*. En él, los autores exponen la manera en que enfrentaron la falta de criterios institucionales claros para la implementación y validación de instrumentos de evaluación y certificación de la habilidad lectora en inglés, en alumnos de nivel licenciatura. La exposición del tema de este trabajo deja claro que el proceso de validación de esa clase de instrumentos requiere de un trabajo por etapas; en el caso específico que se describe, se desarrollaron las siguientes fases: actualización docente en cuanto a aspectos teóricos y prácticos para la elaboración de exámenes de comprensión de lectura en inglés, elaboración de las especificaciones propias de este tipo de instrumentos de evaluación, integración de comisiones académicas para el diseño y validación del examen, selección de textos, elaboración de reactivos y, finalmente, la validación misma del examen diseñado. La principal conclusión presentada en el documento es en el sentido de que la validación de un examen confiable de comprensión de lectura en inglés es un proceso complejo, el cual requiere de una participación colegiada y que puede dividirse en etapas como las mencionadas, pero con la aceptación de que el proceso, en su conjunto, requerirá de ajustes constantes.

El tercer artículo de este apartado lleva por título *Procesamiento y adquisición de las diferencias aspectuales del subjuntivo del griego moderno por hispanohablantes*. El documento constituye un reporte formal de una investigación que analiza los problemas a los que se enfrentan los estudiantes al procesar las estructuras gramaticales del subjuntivo en griego moderno; asimismo, plantea una propuesta didáctica dirigida a la solución de dicha problemática.

En primera instancia, el texto presenta una revisión sucinta de los elementos gramaticales del subjuntivo del griego moderno; posteriormente, explica algunas teorías cognitivas sobre la adquisición de segundas lenguas, bajo la pretensión de que una teoría de este tipo que resultara adecuada tendría que dar cuenta de las razones por las que algunos rasgos lingüísticos se adquieren antes que otros y del por qué los estudiantes muestran secuencias de desarrollo cuando adquieren rasgos específicos. Después de esa explicación, el texto describe el Modelo de Procesamiento del Input Estructurado de Van Patten, ya que en la investigación misma, la autora se pregunta si una propuesta pedagógica basada en dicho modelo podría repercutir de manera positiva en el reconocimiento e interpretación de las diferencias aspectuales del subjuntivo del griego moderno. El estudio reportado siguió una metodología pretest – tratamiento – postest, para el grupo experimental y sólo pretest – postest, para el grupo control. Tanto el pretest como el postest contenían expresiones escritas en griego moderno, las cuales debían ser interpretadas por los participantes. El tratamiento seguido en

el grupo experimental incluyó el trabajo de dos unidades didácticas con una introducción, una pregunta de reflexión y una serie de ejercicios de procesamiento de input estructurado dirigidos al punto gramatical bajo estudio. Las conclusiones que se establecen en el documento son en el sentido de que la aplicación del modelo Van Patten en las dos unidades didácticas desarrolladas por el grupo experimental favorecieron el manejo del subjuntivo del griego moderno por parte de los estudiantes.

La problemática a cuya solución se enfoca la propuesta didáctica presentada en el último artículo (titulado *Motivación durante un plan de acción en actividades de comprensión auditiva en un curso de inglés general*) se refiere a la falta de interés y al desagrado por parte de algunos estudiantes para realizar actividades relacionadas con la comprensión auditiva en un curso de inglés cuatro habilidades. En efecto, la autora expone que, una vez identificado el problema, se procedió a diseñar un plan de acción en tres etapas. La primera consistió en elaborar y aplicar un cuestionario en el que se interrogaba a los estudiantes sobre las razones de su bajo interés o motivación para realizar actividades de clase que incluían comprensión auditiva. Algunas de las respuestas de los participantes mostraron sentimientos como inseguridad o confusión al momento de ejecutar el tipo de actividades bajo estudio. De igual manera, en el mismo cuestionario, los participantes opinaron sobre el grado de dificultad de las tareas y sobre el tipo de materiales auditivos empleados. La segunda fase del plan de acción incluyó la implementación de diversas tareas de comprensión auditiva en clase; éstas se desarrollaron durante diez sesiones consecutivas y tuvieron una duración aproximada de 30 minutos cada una; en esta parte, el propósito de la autora consistió en incentivar a los participantes en la ejecución de las actividades, bajo la perspectiva de que el grado de dificultad de las mismas no era tan alto como muchos percibían. Las actividades se enfocaron en aspectos como: complementación de cuestionarios, identificación de vocabulario específico, reconocimiento de sonidos característicos del inglés, identificación de estructuras gramaticales como apoyo a la comprensión general y específica y ordenamiento cronológico de datos. La última etapa del plan consistió en el diseño y aplicación de un segundo cuestionario; esta vez el instrumento interrogaba sobre el sentir de los participantes después de las diez sesiones de clase en las que de manera consecutiva se habían desarrollado actividades de comprensión auditiva. Así, se preguntó a los estudiantes sobre el beneficio o no de dicho trabajo. En general, las respuestas de los participantes dejaron claro que había un convencimiento de su parte en el sentido de que requerían una mayor dedicación para el trabajo escolar de comprensión auditiva.

# *Compilación getting to know you como actividad motivante para la producción escrita*

## **Resumen**

**Blanca Andrea Salvador Avelar \***

En esta investigación se propone motivar a los alumnos para la producción escrita a través de la redacción de un artículo en parejas, que posteriormente fue integrado en una compilación titulada Getting to know you, y fue leída por profesores y alumnos de los cursos sabatinos de inglés de la Facultad de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Los catorce alumnos que participaron en la investigación fueron del treceavo nivel de un programa de catorce niveles en modalidad sabatina. La actividad resultó motivante y ayudó a mejorar la producción escrita de los alumnos, sin embargo existen algunas modificaciones que realizar a la actividad para que tenga un mejor funcionamiento.

Palabras clave: **motivación, producción escrita**

\* Licenciada en Psicología. Profesora de Asignatura del Depto. de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza.

Los profesores de idiomas sabemos que el desarrollo de las habilidades que se requieren para una segunda lengua implica un trabajo independiente en cada una; sin embargo, no siempre se facilitan o desarrollan de igual manera. Ciertamente, desempeñar las habilidades productivas requiere de un esfuerzo mayor por parte del alumno, y aspectos como la motivación e interés juegan un papel muy importante. Debido a que la producción escrita no resulta tan motivante como las demás habilidades, algunas veces se tiende a darle menos peso en comparación con las otras, a menos que los alumnos estén en medio de un examen escrito (Grower, Phillips and Walters; 1995). Así, surge la idea de crear una actividad en la que los alumnos se encuentren motivados a realizarla.

Podemos definir a la motivación como “aquel factor o grupo de factores que mueven a la persona hacia la acción. Supone un estado de estimulación interna, personal, fundamentalmente energético que determina la dirección y la intensidad del comportamiento individual; y resulta de una necesidad -o tensión- que generalmente activa la conducta orientada a satisfacerla y el consiguiente aprendizaje en la forma de lograrlo” (Mello, 1974:94; Corbella, 1994:22 citados en Bellido y González, 2009:46).

Los motivos para llevar a cabo una acción pueden ser tanto primarios, que se originan en la estructura del organismo y su mantenimiento, como secundarios, que se relacionan con el ser humano en cuanto al ser emocional y social. En el caso de la redacción en inglés, el que el alumno tenga la satisfacción de pertenecer a un grupo de autores de una compilación puede resultar un factor importante. En los motivos secundarios podemos encontrar de los siguientes tipos, según Bellido y González (2009):

- a) La necesidad de formar parte de otros grupos humanos, en este caso de los autores de uno de los artículos de la compilación; y lograr el reconocimiento por parte de otros miembros, es decir de las personas que van a leer sus artículos, tanto compañeros como profesores.
- b) La necesidad de logro como una motivación de crecimiento personal o autorrealización. En el proceso de redacción, el que el alumno vea que escribió un artículo completo puede ser un factor motivante.

Para Ausubel (citado en Bellido y González, 2009) la motivación de logro no es una pulsión unitaria u homogénea y tiene al menos tres componentes:

- 1) *La pulsión cognoscitiva* es la necesidad de adquirir conocimiento y resolver problemas como fines en sí mismos, es la más importante pues es muy probable que se derive de la tendencia a la curiosidad, en explorar, manipular, entender y enfrentarse al medio ambiente (White, 1959 citado por Bellido y González, 2009).
- 2) *Mejoramiento del yo* es el segundo componente que se orienta a la obtención del conocimiento como un medio que va a permitir al individuo obtener status.

3) *El tercer componente es el afiliativo* está en la función de lograr la aprobación de otra(s) persona(s) con quien(es) el alumno se identifica de manera dependiente.

Según Ferrauti (1987; citado en Bellido y González, 2009:48), la motivación, en un ámbito académico “es la predisposición y/o los intereses y/o las necesidades y/o los impulsos que provocan en los alumnos el esfuerzo consciente y sistemático para aprender...- y que son propios y/o internos y/o endogenerados por el alumno”.

Las funciones de la motivación en el aprendizaje son fundamentalmente dos:

- a) Función directiva que dirige la atención del alumno a determinados objetivos, concentrando su esfuerzo en los mismos.
- b) Función selectiva que permite elegir de un universo de objetivos posibles, los principales para él en función de sus intereses y necesidades.

Ya que la motivación es un proceso personal, por lo tanto un profesor no puede motivar a un alumno, más bien lo incentiva. La *incentivación*, según Bellido y González (2009:49), se refiere a “la intervención deliberada del docente destinada a despertar o reforzar la motivación de los alumnos hacia los contenidos que se pretende que aprendan”. La motivación por parte del profesor va dirigida a que el alumno se empeñe en 1) aprender, 2) a orientar los esfuerzos para alcanzar los objetivos establecidos, 3) impulsarlos para que participen activamente en los trabajos académicos y 4) a despertar su interés.

El interés de un profesor, entre otras cosas, radica en despertar el interés de los alumnos a realizar las actividades, encontrándolas motivantes. Y respecto a éste objetivo, Tennant (2010) menciona que la producción escrita es como la oral, ya que en ambos casos hay una audiencia, alguien para quién estas escribiendo. Tennant (2010) también menciona que otro aspecto motivante es el que se elaboren los trabajos en grupos.

Por otro lado, Hartle (2010) dice que el participar en proyectos de producción escrita puede ser de gran utilidad ya que los alumnos piensan al otras personas ver su trabajo, hace que lo vean como no devaluado.

Tomando todo lo anterior en cuenta, se decidió elaborar una actividad en la que los alumnos escribieran un artículo en parejas o tríos sobre un país angloparlante. La versión final de este artículo sería integrado en una compilación titulada *Getting to know you*, para ser difundida con más estudiantes y profesores de inglés; y medir que tan motivante resultaba para los alumnos.

## Método

La compilación de artículos titulada Getting to know you fue elaborado por alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. El grupo estaba formado por catorce mujeres y hombres que se encontraban inscritos en el nivel trece de los catorce niveles que conforman el programa del curso de inglés sabatino. Cada nivel tiene una duración de 45 horas, divididas en nueve clases de cinco horas cada una.

La investigación constó de varias fases que se llevaron a cabo de la siguiente manera:

### 1. Presentación del proyecto:

Esta fase se empezó al trabajar en equipos de 3, en donde los alumnos tenían que hacer una lista de los países que ellos conocían como angloparlantes. Sus respuestas fueron revisadas con todo el grupo y al terminar se les dio la lista de los países angloparlantes.

Se les dijo a los alumnos sobre el proyecto de la creación de una revista en la que se incluyeran artículos de diversos aspectos culturales de los diferentes países angloparlantes. Se mencionó que esta revista sería difundida con los compañeros estudiantes del mismo idioma y con los maestros de FES Zaragoza. Y que los artículos tenían que ser en parejas. Ellos escogieron su pareja.

Se escribió una lista de aspectos culturales (comida, costumbres, festivales, religión) para que los alumnos escogieran el tema del que querían escribir. Así mismo, se les dijo que escogieran un país de la lista anteriormente presentada. Se verificó que varios grupos no quisieran escribir sobre el mismo país.

De tarea se dejó que buscaran información sobre el país y aspecto cultural que habían escogido y que trajeran la información a la clase.

### 2. Revisión de información encontrada y revisión de la estructura de un artículo:

Se pidió a los alumnos que compartieran la información encontrada con su equipo y que decidieran cuáles serían los puntos de los que hablaría. Se realizó una lluvia de ideas de un tema frente de toda la clase para que les sirviera de referencia. Y se les pidió que ellos hicieran lo mismo con el tema que habían elegido anteriormente. De esa lluvia de ideas, se hizo la delimitación de sus temas.

La profesora presentó, frente a todo el grupo, los puntos esenciales de un artículo, y los diferentes formatos de éste.

### 3. Revisión del primer borrador, de los errores más comunes y de la puntuación

Los alumnos entregaron su primer borrador, el cuál fue revisado el mismo día para resaltar los errores más comunes frente a todo el grupo.

Se presentó un código de corrección en donde se especificaba que significaba cada símbolo, y se dieron ejemplos de cada uno de ellos. En los trabajos, se hicieron algunas anotaciones utilizando este código, de manera tal que los alumnos supieran que tipo de error se cometió y así mismo tuvieran una guía para corregir sus errores. Finalmente, se trabajó con un material para ver el uso de los diversos signos de puntuación, dejando la corrección de su artículo como tarea.

### 4. Revisiones de los borradores subsecuentes

En las siguientes clases, los alumnos entregaban sus borradores, los cuales eran leídos y se les realizaban anotaciones de manera tal que pudieran hacer las correcciones pertinentes, por sí mismos, en su trabajo. Si había algún error en común en la clase, se trataba de manera grupal.

### 5. Entrega del ejemplar final y aplicación del cuestionario.

En la penúltima sesión, se mandaron los archivos por correo electrónico con la finalidad de ser integrados a la revista.

Durante la última clase se entregaron los ejemplares de revista, se dio tiempo para que la revisaran y se aplicó el cuestionario de evaluación de la actividad.

### 6. Análisis de resultados.

Los resultados fueron integrados en base al porcentaje de alumnos que contestaron sí o no en cada pregunta cerrada. También, se agruparon las respuestas parecidas que los alumnos daban a las preguntas abiertas para ver las razones de sus respuestas.

## Resultados

En esta sección, los datos se presentan de acuerdo al número de alumnos que contestaron de manera afirmativa y negativa a cada pregunta. Para las preguntas abiertas, se hizo un listado de las respuestas que se dieron. El número que se encuentra entre paréntesis corresponde al número de veces que los alumnos mencionaron ese punto.

Para la pregunta *¿Te gustó redactar el artículo para la revista Getting to know you?* catorce alumnos contestaron que sí. En tanto a su razón, mencionaron las siguientes:

- Aprendimos sobre el país. (5)
- Pusimos en juego habilidades. (4)
- El ver terminado el trabajo fue reconfortante. (3)
- Sirvió para la autoevaluación.
- Nos preguntamos cómo expresar algo.
- Aprendimos a escribir o mejoramos en la escritura.
- El tema fue interesante.
- Aprendimos vocabulario.
- Descubrimos cosas nuevas.
- La idea de publicar fue motivante.
- Ayudo al examen parcial.
- Fue un reto.

Para la pregunta *¿Aprendiste algo al redactar tu artículo para la revista Getting to know you?* catorce alumnos contestaron que sí. En cuanto a qué fue lo que aprendieron los alumnos mencionaron lo siguiente:

- Cultura. (8)
- A estructurar y redactar un artículo. (6)
- Dar coherencia a lo escrito pensando en inglés. (3)
- Vocabulario. (3)
- Estructuras gramaticales. (3)
- Pulir detalles.
- Redactar usando solamente la información necesaria.
- Usar lo visto en el curso.
- Aprender de los errores.
- Evidenciar errores.
- La importancia de la redacción.

En la pregunta *¿Sentiste que el proceso de redacción de tu artículo fue motivante?*, diez alumnos contestaron que sí, dos contestaron que no, y dos contestaron que más o menos.

En cuanto a sus razones, los alumnos que contestaron que sí, expusieron las siguientes:

- Vimos errores y aprendimos. (4)

- Porque despertó mi interés en la lectura para adquirir vocabulario. (3)
- Me interese más en la cultura.
- Exprese mis ideas con más seguridad.
- Nunca había hecho algo así.
- Porque lo íbamos a publicar.
- Porque leímos para aprender cultura.
- El que los maestros confiaran en que tienes la habilidad para hacerlo.

Los dos alumnos que contestaron que aprendieron más o menos mencionaron la siguiente razón:

- Fue poco lo que se redactó.

Los dos alumnos que contestaron de manera negativa expusieron las siguientes razones:

- Presión por parte de los maestros.
- La elección del tema no fue libre.

En la pregunta *¿Cómo podría mejorar el proceso de redacción de artículos dirigidos a integrar una revista con las características de Getting to know you?* las sugerencias que los alumnos dieron fueron:

- Dedicarle más tiempo a la actividad. (4)
- Practicar con artículos más frecuentemente, hablando de cursos. (2)
- Plantear más temas de interés para quién escribe. (2)
- Leer diferentes fuentes bibliográficas. (2)
- Ayuda personalizada para resolver dudas.
- Instrucciones más concisas.
- Plantear tiempos reales (clase cancelada por puente).
- Trabajar con equipos más grandes.
- Dar estrategias que facilitan la redacción.
- Más interés sobre el tema e interacción con el artículo por parte del maestro.

Para la pregunta *¿Te resultó de utilidad para mejorar tu producción escrita e inglés, la redacción del artículo para Getting to know you?* catorce alumnos contestaron que sí. Ellos mencionaron que les fue de utilidad en:

- Practicar muchas cosas de manera natural. (6)
- Aprendizaje de vocabulario. (3)
- “A veces crees que lo sabes todo y tienes errores muy simples”. (3)

- Ayudo a mejorar errores. (3)
- Darte cuenta de la importancia del uso correcto de la gramática.
- Expresar tus ideas de manera breve.
- Tener cuidado con el uso de la gramática.
- Aprender nuevas formas de redactar un texto.
- A la conjugación de verbos.
- Uso de las palabras correctas para comunicarse.

## Discusión

Como pudimos ver en los resultados, el escribir un artículo para la compilación Getting to know you fue motivante para la mayoría de los alumnos, ya que de acuerdo a sus respuestas en el cuestionario de evaluación de la actividad, pudieron ver los errores que cometieron, incrementó su interés en la lectura y aprendieron vocabulario, entre otras. Les gustó la actividad porque en ella pusieron en juego habilidades desarrolladas con anterioridad, aprendieron aspectos sobre el país que investigaron y ver el artículo en la revista fue reconfortante para ellos. Los alumnos consideran que al realizar esta tarea, practicaron lo que han aprendido de manera más natural, aprendieron vocabulario y mejoraron en sus errores.

## Conclusiones

El principal interés que llevo a la realización de ésta investigación, fue el crear una actividad motivante para la producción escrita. Tomando como base las respuestas de los alumnos, podemos decir que se logró el objetivo. Pero, a pesar de los resultados que se obtuvieron, se considera que algunas modificaciones podrían ser de gran utilidad para hacer la actividad más atractiva entre los estudiantes que participan en el proyecto, y de más utilidad para los alumnos que leen el producto, es decir la compilación titulada Getting to know you.

Las primeras modificaciones, tienen que ver con las observaciones de los participantes como elegir el tema principal de la revista, a dedicarle más tiempo a la actividad en clase; y realizar de manera más frecuente este tipo de proyectos, es decir en más niveles, y con más profesores.

Las segundas observaciones tienen que ver con el impacto en el aprendizaje que tiene los artículos que integran esta compilación en otros alumnos. Es decir, en esta investigación, los alumnos fueron los que corrigieron sus errores en base a las anotaciones de la profesora. Aunque con algunos errores, se dejaron las versiones originales, sin hacer ninguna corrección adicional por parte de un profesor. Sin embargo, habría que pensar que implicaciones tienen estos errores en los alumnos de niveles más básicos, que no saben utilizar algunas estructuras y que no pueden notar que está bien o que está mal. Entonces, sería importante tener un grupo de examinadores que verifiquen que el escrito este libre de errores.

La redacción de un artículo para la compilación Getting to know you, es un proyecto que puede crecer, es decir, que se puede hacer a nivel escolar. Así, participarían todos los grupos, llevado el proyecto a nivel grupal y seleccionando los mejores artículos, para ser integrados en la compilación.

También, es una actividad que puede adaptarse a todos los niveles fácilmente. Se pueden incluir temas como la presentación de un alumno, la búsqueda de contactos para practicar el idioma, y así practicar en más contextos y no sólo en el salón de clases; hablar de su grupo, cantante, actor, película, o libro favorito. Existen infinidad de temas en los que el alumno puede estar interesado en transmitir a más personas.

Escribir para la compilación Getting to know you es una actividad que sirve para lograr varios objetivos a la vez. A parte de poder incrementar el interés en la escritura, sirve para mejorar en la misma. Y dependiendo el tema, se pueden trabajar aspectos como la cultura general y la interculturalidad, a demás de los diferentes formatos de escritos.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

Bellido, Ma. Esmeralda y Guillermo González (2009). *Antología del Diplomado en Docencia Universitaria. Módulo IV. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. México: departamento de FES Zaragoza. UNAM.  
 Grower, Roger et al., (1995). *Teaching Practice Handbook*. Thailand: Macmillan Heinemann.

### Documentos electrónicos

Hartle, Sharon (2010). *Students don't want to write*, ubicado en: <http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59444&docid=146518>, consultado el 7 de marzo de 2010.  
 Tennant, Adrian (2010). *Getting started*, ubicado en: <http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59815&docid=154745>, consultado el 12 de abril de 2010.

# Construir exámenes de comprensión de lectura en lengua extranjera confiables

## Resumen

Víctor Eloy Díaz Morales \*  
Gabriel Garduño Moreno \*\*  
Ma. del Carmen Gómez Pezuela R. \*\*\*

Los criterios de elaboración de los exámenes empleados para acreditar el requisito de idioma en la UAM Xochimilco habían sido establecidos en una forma muy general. Por tal motivo fue necesario realizar un replanteamiento de la manera en la que éstos se habían venido elaborando. El resultado fue un proyecto encaminado a facilitar a los docentes la tarea de elaborar instrumentos más confiables. En este trabajo, se describen los pasos que se siguieron para la construcción de exámenes de comprensión de lectura acordes con los requisitos establecidos por la institución. El proyecto se desarrolló en varias fases. En la primera se organizó un seminario con el fin de fundamentar teórica y metodológicamente la naturaleza del constructo y la forma de evaluar la lectura. A partir de esta investigación documental se definieron las especificaciones del examen; un documento dirigido a los docentes elaboradores que describe las características idóneas del instrumento y contiene una guía para la elaboración de los reactivos. Posteriormente, se conformó una comisión de evaluación para validar los contenidos de los exámenes. Para tal efecto, se construyó un formato de validación de contenidos. El proceso antes descrito permite dilucidar que construir exámenes confiables y válidos no es una tarea sencilla; es un proceso complejo que se desarrolla en diferentes etapas, en las cuales se llevan a cabo ajustes continuos encaminados a depurar y afinar los productos. Por lo demás, un examen no debe ser producto de un esfuerzo individual, ni debe ser elaborado empíricamente.

Palabras clave: **requisito de idioma, comprensión de lectura, validación de contenidos**

\* Mtro. en Filosofía. Profesor-investigador en la UAM Xochimilco.

\*\* Mtro. en Lingüística. Profesor-investigador en la UAM Xochimilco

\*\*\* Mtra. en Letras. Profesora-investigadora en la UAM Xochimilco.

# Introducción

Los exámenes institucionales de comprensión de lectura en lengua extranjera como requisito de titulación se aplican en diversas Instituciones de Educación Superior del país. En la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, el Taller de Lenguas Extranjeras es la instancia encargada de la elaboración, validación y aplicación de estos exámenes en diferentes lenguas extranjeras para la población universitaria de las licenciaturas y posgrados que se imparten en la unidad. Aunque la regulación del requisito de lengua extranjera se estableció desde hace algunos años, los criterios de elaboración de los instrumentos de evaluación habían sido establecidos en términos muy generales. Es decir, se reducían a la descripción de algunos criterios estructurales y no aportaban los elementos teórico-metodológicos necesarios que guiaran a los docentes en la elaboración de las pruebas. Lo anterior propició serias diferencias e inconsistencias en el banco de exámenes que se aplicaban. En este contexto, se planteó la necesidad de construir exámenes más confiables y dar solución a esta problemática. El objetivo de este trabajo es exponer un modelo para realizar la validación del contenido de un examen institucional de comprensión de lectura en lengua extranjera; en él, se describen las diferentes fases que conducen a la elaboración de instrumentos confiables.

## Actualización docente

En la primera fase se organizó un seminario cuyo objetivo fue proporcionar las bases teóricas y metodológicas del constructo a los docentes elaboradores de exámenes. Para tal efecto se hizo una selección de bibliografía básica y se conformó una antología. Autores como Alderson (1998, 2000), Nuttall (1990) y Haladyna (2004) fueron referencias indispensables para el desarrollo de esta investigación. Los objetivos particulares del seminario fueron conocer aspectos básicos de la evaluación en lenguas extranjeras y, particularmente de la evaluación de la lectura; distinguir entre los diferentes tipos de exámenes que existen para determinar el tipo de instrumento que se requiere; reconocer los lineamientos y las técnicas para elaborar reactivos; identificar las especificidades de la habilidad lectora en lengua extranjera; contemplar las variables que afectan la naturaleza de la lectura y considerar los factores internos y externos que influyen en la dificultad de un examen.

En resumen, la construcción de un instrumento de evaluación confiable requiere un amplio conocimiento no sólo de qué es leer en una lengua extranjera y cómo se evalúa esta actividad; también es necesario que el elaborador desarrolle la destreza para elaborar instrumentos de evaluación a través de la puesta en práctica de dichos saberes. Como producto de la reflexión y discusión de las temáticas abordadas en el seminario, se establecieron los criterios de elaboración de los exámenes, los cuales dieron lugar a la construcción de las especificaciones de examen.

## Especificaciones de examen

Las especificaciones de examen se definen como el conjunto de aspectos que describen detalladamente las

características de un instrumento de evaluación. Su objetivo es proporcionar información oficial sobre lo que un examen evalúa y cómo lo hace dependiendo del público a quien está dirigido, ya sea a los responsables de elaborar la prueba, a los encargados de validarla o a los usuarios de la misma. Las especificaciones para los elaboradores son el plan que éstos deben seguir para la elaboración de los reactivos (Alderson 1998:14); son de carácter interno y contienen información detallada.

Establecer las especificaciones de un examen no sólo facilita la tarea a los elaboradores, también beneficia a los usuarios debido a que se les ofrecen exámenes homólogos y con las características esperadas según la tabla de contenidos -que es la información que el estudiante recibe para la preparación al examen (1998:16). Dentro de los aspectos esenciales que deben contener las especificaciones están, entre otros, establecer el propósito del examen, realizar una descripción del candidato a quien va dirigido, determinar los niveles de ejecución de la prueba, seleccionar el tipo de texto, establecer las destrezas y conocimientos que se van a evaluar, estipular el tipo de tareas y reactivos que se requieren, así como indicar la cantidad de ejercicios que va a contener el instrumento de evaluación (1998:14-42).

Uno de los rubros de las especificaciones de examen que demanda mayor precisión y claridad es la lista de parámetros de elaboración de los reactivos. El contenido a evaluar, así como la forma idónea de formularlos requieren de una serie de lineamientos básicos que aclaren al redactor la manera en que éstos deben ser planteados. Sobre dichos parámetros, la aportación de Haladyna (2004) respecto a la construcción de reactivos de opción múltiple significó una valiosa referencia pues el autor desglosa, argumenta y ejemplifica las bases de la construcción de estos reactivos.

## Comisiones de elaboración y de validación

Como parte del replanteamiento de la manera en que se venían elaborando los exámenes de comprensión de lectura en lengua extranjera y después del análisis y consulta bibliográfica, se elaboró una primera propuesta de las especificaciones de examen considerando las temáticas abordadas en el seminario de actualización. Dicho documento se presentó a los docentes del Taller de Lenguas Extranjeras para explicitarlo con el objeto de que la información vertida en los diferentes rubros que conforman el instrumento fuera avalada por los docentes.

Posteriormente, se integraron equipos de trabajo con dos objetivos diferentes. Por una parte, se organizaron grupos de entre tres y cuatro profesores cada uno para elaborar exámenes en inglés, francés e italiano. Por otra parte, atendiendo a las sugerencias de los expertos como Alderson (1998: 64), se conformó una comisión con docentes de las diferentes lenguas extranjeras con el objetivo de validar -mediante el análisis de las propuestas- el contenido de los exámenes.

## Selección de textos

La construcción de los instrumentos inició con la búsqueda y selección de textos por parte de cada uno de los integrantes de los equipos. Posteriormente, mediante el trabajo conjunto, cada grupo eligió dos o tres materiales de lectura cuyas características de forma y de contenido se adecuaron de mejor manera a las descritas en las especificaciones de examen. Los textos escogidos por los integrantes de cada grupo fueron enviados a la comisión validadora para que ésta los avalara. La comisión analizó los textos, ofreció recomendaciones respecto a la idoneidad de los materiales y fundamentó sus comentarios a partir de los criterios de selección, un rubro incluido en las especificaciones. Cabe señalar que este paso no debe ser obviado ya que representa una inversión de tiempo y de trabajo que redundaría en la posibilidad de explotar el material de lectura y, por consiguiente, en la pertinencia de los reactivos.

Una vez que la comisión de evaluación avaló el texto, los elaboradores iniciaron la elaboración de los reactivos, nuevamente atendiendo al rubro de las especificaciones que describe las características idóneas tanto del tipo de reactivo como sus lineamientos de redacción.

## Elaboración de reactivos

La elaboración de reactivos es una tarea que por momentos puede resultar ardua. Con el afán de agilizar el trabajo, se sugirió a los elaboradores dedicar tiempo tanto al trabajo individual como al trabajo grupal. Por lo anterior, se decidió que la forma más práctica de trabajar era fragmentar el texto y dividir el número de reactivos entre los elaboradores del examen. La razón por la cual se fragmentó el texto según el número de participantes fue agilizar el proceso; esto permitió que, en un primer momento, los docentes elaboraran reactivos de manera independiente sin necesidad de dedicar un tiempo prolongado en trabajo conjunto. Para evitar cualquier falla en la coherencia en la secuencia del texto y/o en el orden de los reactivos del examen, se contempló que los elaboradores realizaran un promedio del quince por ciento más del número necesario de reactivos. Lo anterior favoreció a que cuando se conjuntaron todos los ítems, se pudieran descartar aquéllos que evaluaran un mismo contenido, resultaran repetitivos o presentaran inconsistencias de redacción.

Posteriormente, los profesores elaboradores presentaron su propuesta preliminar y la comisión de validación de los exámenes corroboró que los reactivos se ciñeran a las especificaciones de examen. La retroalimentación incluyó comentarios tanto del constructo en general como de cada uno de los reactivos incluidos. El objetivo de apegar los comentarios de la retroalimentación a los lineamientos de las especificaciones es trascender la opinión personal o la visión propia de quien emite un juicio. Cabe señalar que las actividades anteriores a la retroalimentación mantuvieron una planeación y calendarización similares; sin embargo, la retroalimentación específica de cada examen determinó un proceso distinto respecto a las modificaciones y tiempo de elaboración de cada una de las propuestas presentadas por

los diferentes grupos de docentes elaboradores de exámenes. De igual manera, las características de los reactivos de las diferentes propuestas requirieron la adecuación y complementación de los criterios de elaboración. Es decir, elaborar las especificaciones de un examen es un proceso que requiere del replanteamiento continuo resultado de las necesidades propias de los exámenes conforme se construyen.

## Proceso de validación de un examen

La validación de un examen es el proceso para argumentar empíricamente si una determinada prueba evalúa lo que pretende su objetivo (Alderson, 1998: 165-189). Aunque el concepto de validez no es absoluto y se puede establecer mediante distintos métodos, en este trabajo se presenta una propuesta de validación del contenido de los reactivos. Este ejercicio tiene una doble intención: por una parte se enfatiza la pertinencia de la realización del proceso de validación como una forma concreta y práctica de constatar que los exámenes verdaderamente evalúan lo que se proponen; y de igual manera, se modela la necesidad de personalizar este proceso pues, como veremos, aunque se parte de principios rectores generales, cada examen demanda una atención específica para su consecución. En este caso, un equipo de tres docentes elaboradores envió una propuesta de texto a la comisión validadora, quien atendiendo a los criterios de selección de las especificaciones, ofreció una retroalimentación respecto a la pertinencia del material. Una vez acordado el texto a utilizar tanto por los elaboradores como por los validadores, se inició la elaboración de reactivos del examen. Como primer paso, el equipo de elaboradores dividió en tres fracciones el texto y cada docente propuso 10 reactivos de opción múltiple, que es el tipo de ítem que incluye exclusivamente esta prueba. Como el examen consta de 25 reactivos en total, se contempló desde un inicio que algunos de ellos se descartarían para asegurarse que los reactivos propuestos para el examen fueran los más apegados a sus especificaciones. Posteriormente se conjuntaron el total de los reactivos y cada integrante seleccionó los reactivos que, a su juicio, conformarían una primera versión de su propuesta; esta última fue enviada a la comisión de validación para su análisis.

La propuesta recibida fue analizada por cada uno de los miembros de la comisión previo a la reunión de trabajo conjunto. Lo anterior tuvo el objetivo de agilizar el proceso y a la vez de asegurar que a cada reactivo se le dedicara el tiempo suficiente, pues en ocasiones las sesiones de trabajo de la comisión pueden ser extensas y los últimos reactivos no son analizados con el mismo cuidado. De tal manera, cada miembro de la comisión aportó comentarios por escrito respecto a los reactivos del examen analizado.

En sesión de trabajo de la comisión se designó un presidente cuya función es conducir la reunión y conjuntar los comentarios y observaciones del resto de los miembros. También se nombró un secretario, el cual toma nota de las recomendaciones que conformarán la retroalimentación. El trabajo partió de las observaciones presentadas por los miembros y manteniendo como eje rector las especificaciones de examen, se discutieron las diferentes observaciones a cada uno de los reactivos propuestos.

El objetivo de esta actividad fue ofrecer una primera retroalimentación por escrito que refiriera las inconsistencias

encontradas en relación a los criterios definidos en las especificaciones; esto con el fin de que las observaciones emitidas fueran claras y los elaboradores contaran con más elementos para reformular los reactivos problemáticos. Para tal efecto, se construyó un formato de validación con el fin de recabar y organizar la información; este instrumento homologa el tipo y forma de expresar los comentarios emitidos sin importar el examen que se trate. (Ver Tabla 1)

A manera de ejemplo, se muestran cuatro reactivos del examen que resultaron inconsistentes y se ilustra el proceso que condujo a su validación. En primer lugar, se incluye el reactivo enviado en la primera versión del examen, cuya retroalimentación aparece en la Tabla 1. Posteriormente, se presenta la reformulación de cada reactivo enviada por el equipo de elaboradores en una segunda versión. Cabe mencionar que hubo algunos reactivos que requirieron un proceso más largo para su reformulación.

**Tabla 1 Retroalimentación examen Licenciatura CSH “Políticas públicas”**

Comentario general: Los reactivos 4, 14, 18, 19 y 21 se apegan a las especificaciones y han sido validados.		
Se sugiere I) variar la posición de la clave de respuesta, II) en el caso de los reactivos cuyas opciones tiene palabras que se repiten, poner esa palabra en la base, III) Homologar los signos de puntuación. Por ejemplo, si las opciones responden a una pregunta no es necesario en punto final. Si las opciones complementan a la base poner el punto.		
El examen tiene diferentes fuentes de letra, es necesario homologarlo.		
Reactivo	Categoría	Sugerencias
1	C-11	Se repiten palabras en la base y en las opciones
	C-9	La repetición da pistas con respecto a cuál es la respuesta correcta
3	B-1	La redacción de la base del reactivo no es clara. Se sugiere formular el reactivo como una aseveración, no como pregunta.
7	A-4	La respuesta correcta es predecible. Sugerimos acotar la pregunta a un momento en específico.

Como se observa en la tabla de retroalimentación, la primera parte incluye un comentario general relativo al examen. Se mencionan los reactivos que a juicio de la comisión cumplen los lineamientos de elaboración y que, por tanto, se consideran adecuados tanto en contenido como en redacción. De igual manera, se refieren los aspectos problemáticos encontrados de manera reiterada que no necesitan ser mencionados en la retroalimentación de cada reactivo, por ejemplo, la repetición de palabras en las diferentes opciones cuando se puede incluir en la base, el uso del signo de dos puntos al final de la base cuando las opciones completan un enunciado o la falta de homologación de criterios de edición del examen.

En la segunda sección del formato aparecen tres columnas en las que se hace referencia detallada a las inconsistencias del reactivo. En la columna izquierda se especifica el número de reactivo, en la segunda columna se alude la categoría a la que pertenece la inconsistencia acorde con la categorización de las especificaciones de examen que son: a) contenido del reactivo, b) redacción de la base del reactivo y finalmente c) redacción de las opciones. En la columna derecha, se describe la inconsistencia en detalle y en ocasiones se ofrece una sugerencia de reformulación.

Originalmente, el reactivo 1 se construyó de la siguiente manera:

*¿Qué factores han determinado un cambio en los modelos del empleo para las mujeres?*

- a) *Factores económicos, demográficos y de roles de género*
- b) *Políticas públicas y educativas para ambos géneros*
- c) *Cambios políticos en los países industrializados*

Al analizar este reactivo, la comisión consideró que las opciones b) y c) refieren a factores específicos que han determinado un cambio en los modelos de empleo de las mujeres, mientras la opción a) engloba todos esos factores. En el mismo sentido, las opciones b) y c) se descartan fácilmente; la primera hace referencia a ambos géneros y la base se limita a aludir al género femenino; la segunda menciona a los países industrializados y dicho término no es mencionado en el texto. Por último existe una inconsistencia en la opción a), que es la que se ofrece como correcta; en ésta aparece la palabra “factores”, la cual también aparece en la base del reactivo, con lo que se dan pistas acerca de la respuesta correcta.

En respuesta a las sugerencias propuestas, en cuanto a evitar la repetición de palabras en la base y en las opciones, el equipo de elaboradores reformuló el reactivo 1 de la siguiente manera:

Los factores que han determinado un cambio en los modelos de empleo para las mujeres son...

- a) *económicos, demográficos y de género.*
- b) *decisiones, productividad y eficiencia laboral.*
- c) *políticas públicas, educativas y de seguridad familiar.*

Ahora bien, el reactivo 3 fue formulado de la siguiente forma en la primera versión:

*¿De qué manera concluye el artículo cuando las mujeres cuentan con un apoyo adecuado para que cuiden a sus hijos?*

- a) *Deciden emplear más tiempo en sus casas*
- b) *Optan por buscar empleo para mejorar sus ingresos*
- c) *Buscan alternativas de ingresos fuera del mercado de trabajo*

Como se observa en la Tabla 1, la retroalimentación que se ofreció a los elaboradores fue que la redacción de la base era confusa, de modo que se sugirió reformularla. La nueva versión resultó ser más clara:

3. *La similitud entre los dos enfoques mencionados es que en ambos la mujer busca...*

- a) *pasar más tiempo en casa.*
- b) *trabajar más de manera formal.*
- c) *mejorar sus ingresos informales.*

Por último, un error común de los exámenes de comprensión de lectura es elaborar reactivos que puedan ser respondidos sin necesidad de leer el texto. En su primera versión, el reactivo 7 ilustra esta problemática:

*Economistas y académicos dicen que el rango de diferencias laborales entre hombres y mujeres en la última década es...*

- a) *menor.*
- b) *mayor.*
- c) *a la par.*

Como es claro observar, el problema de este reactivo es el empleo de generalizaciones tanto en la base como en las opciones. Por tanto, si el estudiante no comprende lo expresado en ese fragmento de texto optaría por elegir la opción a) -la respuesta correcta -, ya que, sin leer el texto, se asume que la mujer ha tenido una mayor participación laboral en las últimas décadas, de modo que la diferencia entre hombres y mujeres es menor.

La reformulación del reactivo, con base en la retroalimentación quedó de la siguiente manera:

*Entre los años 1960 y 1990 la tasa de participación laboral femenina se incrementó en ...*

- a) *el triple.*
- b) *el doble.*
- c) *más del doble.*

Esta nueva versión del reactivo, al evitar el empleo de la generalización, permitió que la respuesta correcta no fuera predecible.

Conviene mencionar que en esta ejemplificación sólo se incluyeron aquellos reactivos validados en la segunda revisión. Se dio el caso de reactivos que no pudieron ser validados en la segunda versión debido a que siguieron presentando inconsistencias; en otras palabras, se sugirió a los elaboradores presentar una tercera versión. Esto implica que la

redacción y validación de reactivos transita por diferentes etapas de reformulación y retroalimentación. En resumen hay reactivos que desde la primera formulación fueron válidos, mientras otros demandaron un proceso más largo de elaboración.

Finalmente, una vez que el examen fue validado por la comisión (validación interna), éste se sometió a una prueba de pilotaje para evaluar la validez de los reactivos (validación externa). La prueba se aplicó a estudiantes cuyas características son similares a las descritas en el rubro de Perfil del candidato de las especificaciones de examen.

## Conclusiones

La elaboración y validación de un examen es un proceso complejo. El seguimiento de las etapas antes descritas permite observar que para la obtención de instrumentos de evaluación confiables y válidos es necesario realizar un esfuerzo colegiado que demanda ajustes continuos. A menudo se cree que la elaboración de un examen es un acto individual, pero mientras más individuos colaboren en su elaboración, mayor garantía existirá de construir un instrumento de evaluación que refleje, con mayor certeza, lo que se propone evaluar. La validez es un concepto simple; sin embargo, en la práctica implica un proceso complejo que no siempre es bien entendido. Por otra parte, la validez no es un concepto absoluto y generalmente el análisis hace referencia a grados de validez; no obstante es un elemento indispensable para que una prueba sea un reflejo justo y preciso de las habilidades de un candidato.

La finalidad de este trabajo es compartir una propuesta de elaboración y validación de exámenes. Si bien las especificidades y demandas de cada instrumento de evaluación varían, los diferentes procesos de construcción se complementan y generan herramientas facilitadoras para tan laboriosa tarea. Como se ha insistido, es necesario el trabajo planeado y sistemático para la obtención de pruebas que resulten confiables y válidas tanto para los profesores que aplican la prueba, como para la población que la presenta. La participación de docentes y estudiantes en un proceso que resulta claro y justo coadyuva al reconocimiento que requiere una institución educativa, quien finalmente certifica el conocimiento.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- Alderson, Charles (1998). *Exámenes de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Alderson, Charles (2000). *Assessing Reading*, Londres, Cambridge University Press.
- Haladyna, Thomas (2004). *Developing and Validating Multiple-choice Test Items*, Londres, Lawrence Earlbaum Associates.
- Nuttall, Christine (1990). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Londres, Heinemann.

# *Procesamiento y adquisición de las diferencias aspectuales del subjuntivo del griego moderno por hispanohablantes*

## **Resumen**

**Larissa Guzmán Bonilla\***

En este trabajo se estudia cómo los alumnos hispanohablantes procesan y adquieren el subjuntivo del griego moderno (GM). Se ofrece una descripción lingüística del subjuntivo del GM, en donde se profundiza el aspecto gramatical del mismo, que es el centro de especial interés para la presente investigación. Se describe el modelo del procesamiento del input estructurado, de VanPatten (1996; 2004 y 2005). La investigación que se realiza en este trabajo tiene como intención estudiar el procesamiento de dicho fenómeno gramatical, así como corroborar la eficacia del modelo de VanPatten, enfocándolo en el procesamiento y adquisición de las diferencias aspectuales del GM. Para tales efectos se realizó una prueba del tipo pretest/posttest y se aplicó a dos grupos, uno control y uno experimental, y a este último se le proporcionó un tratamiento desarrollado bajo los términos que propone dicho autor. De los resultados se puede concluir de manera general que la enseñanza mediante el manejo del input estructurado ayuda a que los alumnos tengan un mejor desempeño en tareas de interpretación. La mejoría que pudo observarse en la ejecución de los alumnos (del grupo experimental comparados entre sí con los resultados del pretest y del post-test), si bien es de magnitud moderada, colabora con el debate a favor del manejo del input para el adecuado procesamiento de un fenómeno gramatical. Este trabajo está fundamentado en los principios de la gramática pedagógica y en el modelo del procesamiento del input estructurado, y resulta en una propuesta didáctica que se constituye por un conjunto de actividades que se ponen a disposición de los profesores de GM, con la finalidad de ayudar a los alumnos a establecer conexiones forma-significado durante el procesamiento del input.

Palabras clave: **subjuntivo del griego moderno, modelo del procesamiento del input estructurado**

\* Maestra en Lingüística Aplicada, IIFI, FFyL, CELE UNAM. Profesora de la FES Acatlán, UNAM

# Subjuntivo

El subjuntivo es, tanto en griego como en español, un modo verbal, y lo que es posible encontrar en las gramáticas descriptivas de ambas lenguas al respecto, es que expresa la acción como un hecho irreal más que como uno real; que puede subordinarse –o subordinar– a palabras o frases que expresan mandato, ruego, consejo, permiso, petición, concesión (y lo mismo las ideas contrarias, como disuasión, desaprobación, prohibición, oposición) (Sastre, 1997; Porto, 1991; Holton et al., 1997; Triandafylidis; 1994).

En la literatura especializada se halla una cantidad considerable de información acerca del subjuntivo, y de igual manera se tienen múltiples intentos de definición del mismo en el terreno de la gramática. Existen diversos trabajos en el área, como los de Matte Bon (1995), Leontaridi (2001), Sastre (1997) y Kleris y Babinotis (1999), en donde el lector puede revisar la situación actual del subjuntivo (tanto en general en las lenguas como en español), así como las diferentes concepciones y planteamientos que se han formulado hasta hoy acerca del subjuntivo, mismos que no se expondrán aquí por sobrepasar los límites de este trabajo.

## El Subjuntivo en el griego moderno (GM)

El uso del subjuntivo en GM es muy común en la actualidad, tanto en la lengua oral como en la escrita.

En algún momento se abrió la discusión de la existencia o inexistencia de este modo –al lado de otro modo verbal, el indicativo– (Tzartanos, 1932, 1934; Andriotis, 1932; 1934). Sin embargo, se optó por dejar el tema y aportar evidencias de la distinción de aspecto perfectivo e imperfectivo. Así, en términos generales, en las gramáticas neohelénicas se reconocen como modos verbales al indicativo, al subjuntivo y al imperativo.

Gramáticos como Mackridge (1985) ubican al subjuntivo como una categoría semántica y sintáctica al mismo tiempo, pues afirma que el subjuntivo se distingue de acuerdo al contexto sintáctico, además de que a este modo siempre le precede un elemento léxico: la partícula -na (να, en griego).

La partícula -na es el marcador introductorio del subjuntivo, es el subordinador típico de verbos de voluntad, permiso y gusto (Mackridge, 1985), que aunada a la raíz del verbo en pretérito o en presente construye el subjuntivo [na + verbo = subjuntivo].

Veamos el ejemplo:

1. διαβάζω (verbo en presente del indicativo)

diavázo  
leo

2. να διαβάζω (verbo en subjuntivo continuo [con raíz de presente])

na diavázo  
leer, que lea

3. να διαβάσω (verbo en subjuntivo momentáneo [con raíz de pretérito])

na diaváссо  
leer, que lea

En estos ejemplos se puede ver en (1) que el primer verbo se encuentra en presente del indicativo, en (2) que el verbo está en subjuntivo con raíz del presente y en (3) también en subjuntivo con raíz del pretérito.

## Formas aspectuales del subjuntivo

El subjuntivo en griego presenta dos formas de aspecto, el momentáneo, que utiliza la raíz de pretérito del verbo y que significa que la acción del verbo es momentánea o que sucede sólo una vez, y el continuo, que utiliza la raíz de presente del verbo y plantea una acción durativa o repetitiva. Algunos ejemplos que pueden ser útiles para mostrar las diferencias aspectuales a que hago referencia son:

4.

a) να γράφω – na gráfo  
Subj. con raíz de presente

} escribir / que escriba (yo) --> Subj. Continuo

b) να γράψω – na grápsō  
Subj. con raíz de pretérito

} escribir / que escriba (yo) --> Subj. Momentáneo

5.

a) να τρώω – na tróō  
Subj. con raíz de presente

} comer / que coma (yo) --> Subj. Continuo

b) να φάω – na fáō  
Subj. con raíz de pretérito

} comer / que coma (yo) --> Subj. Momentáneo



Las teorías cognitivas permiten entender cómo se adapta la mente humana al procesamiento lingüístico; también son útiles para entender la construcción de las gramáticas de segundas lenguas en la mente del aprendiz. En estas teorías es posible encontrar información acerca del proceso psicolingüístico de adquisición, así como las fases que éste implica.

Varias teorías de ASL de naturaleza cognitiva pretenden dar cuenta de una gran variedad de procesos que utiliza el alumno durante el aprendizaje de una L2, y lo intentan mediante la explicación de dichos procesos mentales, mismos que le permiten al alumno trabajar con el input, así como con los sistemas de conocimiento que construyen y manifiestan en el output.

Una teoría adecuada de ASL necesita dar cuenta de por qué algunos rasgos lingüísticos se adquieren antes que otros y por qué los alumnos muestran secuencias de desarrollo cuando adquieren rasgos específicos.

## Procesamiento de información y VanPatten

Dentro de los modelos de procesamiento, destaca para el desarrollo de este trabajo el Modelo de Procesamiento del input estructurado de VanPatten (1996, 2003 y 2004), pues se trata de una propuesta teórica acerca del Procesamiento del Input que se basa en los procesos psicolingüísticos por los que pasa el alumno durante la comprensión del input de la segunda lengua, y considera la naturaleza del tiempo real del procesamiento del input y las maneras en las que los alumnos establecen conexiones forma-significado durante la comprensión. Cabe mencionar que aunque el autor habla de adquisición, su modelo no es un modelo de adquisición, sino de procesamiento.

Así, intenta identificar problemas particulares de procesamiento y darles tratamiento, para lo cual hace explícita la importancia de comprender el procesamiento del input en la segunda lengua.

El modelo de procesamiento del input que propone VanPatten (1996) es el siguiente:

I                      II    III  
Input → intake → sistema lingüístico en vías de desarrollo → output

Este modelo se ocupa de cómo los alumnos obtienen el intake del input, y de ahí cómo los alumnos desde el input adquieren la forma y cómo analizan sintácticamente durante el proceso de comprensión, mientras su atención está en el significado (VanPatten, 2005).

Para autores como VanPatten, el *input* es todo aquello que el alumno oye o ve, y que lo utiliza para decodificar un mensaje.

VanPatten dice que el punto de inicio de la adquisición es precisamente el *input* y que una vez que este se procesa, se convierte en el *intake*, ya que el alumno filtra una pequeña parte del input que se vuelve *intake*. Destaca también la capacidad cognitiva del alumno, pues señala que esta es una parte muy importante del procesamiento del *input*.

En su modelo, VanPatten considera al *intake* como la parte del procesamiento en donde parte del lenguaje se atiende, se comprende y se procesa, y esto le va a servir al alumno para desarrollar un sistema lingüístico, llamado también interlenguaje. Cabe señalar que no todo el *input* se convierte en *intake*, por lo que no todo el *input* aporta a la construcción de la gramática. Lo que afirma el autor es que si una forma ya se procesó, entonces vuelve a ser susceptible de procesamiento y puede volver a situarse (quizá como reacomodarse) en el sistema lingüístico que se está desarrollando.

Lo que corresponde a los números romanos I, II y III, son los procesos necesarios para que todo suceda: entre el *input* y el *intake* (proceso I) se hallan los procesos que utilizan el *intake* durante la construcción del sistema gramatical que se está desarrollando y se crean las conexiones de forma-significado. Entre el *intake* y el sistema lingüístico en vías de desarrollo (proceso II) se construye el sistema interno de representación de la L2 y, por último (proceso III), se encuentran los procesos que resultan necesarios para poder acceder al sistema de desarrollo que lleva a la producción del lenguaje, el *output*

Cabe destacar que VanPatten considera que, por lo que implica, la adquisición de una segunda lengua es algo no sencillo: adquirir un sistema lingüístico implícito complejo. También considera que durante la adquisición entran en juego muchos procesos.

De hecho, el modelo de VanPatten es un tipo de instrucción explícita enfocada en la forma derivada del procesamiento del input. Ayuda a los alumnos a hacer conexiones forma-significado durante el procesamiento del input. VanPatten señala al respecto que la instrucción del procesamiento es una forma de que los mapeos forma-significado sean más accesibles a los mecanismos de construcción de la gramática de los aprendientes.

Dentro de las actividades que proponen Lee & VanPatten (1995) que se deben desarrollar cuando uno trabaja la instrucción gramatical mediante manipulación del *input*, se encuentran los ejercicios de input estructurado de tipo referencial, que son actividades que intentan verificar que el alumno en realidad está procesando el fenómeno gramatical de interés, y para considerar que sí existe un procesamiento de la estructura meta, ante por lo menos dos posibles respuestas –una correcta y otra incorrecta- por ejemplo:

## 11. Προτιμώ να δούμε μπάσκετ

Prefiero que veamos el básquetbol

a) Prefiero ver el básquetbol

b) Prefiero que veamos el básquetbol

En el ejemplo anterior, la respuesta correcta es b).

VanPatten dice que el alumno debe seleccionar la respuesta correcta, pues en ella, se halla evidencia de asociaciones del tipo forma-significado que forma el alumno.

El otro tipo de actividades que propone VanPatten son los ejercicios de input estructurado de tipo afectivo, en los que se sigue trabajando con la estructura meta, pero que carecen de una respuesta correcta. Sencillamente, los alumnos tienen la posibilidad de manifestar acuerdo o desacuerdo, indican sus opiniones, creencias, sentimientos y situaciones personales, reconociendo siempre la estructura meta.

Por ejemplo:

12.

συμφωνώ

desacuerdo

Συμφωνώ

De acuerdo

Δεν συμφωνώ

En desacuerdo

Πρέπει να χαιρετήσεις μόνο τις γυναίκες

Tienes que saludar solo a las mujeres

Para VanPatten, el que los alumnos logren establecer las conexiones forma-significado no es el único objetivo, igual resulta importante enseñar a los alumnos a establecer dichas conexiones mediante estrategias psicolingüísticas que modifiquen la forma en que los estudiantes generalmente procesan el input gramatical. De igual manera, se trata de que estas nuevas estrategias favorezcan la adquisición de conocimiento gramatical.

## Estudio:

### Objetivo

Analizar los problemas a los que se enfrentan los alumnos en el procesamiento de las estructuras del subjuntivo en griego, y elaborar una propuesta didáctica que base su instrumento principalmente en la metodología de VanPatten y que ayude a la solución de dicha problemática.

## Pregunta de investigación

¿Ayudaría una propuesta pedagógica basada en el procesamiento del input estructurado a incidir positivamente en el desempeño del reconocimiento e interpretación de las diferencias aspectuales del subjuntivo en GM?

H1: La propuesta didáctica que se generará de este trabajo propiciará un avance en el procesamiento de las diferencias aspectuales de dicho fenómeno lingüístico.

## Metodología

El procedimiento contuvo tres fases: (1) pretest, que se aplicó al grupo control y al grupo experimental; (2) tratamiento, que fue recibido únicamente por el grupo experimental y, (3) posttest, mismo que se aplicó a ambos grupos para valorar si el tratamiento había tenido algún efecto en el sentido esperado.

## Sujetos

25 Adultos Hispanohablantes del español, asignados:

7 grupo control en pretest

8 grupo experimental en pretest

6 grupo control posttest

4 grupo experimental posttest

El grupo control contaba con un promedio de 228 horas de clase y el experimental con 192, lo que equivalía a 36 horas de diferencia entre grupos, es decir, 6 semanas de clase o 1 ½ mes.

## Pretest/posttest

En primera instancia, diseñé un examen del tipo pretest/posttest que se aplicó a ambos grupos. Esta batería contiene cuatro partes:

En la primera parte del instrumento se incluyen juicios de gramaticalidad.

	Correcto	Incorrecto
Κάθε μέρα με το φαγητό μου θέλω να τρώω σαλάτα.	( )	( )
Káthe méra me to fayitó mu thélo na tróo saláta		
Cada día con mi comida quiero comer ensalada		

La segunda parte del instrumento incluye preguntas que permitieron observar la comprensión de oraciones en griego. Se plantearon diez oraciones en griego y, para cada una de estas, se proporcionaron tres o cuatro oraciones en español, con la instrucción de seleccionar aquella que correspondía a la oración en griego. El objetivo en esta sección era que los alumnos pudieran reconocer la forma y el uso del subjuntivo en GM con formas finitas.

Προτιμούνε να αγοράσεις λίγο ψωμί.

Protimúne na agorásis lígo psomí

Prefieren que compres un poco de pan

- a) Prefieres que compren un poco de pan.
- b) Prefiero que compres un poco de pan.
- c) Prefieren comprar un poco de pan.
- d) Prefieren que compres un poco de pan.

La tercera parte es similar a la segunda, pero en esta sección los alumnos escogieron una opción en griego que correspondía a la oración en español.

**Έχω να πληρώσω τον λογαριασμό**

Éjo na pliróso ton logariasmó

Tengo que pagar la cuenta

a)αυτή την εβδομάδα

Aftí tin evdomáda

Esta semana

b)κάθε μήνα

Káthe mína

Cada mes

Esta parte, la cuarta, consta de un conjunto de ocho párrafos que contienen discursos breves y a los que se les sustrajo un verbo en subjuntivo (con marcas de aspecto –momentáneo o continuo–). Se ofrecieron como opciones para completar los párrafos, las dos formas aspectuales del verbo sustraído y los alumnos debía elegir la opción adecuada en concordancia con él.

Οι γονείς μου σκέφτονται να αγοράσουν ένα καινούριο διαμέρισμα του χρόνου. Θέλουνε \_\_\_\_\_ ο

Γιώργος κι εγώ σε τι περιοχή υπάρχουν ωραία και φτηνά διαμερίσματα.

I gonís mu skéftonde na agorásun éna kenúrio diamérisma tu jrónu.

Thélune \_\_\_\_\_ o Yorgos ki egó se ti periojí ipárjun oréa ke ftiná

diamerísmata

Mis padres piensan comprar un departamento nuevo el próximo año.

Quiéren \_\_\_\_\_ Jorge y yo en qué zona hay departamentos bonitos y baratos.

a)να δούμε (verbo en subjuntivo momentáneo)

Na dúme

Que veamos

b)να βλέπουμε (verbo en subjuntivo continuo)

Na vlépume

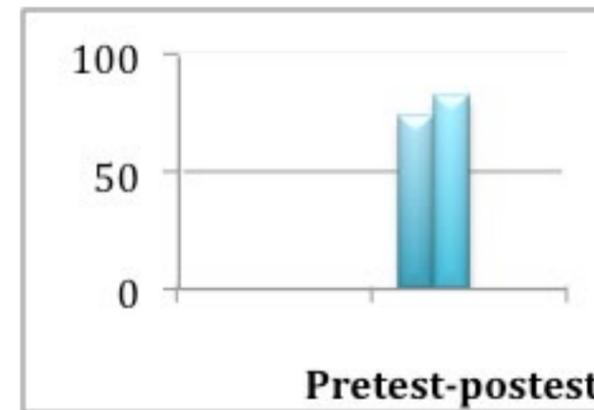
Que veamos

**Tratamiento**

**Unidades 1 y 2**

Ambas unidades tienen un formato similar. La unidad 2 fue diseñada únicamente para trabajar con las diferencias aspectuales. En cada unidad se presenta una introducción con preguntas de reflexión y análisis, y posteriormente una serie de ejercicios de diversos tipos –opción múltiple, relación de columnas, falso/verdadero, siempre enfocados en la forma y en el significado. Cabe destacar que todas las tareas son de interpretación, no de producción.

En un intento de que los alumnos prestaran atención a las asociaciones forma-significado, las primeras actividades presentadas fueron referenciales, teniendo en cuenta el modelo de input estructurado de VanPatten. Otras actividades fueron de tipo afectivo, con la intención de que los alumnos trabajaran con el fenómeno gramatical de manera lúdica y personal.



Gráfica 1. Grupo experimental.

En la gráfica se establece la comparación intragrupo experimental, en donde se distingue una diferencia de nueve puntos entre el porcentaje de aciertos del pretest (74) y el del posttest (83). Si bien la diferencia es más bien modesta, la relevancia de la misma radica en la obtención de este resultado en solamente 4 horas de clase, además del mejor desempeño que se logró en los ejercicios, lo que ayuda a comprobar la H1. Es decir, mediante ejercicios de input estructurado es posible mejorar el procesamiento de los alumnos en tareas de interpretación y reconocimiento de las diferencias aspectuales del subjuntivo griego.

## Conclusiones

Dentro del modelo en el que se abordó el procesamiento del subjuntivo, es posible entender los componentes que toman parte en la adquisición, y más aún, este modelo permite la manipulación de un tipo de información. Ese manejo de información (en el input) genera, como se nota en la tendencia de los resultados, conexiones más sólidas de forma-significado en los alumnos. La propuesta didáctica mostró resultados favorables en el grupo experimental participante. Así, al parecer, la enseñanza por medio del procesamiento estructurado es eficaz en el manejo de fenómenos gramaticales complejos, como lo es el subjuntivo, si de enseñanza se trata.

En cuanto a las aportaciones de este trabajo, podemos considerar que es útil en el área de adquisición de segundas lenguas, pues se trata de un estudio inserto en ese campo y que se basa en el plano de la teoría cognitiva, importante en dicha área, vigente en la explicación de la adquisición de una segunda lengua.

Aunque se trata de un estudio exploratorio, se espera que el presente trabajo sea, en todos sus momentos, una aportación útil para la comunidad lingüista en cuanto a la parte teórico-metodológica y para la comunidad de profesores de GM en cuanto a la parte aplicada, pues, como se mencionó anteriormente, este trabajo se inscribe en el área de adquisición en general, y no solamente en la de adquisición del GM.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- Andriotis, N. P. (1932). “Ε. Γιανίδη Γλωσσικά πάρεργα” (crítica de libro), en NE, 12.
- Andriotis, N. P. (1934). “Υπάρχει Υποτακτική στη Νέα Ελληνική;”, en NE 15 .
- Giannakidou, A. (1995). Subjunctive, habituality and negative polarity. *Semantics and Linguistic Theory* 5, NY, Ithaca, CLC Publications, Cornell University.
- Giannakidou, A. (2008). The Dependency of the Subjunctive Revisited: temporal semantics and polarity, en prensa con *Lingua*, special issue on Mood, ed. By Jospe Quer.
- Gili Gaya, S. (1969). *Resumen práctico de Gramática española*, Barcelona, Barcelona, HOLTON, D. et al. (1997). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας (Gramática de la Lengua Griega)*, Grecia, Pataki.
- Holton, D. et al. (1997). *Greek: a comprehensive grammar of the modern language* London, Routledge.
- Kleris, C. & BABINIOTIS, G. (1999). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική Επικοινωνιακή: II. Το Ρήμα της Νέας Ελληνικής – Η οργάνωση του μηνύματος*, [Gramática del GM, funcionamiento estructural-comunicativo: II. El verbo del GM], Grecia, Ellinika Grammata.
- Lee, J. & Van Patten, B. (1995). *Making communicative teaching happen*, New York, MacGraw-Hill.
- Mackridge, P. (1985). *Η Νεοελληνική Γλώσσα (La Lengua Griega Moderna)*, Grecia, Pataki.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa.

Mitchell, R. Y Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*, Arnold, UK.

Porto, J. (1991). *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*, Arco / Libros, Madrid, España

Sastre, M. (1997). *El subjuntivo en español*, España, Universidad de Valladolid, Salamanca, Ediciones Colegio de España.

Triandafylídis, M. (1994). *Pequeña gramática neogriega*, Grecia, Universidad Aristotélica de Tesalónica. Tzartanos, A. (1932). *Δεν Υπάρχει Υποτακτική στη Νέα Ελληνική; (¿No existe el subjuntivo en GM?)*, en NE, 12 (pp.: 826-827), (respuesta a Andriotis, 1932).

Tzartanos, A. (1934). *Κι όμως υπάρχει! (¡Y sin embargo, existe!)*, en NE, 15 (pp.: 515-516), (respuesta a Andriotis, 1934).

Vanpatten, B. (1994). *Explicit instruction and input processing. Studies in Second Language Acquisition* 15:225-41

Vanpatten, B. (2000). *Processing instruction as form–meaning connections: Issues in theory and research*, in J.F. Lee & A. Valdman (Eds.) (1999), *Form and Meaning in Language Teaching* (pp. 43–68), Boston, Heinle and Heinle.

Vanpatten, B. (2003). *From input to output : a teacher’s guide to second language Acquisition*, Boston , Mexico City, McGraw-Hill.

Vanpatten, B. (2004). *Processing instruction : theory, research, and commentary*, Mahwah, New Jersey, L. Erlbaum Associates.

Vanpatten, B. (2005). *Processing instruction*, Washington, D.C., Georgetown University Press.

Vanpatten, B., & SANZ, C. (1995). *From input to output: Processing instruction and communicative tasks*, Philadelphia, Lawrence Earlbaum.

### Hemerografía

Vanpatten, B. (1992). *Second language acquisition and foreign language teaching: Part 2. The Modern Language Journal*, 23, 23-27.

### Documentos electrónicos

Leontaridi, E. (2008). *Ayer estudiaba toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo...”. Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en GM. redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera NÚMERO X.*

### Documentos de Internet

Leontaridi, E. (2001), *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en GM. Tesis Doctoral*, Universidad de Salamanca, Biblioteca virtual redELE, nº 9 (segundo semestre 2008), (ISSN 1697-9346), disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/Leontaridi.shtml>

# *Motivación durante un plan de acción en actividades de comprensión auditiva en un curso de inglés general*

## **Resumen**

**María de los Remedios Alma Gopar Silva\***

El presente trabajo describe la implementación de un plan de acción centrado en identificar las razones por las cuales los estudiantes de primer nivel de un curso general de inglés de la FES Zaragoza muestran poco interés en la realización de actividades de comprensión auditiva. El plan de acción incluyó: la aplicación de un cuestionario inicial, el análisis de respuestas, la revisión de la literatura sobre algunas propuestas para favorecer la motivación de los alumnos, la puesta en práctica de dichas propuestas, la aplicación de un segundo cuestionario, el análisis de los comentarios derivados de este último cuestionario y la elaboración de las conclusiones. Los hallazgos encontrados indican que en beneficio de una clase de inglés se debe atender a las necesidades de todo tipo de población dentro del aula. Asimismo, se ha podido concluir que no toda metodología logra en los alumnos el mismo nivel de impacto en su desempeño, que no todos los estudiantes están conscientes de lo que necesitan para aprender una lengua extranjera y que, incluso, desconocen su motivación intrínseca.

Palabras clave: **comprensión auditiva, motivación, plan de acción**

\* Licenciada en Lengua y Literatura Moderna (Letras Inglesas) por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora de Asignatura en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza, UNAM.

# Introducción

El aprendiente de lenguas extranjeras debe desarrollar ciertas habilidades que le permitan entender lo que lee y lo que escucha de su interlocutor en situaciones simuladas y reales, para así poder responder e interactuar con los otros. Dichas habilidades se dividen en receptivas (comprensión auditiva y lectora) y productivas (producción escrita y oral). Ciertamente el desarrollo de las receptivas suele producir en los alumnos poco interés, e incluso desagrado debido al nivel de dificultad que les representa su adquisición. En razón de lo anterior, surge la inquietud de conocer las causas por las que las actividades de comprensión auditiva (CA) no se realizan con gusto y pueden, en muchos casos, ser rechazadas. A partir del análisis de las respuestas de los alumnos al primer cuestionario, se encontró que no se sentían lo suficientemente motivados para llevar a cabo tales actividades, atribuyendo su desmotivación a su propio desinterés, a la falta de práctica, a la actitud del profesor y a los materiales.

Con el fin de buscar una solución a la problemática expuesta, se puso en marcha un plan de acción enfocado en trabajar la motivación extrínseca de los alumnos, con objeto de facilitarles el desarrollo de la habilidad en cuestión (CA) así como su avance en la adquisición del inglés. Ausbel (1976) distingue dos tipos de motivación, la intrínseca, que es generada por motivos internos al individuo, y la extrínseca, que es estimulada por razones externas. La motivación intrínseca algunas veces puede modificarse o aumentarse por estar conformada por las ideas y las actitudes propias del alumno. La motivación extrínseca, por su parte, tiene que ver con lo que el aprendiente procesa del exterior, lo cual, también puede aumentar su motivación; es en este aspecto en el que el docente puede trabajar para beneficiar a los alumnos.

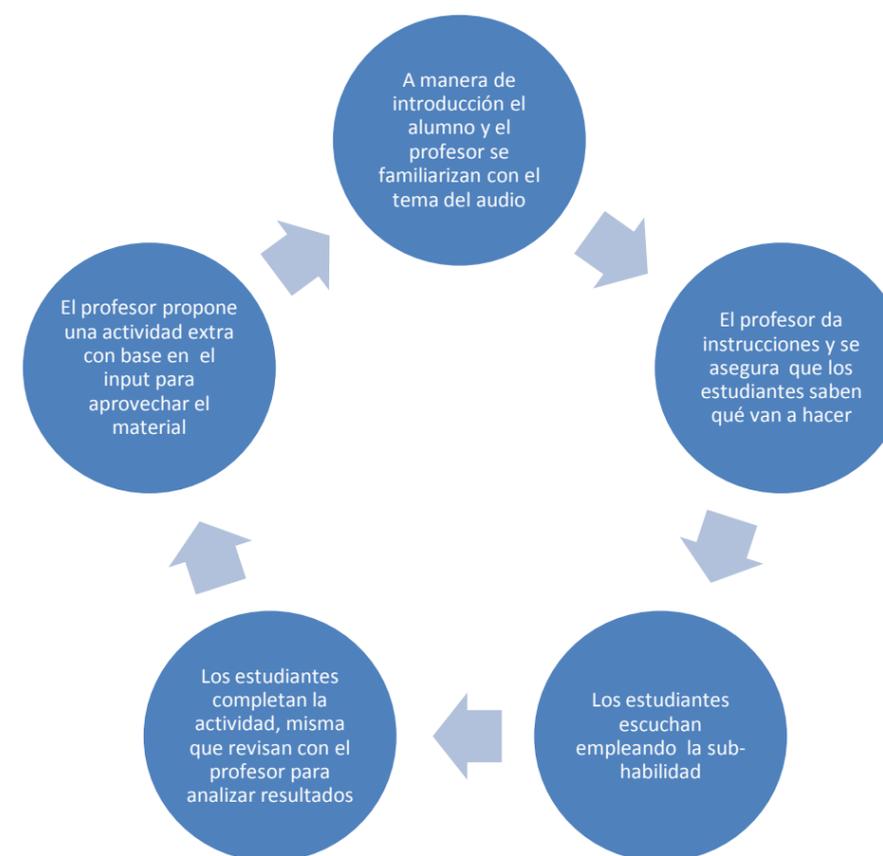
En el presente trabajo, una vez que las razones de la falta de motivación se conocieron, se implementaron acciones para despertar en los alumnos el deseo de entender lo que escuchaban en inglés, mediante la reflexión y la reconstrucción de ideas en cuanto a lo percibido y con objeto de solucionar determinados problemas, guiando a los estudiantes a encontrarle un sentido práctico a lo que realizan, ayudándose no sólo de competencias lingüísticas, sino también adquiriendo el modelo de aculturación a través de materiales auténticos como lo propone el Enfoque Comunicativo para la enseñanza de inglés.

## Marco teórico

De acuerdo con Jeremy Harmer (1991), las habilidades a desarrollar para la adquisición de la lengua inglesa se dividen en habilidades productivas y receptivas. En este sentido, la comprensión auditiva pertenece a las receptivas; en las que el alumno tiene una participación activa en el manejo de la información de entrada (input) de materiales auditivos graduados, auténticos, elaborados por hablantes nativos o no nativos. No obstante, estos materiales

deben ser del interés del receptor o tener algún uso significativo para el alumno, lo cual lo puede llevar al éxito en sus actividades. A las habilidades receptivas, les subyacen las sub-habilidades que apoyan a los alumnos para su mejor comprensión del input. Estas sub-habilidades son: habilidades de predicción, extracción de información específica, obtención de una idea general, extracción de información detallada, reconocimiento de función y modelos de discurso y deducción de significado a través del contexto. El aprendiente ya posee estas habilidades al escuchar en su lengua materna, de tal manera que el trabajo del docente consiste en encaminar al alumno a extrapolarlas a la lengua meta.

De manera general, el siguiente esquema presenta un modelo para la enseñanza de habilidades receptivas, según Jim Scrivener (1994).



Independientemente del método o enfoque a seguir en la enseñanza de lenguas, el modelo anterior puede dirigir a los alumnos en su proceso para desarrollar la CA. Sin embargo, aún cuando se aplique adecuadamente cualquier modelo metodológico, no siempre los estudiantes responden como se espera; no se puede lograr un avance en los alumnos sin el factor motivación.

Existen dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca. Anita Woolfolk (1999) explica la primera como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. La posición humanista propone a la motivación intrínseca como el conjunto de necesidades de autorrealización individual; “es una necesidad innata de desarrollar su potencial o de tener un crecimiento personal” (Rogers y Freiber, 1994, en Woolfolk, 1999), lo cual coincide con la postura cognoscitivista que señala que “la motivación intrínseca es la que mueve al ser humano; considera que la gente es activa, curiosa y que busca de continuo información para resolver problemas relevantes, de ahí que tienen planes y se plantean metas para lograr lo que quieren” (Woolfolk, 1999:372). En contraposición, la motivación extrínseca es vista por los conductistas a través de los conceptos de recompensa e incentivo. En este sentido y con relación a las actividades de comprensión auditiva, el alumno que carece de motivación intrínseca puede no tener claras sus metas de aprendizaje; tampoco puede interesarle cumplir con alguna tarea dentro o fuera del salón de clases. Es estos casos cuando el profesor debería enfocarse en motivar extrínsecamente a los alumnos. Para favorecer este tipo de motivación, el profesor podría considerar un cambio de actitud, sin descuidar su metodología al implementar actividades de CA, aun cuando el material auditivo tenga cierto grado de dificultad.

Con relación al material auditivo, si el objetivo de la instrucción en CA consiste en preparar a los estudiantes para que entiendan un discurso y por ende puedan comunicarse en inglés, entonces el input debe provenir de discursos naturales o genuinos, aun cuando esto implique un reto para los estudiantes. De esta manera, la experiencia, el conocimiento y el interés del profesor por guiar a sus alumnos de manera adecuada tendrán un papel preponderante en el desempeño del alumno. Su experiencia lo llevará a analizar detenidamente el material que utilice, adaptándolo a su realidad educativa pero siempre poniendo a los alumnos al tanto de los aspectos que pudieran en determinado momento dificultarles la tarea.

Por su parte Penny Ur (1996:106) menciona las características del material de audio auténtico en situaciones de la vida diaria, la manera en que el alumno debe cooperar para lograr determinado objetivo, así como las posibles dificultades a las que los alumnos se enfrentan de manera general al tener ejercicios de CA. De acuerdo con esta autora, el material con registro informal (referido a la vida diaria) puede presentar dificultad en los alumnos de los siguientes aspectos:

- Intervenciones cortas o en partes
- Pronunciación
- Vocabulario
- Gramática
- Ruido

- Redundancia
- No repetición

No obstante lo mencionado anteriormente, la guía pertinente y bien encaminada del profesor puede ayudar a los alumnos a no desmotivarse cuando se presenten factores negativos que interfieran con la comprensión de ideas. Dentro de los aspectos que el profesor no debe descuidar al aplicar una actividad de CA se encuentra la temática de la grabación, la cual debe ser del conocimiento de los alumnos. Además, escuchar distintas intervenciones sobre el mismo tema puede crear confianza en el alumno, misma que poco a poco derribará las barreras que se tengan para realizar determinada actividad.

Si bien el material es importante para el éxito en actividades de CA, según Penny Ur (1996:108) los alumnos por su parte deben tener:

- Expectativas y propósitos en la realización de las actividades
- Ayuda a través de imágenes
- Respuesta en progreso con base en un propósito
- Atención del hablante

A pesar de lo anterior es posible que el alumno encuentre las siguientes dificultades:

- Problemas al percibir sonidos reales.
- Insistencia en entender todas las palabras contenidas en el discurso.
- La percepción del discurso de un nativo hablante como una producción rápida.
- Necesidad de escuchar más de una vez para entender.
- Dificultad para identificar la secuencia discursiva.
- Tendencia al cansancio ante discursos prolongados.

Con base en lo anterior, se tiene que la teoría que subyace a la enseñanza de idiomas permite establecer una didáctica que sirva como guía para enfrentar cualquier problemática en el aula en distintos aspectos de la enseñanza. En este sentido, el Enfoque Comunicativo considera que el idioma es comunicación, para desarrollar la competencia comunicativa el alumno debe reaccionar a lo que percibe, descubrir para conseguir algo, en este caso escuchar para dar una respuesta. El alumno debe encontrarle la practicidad a cada actividad que realice para desarrollar cualquier habilidad, sea productiva o receptiva. Si el alumno tiene un objetivo que lograr, éste será suficientemente motivacional para llevar a cabo cualquier cosa, en concreto, poder entender ideas en inglés con base en material auditivo con el fin de favorecer su aprendizaje de lengua extranjera de manera integral.

### **Primera etapa del Plan de Acción**

Se llevó a cabo un plan de acción que, como primera etapa, incluyó la aplicación de un cuestionario a 60 estudiantes

de primer nivel de inglés curso general. Las respuestas de los alumnos aportaron información sobre el sentir y la actitud de los alumnos para con las actividades de CA. Esta información permitió conocer el nivel de motivación de los informantes y, a partir de estos datos, estar en posibilidades de implementar y poner en práctica una serie de actividades que pudieran ayudar a los estudiantes a mejorar o cambiar su actitud hacia esta habilidad receptiva. El cuestionario se aplicó al inicio del semestre lectivo 2012-1.

A continuación se presenta un segmento del primer cuestionario.

1. Cuando realizas actividades de comprensión auditiva te sientes:

A interesado B aburrido C confundido D inseguro E desorientado ¿Por qué?

2. ¿Te gusta realizar actividades de comprensión auditiva? ¿Por qué?

3. ¿Consideras que las actividades de comprensión auditiva representan un reto para ti? ¿Por qué?

4. La actitud de tu profesor cuando realizan este tipo de actividades es:

A motivante B desmotivante C demandante D indiferente E intimidante ¿Por qué?

Las respuestas al cuestionario se analizaron agrupándolas en tres rubros. Las que correspondieron a las preguntas 1 a 3 se refieren a cómo se sienten o cuál es la actitud de los estudiantes en actividades de CA. Las repuestas a las preguntas 4 y 5 se refieren al procedimiento que sigue el profesor en clase al trabajar este tipo de actividades. Las respuestas a la pregunta 6 se enfocan en sugerencias generales para incrementar la motivación del estudiante al realizar actividades de CA.

#### **PRIMER RUBRO:**

Al realizar las actividades el alumno se siente:

- Inseguro
- Confundido en cuanto al reconocimiento de algunas palabras y su pronunciación
- Temeroso
- Desorientado
- Incapaz de relacionar lo que escucha con la manera en que se escriben las palabras en inglés
- Aburrido
- Indiferente

#### **SEGUNDO RUBRO:**

Según el estudiante, es un reto realizar actividades de CA porque:

- Es difícil comprender
- Se debe poner más atención
- No identifica palabras o las confunde
- Las conversaciones son muy rápidas
- Se requiere de esfuerzo
- Desconoce todo el vocabulario, es lo más difícil de aprender
- No está acostumbrado a escuchar
- Las palabras se pronuncian diferente de como se escriben.

#### **TERCER RUBRO:**

Para poder sentirse motivados, los estudiantes opinan que:

- el material de audio debería ser más didáctico
- la realización de actividades de CA debería ser más frecuente
- es importante que el maestro escriba en el pizarrón las palabras, expresiones nuevas y su significado antes de poner la pista
- sería bueno tocar una parte de la pista a cada estudiante para que se le facilite repetirlo.

Las causas de la problemática aquí planteada pueden ser: poca motivación en el alumno o en el mismo profesor, uso de materiales no auténticos o no adecuados para el nivel de los alumnos, metodología no apropiada para el desarrollo de la habilidad, etc.

### **Segunda etapa del Plan de Acción**

Una vez se identificadas las posibles causas del poco interés de los alumnos en desarrollar la habilidad, se implementaron tareas en las que tanto el profesor como el alumno tuvieron que modificar su actitud para desempeñar el trabajo. La autora puso en práctica una serie de actividades cuyo objetivo fue motivar a los alumnos a realizar CA, creándoles la necesidad de obtener información para resolver un problema determinado que representara un reto en sí mismo, para hacer sentir seguros a los alumnos de que podían realizarlo, porque contaban con las herramientas necesarias. Durante dos semanas al inicio del semestre se dedicaron 30 minutos en cada clase de dos horas para motivar a los estudiantes a realizar actividades de CA. Dichas actividades incluyeron:

- Dar respuestas a cuestionarios.
- Identificar vocabulario específico.

- Reconocer sonidos característicos de L2.
- Identificar estructuras gramaticales para obtener información general y específica.
- Ordenar información de manera cronológica.

La literatura revisada para este trabajo sugiere la utilización de segmentos de películas, música, videos en línea, segmentos de caricaturas, cápsulas informativas, canciones, pasajes cortos de la historia, audio cuentos, etc. con el fin de concientizar a los alumnos sobre el uso de materiales auténticos, que presenten el idioma de una manera un tanto real. Sin embargo, al poner en práctica el plan de acción se tuvo que seleccionar el material cuidadosamente, acorde al nivel de los alumnos. Se incluyeron, además del material de audio presentado en su libro del curso (Interchange 1 Full Contact, third edición, by Jack C. Richards, CUP), pequeñas historias, listas de vocabulario, diálogos cortos y enlistados de oraciones graduados para evitar confusiones y desmotivación en los alumnos.

Gani Hamzah, et al. (2009) hace las siguientes sugerencias para el profesor durante el plan de acción: que el docente baje el nivel de ansiedad de los alumnos introduciendo paulatinamente el contexto de la información. Primero debe pedirle hacer predicciones sobre la temática con base en imágenes, palabras clave, o escuchando sólo el título de la situación para encaminarlos. Posteriormente deberá proporcionar vocabulario, frases idiomáticas, recordarle al alumno alguna estructura relevante contenida en el material o algún aspecto desconocido que pudiera distraerlo o desanimarlo; de alguna manera prepararlo a recibir información que desconoce. Por otro lado, escuchar las pistas tantas veces como le sea necesario también reducirá el nivel de estrés que los alumnos puedan tener al presentarse algo un tanto desconocido para ellos. Los elementos mencionados podrán aumentar la autoconfianza del alumno para realizar dichas actividades y asegurar su éxito en las mismas.

Es común que no todos los alumnos tengan las mismas habilidades. Sin embargo, el profesor debe evitar centrar su atención en el alumno más sobresaliente en el área, hacer expresiones que desanimen o intimiden a los demás o cambiar las instrucciones una vez iniciada la actividad para facilitarles la tarea. No obstante, debe hacerles sentir que confía en su capacidad para realizar determinada actividad porque cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo gracias al trabajo que se realiza antes, durante y después de escuchar discursos en L2.

### Tercera etapa del Plan de Acción

Una vez transcurridas las dos semanas de práctica se aplicó un segundo cuestionario para saber si las actividades planteadas habían solucionado un poco la problemática, si los alumnos habían percibido cambios en su proceso de aprendizaje o en el desarrollo de la habilidad y si se habían sentido motivados y seguros.

Este es un segmento del segundo cuestionario:

1. ¿El proceso para realizar las actividades favoreció tu desempeño en las mismas? ¿Por qué?

2. ¿Qué tan motivado te sentiste para llevar a cabo las actividades?
3. ¿Consideras que los materiales tuvieron un efecto positivo en el proceso?

Contenido de las respuestas a cada pregunta:

Pregunta 1. Sobre si el proceso favoreció el desempeño del estudiante.

El alumno reportó que:

- Se le facilitó escuchar la pronunciación.
- Le pareció como aprender a escuchar el idioma.
- Pudo empezar a desarrollar más de un sentido.
- Le ayudó en su expresión oral.
- Le resultó agradable.
- Comprobó si entendía o no.
- Se interesó en saber qué se decía en el discurso.
- Le representó un reto.
- Se entretuvo.

Pregunta 2. Sobre las razones que motivan a los alumnos a realizar las actividades.

Los alumnos opinaron que:

- No debe haber errores.
- Las actividades de CA son un estímulo para aprender.
- La comprensión auditiva representa un reto para analizar con los sentidos.
- Debe escucharse muchas veces.
- Se puede saber sobre las debilidades a mejorar.
- Se realizó auto-evaluación.
- Las actividades requieren de habilidad.
- Se mantiene alerta cuando escucha.
- Las actividades lo llevan a entender más cada vez.

Pregunta 3. Sobre el material para la realización de las actividades en cuestión.

El alumno opinó y / o sugirió que:

- Las pistas de audios sean más claras y no aburridas.
- Se escuche con mayor volumen.
- Escuchar música puede ser muy motivante.

- Los audios no tengan demasiadas palabras desconocidas.

Pregunta 4. Sobre las sugerencias que hace el alumno de manera general para desarrollar la habilidad auditiva.

- Poner más atención de su parte.
- Disfrutar lo que se escucha.
- Conocer más del idioma para saber lo que se escucha.
- Saber más vocabulario.
- Realizar la actividad en un tiempo adecuado.
- Tener una mejor actitud por parte de los compañeros.
- Explicar lo que no se entienda.
- Familiarizar a los alumnos sobre lo que van a escuchar.
- Contar con un buen material de repaso.
- Tratar temas interesantes.
- Hablar más el idioma en clase para sensibilizar a los alumnos a escuchar.
- Tener un laboratorio de idiomas.
- Contar con material audiovisuales.
- Dramatizar al escuchar y al hablar.

## Conclusión

La información obtenida puede demostrar que algunas veces el profesor puede dar por hecho que los alumnos poseen determinado conocimiento debido a que los alumnos se encuentran en cierto grado de estudios. En este caso, los estudiantes habían llevado cursos de inglés de manera curricular en secundaria y nivel bachillerato. Sin embargo, la aplicación del primer cuestionario del plan de acción reveló que los alumnos necesitaban incrementar o crear su gusto por desarrollar la habilidad de CA, debido a que su motivación no era suficiente como para tener un buen desempeño.

La motivación del alumno por aprender resulta determinante para que continúe y se interese en alguna tarea o rechace y desista de hacerla. Sin embargo, se debe considerar la posibilidad de que el profesor también pudiera ser responsable de las actitudes desinteresadas por parte de los alumnos. En este sentido, una de las maneras más directas y útiles de encontrar información sobre lo que ocurre en el proceso de aprendizaje puede ser la puesta en práctica de un plan de acción, en el que se vean involucrados los alumnos y el profesor y se incluyan actividades en su contexto real.

Durante el plan de acción que se presenta en este documento, la que escribe conoció las razones por las que los alumnos no realizan actividades de CA con el mismo interés que tienen al realizar una lectura o producir de manera oral. Asimismo, los cuestionarios revelaron si el procedimiento que se sigue para poner en práctica dichas

actividades resulta adecuado; también aportaron información en cuanto a la actitud del profesor, por ejemplo, si transmite entusiasmo o no.

Para la autora, los resultados finales del plan de acción proyectaron un verdadero cambio en la planeación e incorporación de distintas actividades que, aunque representan mayor dedicación y esfuerzo dentro y fuera del aula, se pueden traducir en una mejor calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Lo anterior puede representar un compromiso para el docente en el sentido de que, según Esperanza Bausela (2004), poner en práctica distintos planes de acción es una continua búsqueda de mejoras en la actividad educativa a través de la reflexión y el trabajo intelectual, en el análisis de las experiencias que se realizan. Esto, con objeto de solucionar cualquier problemática asociada con alguna habilidad o aspecto relacionado con el estudio de lenguas extranjeras, considerando primero al aprendiente para decidir lo mejor en pro de su aprovechamiento.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

- Ausbel, David (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Da Silva, Helena y Aline Signoret (2000). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, UNAM.
- Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press*.
- Harmer, Jeremy (1991). *The Practice of English Language Teaching*, UK, Longman.
- Scrivener, Jim (1994). *Learning Teaching*, Oxford, Heinemann.
- Ur, Penny (1996). *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge.
- Woolfolk, Anita. (1999). *Psicología Educativa*, México, Pearson Education.

### Documentos electrónicos

- Bausela, Esperanza (2004). La docencia a través de la investigación-acción en *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN 1681-5653) en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF> consultado el 23 de noviembre de 2010.
- Chand, Rajni K. (2007). Same Size Doesn't Fit All: Insights from research on listening skills at the University of the South Pacific (USP), en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/383/951> consultado el 25 de octubre de 2010.
- Gani Hamzah, et al. (2009). "Effects of Socio-Affective Strategy Training on Listening Comprehension", *European Journal of Social Sciences*, Volume 11, Number 4. en: [http://www.eurojournals.com/ejss\\_11\\_4\\_15.pdf](http://www.eurojournals.com/ejss_11_4_15.pdf) Consultado el 03 de diciembre de 2010.
- Vandergrift, Larry (2002). Listening: theory and practice in modern foreign language competence, en: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67> Consultado el 25 de noviembre de 2010.