

PoIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan N° 11 Septiembre-diciembre 2017

La enseñanza de las lenguas extranjeras en el bachillerato



POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

La enseñanza de las lenguas extranjeras en el bachillerato

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista

CCH Vallejo

María Elena Arias Aguilar
Carlos Guerrero Ávila

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez

CCH Azcapotzalco

Leslie Rondero Ramírez

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi
Enrique Pimentel Bautista

Corrección de estilo

Netzahualcóyotl Soria Fuentes

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Administración de redes sociales

Fernando Martínez Vázquez

Poiética, número 11 septiembre-diciembre 2017, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2017-040714254700-102, ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido 16971, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, impresa en Gráficas Mateos, domicilio: Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México, tels. 5519-6392 y 55300791, graficas_mateos@prodigy.net.mx, este número se terminó de imprimir en diciembre de 2016, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel couché de 150 gramos para interiores y 200 gramos en forros.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Distribuida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México. Ejemplar gratuito.



[//www.facebook.com/POIETICACCHN](https://www.facebook.com/POIETICACCHN)



@POIETICA



issuu.com/poieticacch



poieticacchnaucalpan@gmail.com



UNAM

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Mtro. Javier de la Fuente Hernández
Secretario de Atención a la

Comunidad Universitaria

Dra. Mónica González Contró
Abogada General

Lic. Néstor Martínez Cristo

Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General



Plantel Naucalpan

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director

Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario General

Mtro. Keshava Quintanar Cano
Secretario Administrativo

Ing. Reyes Hugo Torres Merino
Secretario Académico

Dr. Joel Hernández Otañez
Secretario Docente

Biól. Gustavo Alejandro Corona Santoyo
Secretario Técnico del Siladin

Lic. Fernando González Gallo
Secretario de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje

Biól. Guadalupe Mendiola Ruiz
Secretaria de Servicios Estudiantiles

C.P. Ma. Guadalupe Sánchez Chávez
Administración Escolar

Índice

IDIOMAS

| | |
|--|----|
| Actualización del modelo de enseñanza-aprendizaje de inglés en el CCH: de la comprensión a la interacción Luja Gamboa Luisa del Socorro / Araceli Padilla Rubio | 10 |
| Bilingüismo vs. Plurilingüismo. <i>La Estrategia Nacional de Inglés</i> como un modelo insuficiente para promover la presencia de México en el escenario internacional. A. Beatriz Escobar Cristiani | 23 |
| ¿Se sienten a gusto los alumnos con sus clases de inglés en el cch? Encuesta de satisfacción académica en los planteles Vallejo y Naucalpan Pablo Jesús Sánchez Sánchez/Angélica Eloísa Guevara Contreras Lourdes Mireya Téllez Flores | 28 |
| La importancia de la enseñanza del inglés en el bachillerato tendencias educativas, estructura curricular y situación actual de los profesores de lenguas extranjeras. Angélica Barreto Ávila | 36 |
| Entornos digitales en el aula. <i>El Aula Virtual</i> y sus usos didácticos en el aprendizaje del Inglés, una experiencia cecehachera. Mónica Monroy González | 42 |
| ¿Por qué es importante enseñar una lengua extranjera en el bachillerato? Manuel Ramírez | 48 |
| El enfoque Toma de conciencia y la enseñanza de lenguas Alma Ivette Mondragón Mendoza | 52 |
| El laboratorio de idiomas: un espacio propicio para fomentar la autonomía Ernesto Fernández | 56 |
| La motivación en ambientes virtuales y salas de autoacceso Angélica Guevara | 60 |
| Softwares de inglés básico para estudiantes del Bachillerato de la UNAM Edith Ruth Bautista Cruz | 64 |
| Gamificación: El uso de elementos del juego para el aprendizaje del inglés en la Mediateca, los Laboratorios de Idiomas y las Aulas Interactivas del CCH, plantel Naucalpan. David Tomás Flores García / Rosa Laura Díaz Serrano | 76 |

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

| | |
|---|----|
| Reflexiones sobre el enfoque comunicativo en la materia de Latín Alejandro Flores Barrón | 80 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| El Enfoque Comunicativo, una propuesta para la enseñanza de la lengua extranjera Reyna Cristal Díaz Salgado | 86 |
|---|----|

EXPERIMENTALES

| | |
|---|----|
| Importancia de las lenguas extranjeras en el aprendizaje de las ciencias en el bachillerato Karla Clareth Ricardo Arturo Trejo De Hita | 90 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| ¿Algunos motivos para aprender una lengua extranjera? J. Rafael Cuéllar Lara | 94 |
|---|----|

PLUMAS INVITADAS

| | |
|---|-----|
| La supremacía del inglés en el mundo global y en la enseñanza del bachillerato Paula Andrea Ramirez Marroquin | 100 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera: el ejemplo de las clases de Literatura y comunicación en francés Jérémy Perradin | 106 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| El lenguaje y el conocimiento del otro César Suárez Álvarez | 112 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Cronología de vida: algunas experiencias de la enseñanza del español en la Provincia de Quebec Marina Rodríguez Rosas | 118 |
|---|-----|

CULTURA

| | |
|--|-----|
| <i>La tumba</i> de José Agustín: la fiesta fue de mucho relajo Javier Galindo Ulloa | 128 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Minimalísimos Arturo Alcántar Flores | 134 |
|---|-----|

Presentación

Las lenguas son la manifestación humana del mundo físico y simbólico, de la cultura. Lo que no se puede nombrar no existe fenomenológicamente. Los límites de nuestro lenguaje son los límites de nuestro mundo, señaló Ludwig Wittgenstein. Las lenguas encierran en las palabras que los componen, en sus reglas y en su uso visiones de mundo, formas de entender la realidad y de vincularse con los otros, con nuestro entorno y el mundo que nos rodea.

En este contexto aprender lenguas es una oportunidad de ampliar nuestra cultura, de tener acceso a otras realidades, a distintas formas de ser y estar en la vida. *Poiética* en este número 11 presenta una serie de reflexiones acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación media superior, en el contexto de globalización y de profundas transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas; los idiomas y su papel en la educación como elemento articulador de los saberes; la dificultad de su enseñanza, los procedimientos didácticos, la evaluación, los retos y alternativas de desarrollo en el futuro.

La enseñanza de inglés y francés en el CCH son áreas estratégicas para impulsar a los alumnos a *aprender a aprender*. El aprendizaje y dominio de una lengua extranjera les permitirá tener acceso a una mayor cantidad de información y conocimiento, a formas de vida y cultura, a proyectarse como cecehacheros, universitarios y ciudadanos.

Con este número *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el bachillerato*, *Poiética* continúa su labor de contribuir a la reflexión y análisis de temas nodales en la educación media superior. Queremos seguir siendo una ventana en la que se asomen las diferentes miradas de quienes tenemos el privilegio de dedicarnos a esta profesión y oficio de lo humano: la educación. ☺

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director del CCH Plantel Naucalpan



El viento me habla
me dice “yo susurro yo te golpeo
pero allá, en la ciudad
alguien está esperando para golpearte
y para amarte como un susurro.
Yo voy a darte la charla de los pájaros
de los amigos
(el mar también suele ser un susurro)
pero allá, en la ciudad alguien está esperando para hablarte
y callarse.
Yo muevo los árboles, los días, te golpeo, pero allá, en la ciudad
alguien está esperando para que llegues
y el viento se termine”.

Irene Gruss



Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras en el bachillerato es un tema fundamental en estos tiempos en los cuales la globalización económica y cultural son rasgos predominantes. Reflexionar acerca de su importancia es uno de los propósitos de *Poiética*, por lo cual en el presente número se presentan distintas voces que abordan este campo de la enseñanza en la educación media superior, particularmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Este número abre con el artículo *Actualización del modelo de enseñanza-aprendizaje de inglés en el CCH: de la comprensión a la interacción* de Luja Gamboa Luisa del Socorro y Araceli Padilla Rubio el cual toca la relación nodal entre el modelo del Colegio y la enseñanza del idioma inglés; continuamos con un texto que aborda de forma crítica las políticas educativas de la enseñanza del inglés: *Bilingüismo vs Plurilingüismo. La estrategia nacional de inglés como un modelo insuficiente para promover la presencia de México en el escenario internacional* de A. Beatriz Escobar Cristiani; en seguida se presenta un estudio de caso acerca de la opinión de los estudiantes de sus clases de inglés: *¿Se sienten a gusto los alumnos con sus clases de inglés en el CCH? Encuesta de satisfacción académica en los planteles Vallejo y Naucalpan* de Pablo Jesús Sánchez Sánchez, Angélica Eloísa Guevara Contreras y Lourdes Mireya Téllez Flores.

En un segundo bloque Angélica Barreto Ávila aborda la relación entre tres elementos básicos en *La importancia de la enseñanza del inglés en el bachillerato. Tendencias educativas, estructura curricular y situación actual de los profesores de lenguas extranjeras*; por otro lado, Mónica Monroy González reflexiona sobre *Entornos digitales en el aula. El Aula Virtual y sus usos didácticos en el aprendizaje del inglés, una experiencia cecehachera*; a continuación, Manuel Ramírez aborda una pregunta nodal en este ámbito educativo *¿Por qué es importante enseñar una lengua extranjera en el bachillerato?*

Continuamos con en este número con *El enfoque Toma de conciencia y la enseñanza de lenguas*, en el que Alma Ivette Mondragón Mendoza aborda esta perspectiva didáctica; en *El laboratorio de idiomas: un espacio propicio para fomentar la autonomía*, Ernesto Fernández toca la relación entre los escenarios físicos de la enseñanza; Angélica Guevara retoma el tema de las tecnologías en *La motivación en ambientes virtuales y salas de autoacceso*; en la misma línea se presenta los textos *Softwares de inglés básico para estudiantes del bachillerato de la UNAM* de Edith Ruth Bautista Cruz y *Gamificación: El uso de elementos del juego para el aprendizaje del inglés en la mediateca, los laboratorios de idiomas y las aulas interactivas del CCH, plantel Naucalpan* de David Tomás Flores García y Rosa Laura Díaz Serrano.

En la sección de *Lenguaje y comunicación* contamos con dos interesantes artículos: *Reflexiones sobre el enfoque comunicativo en la materia de Latín* de Alejandro Flores Barrón y *El Enfoque Comunicativo, una propuesta para la enseñanza de la lengua extranjera* de Reyna Cristal Díaz Salgado.

Con respecto al Área de *Experimentales* se presentan tres textos: *Importancia de las lenguas extranjeras en el aprendizaje de las ciencias en el bachillerato* de Karla Clareth y Ricardo Arturo Trejo De Hita; *¿Algunos motivos para aprender una lengua extranjera?* de J. Rafael Cuéllar Lara y *La supremacía del inglés en el mundo global y en la enseñanza del bachillerato* de Paula Andrea Ramírez Marroquín.

En nuestra sección de *Plumas invitadas* contamos con las valiosas colaboraciones de Jérémy Perradin, quien nos expone un caso educativo en *Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera: el ejemplo de las clases de literatura y comunicación en francés*; igualmente presentamos el texto *El lenguaje y el conocimiento del otro* de César Suárez Álvarez y *Cronología de vida: algunas experiencias de la enseñanza del español en la provincia de Quebec* de Marina Rodríguez Rosas.

Cerramos este número con la sección de *Cultura* en la que se presenta el ensayo de Javier Galindo Ulloa: “La tumba de José Agustín: la fiesta fue de mucho relajo” y concluimos con *Minimalísimos* una selección de poemas de Arturo Alcántar Flores. ☺

Mtra. Iriana González Mercado
Directora de Poética



Actualización del modelo de enseñanza-aprendizaje de inglés en el CCH:

DE LA COMPRESIÓN A LA INTERACCIÓN

1. Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestría en Lingüística Aplicada Participación en elaboración de los últimos programas de la materia de Inglés. Elaboración de diseños de cursos para Formación de Profesores. Autora de distintos materiales didácticos. Impartición de cursos a profesores. Miembro de distintas comisiones académicas.
lugalui@yahoo.com.mx.

2. Es licenciada en enseñanza de inglés (UNAM) y maestra en educación (Universidad La Salle). Es integrante del Consejo Académico de Idiomas del CCH (2014-2018). Fue vicepresidente de la COEL del CAAHyA (2015-2017). Es miembro de la Subcomisión de Investigación de la COEL. Fue presidente de la Comisión Especial para la Actualización Curricular de los Programas de Inglés en el CCH 2014-2015.
dopara164@yahoo.com.mx

Luja Gamboa Luisa del Socorro¹
Araceli Padilla Rubio²

La actualización de planes y programas de estudio de lenguas extranjeras es un proceso en el cual convergen, por un lado, revisión de aspectos curriculares técnicos y teórico-metodológicos propios de la disciplina; por el otro, la creación de modelos de enseñanza-aprendizaje congruentes con el modelo educativo particular de la institución. Este trabajo tiene como propósito presentar el modelo de enseñanza-aprendizaje de los programas de inglés en el CCH, aprobados por el Consejo Técnico de esta institución en el año 2016. Para ello en primer lugar se describen:

- I. Actualización de los fundamentos teórico-metodológicos y los enfoques disciplinario y didáctico en los que se sustentan los programas.
- II. Estructura y los elementos constituyentes: asignaturas, propósitos, aprendizajes, contenidos temático (conceptual procedimental y actitudinal) y los niveles de conocimiento a desarrollar (comprensión, expresión e interacción).
- III. Utilidad de los otros elementos y anexos: sugerencias de estrategias y de evaluación, así como del glosario de términos y la bibliografía.

Es precisamente en la enunciación de todos estos elementos que permea el modelo de enseñanza aprendizaje de la comprensión a la interacción que se retoma en las diferentes asignaturas de la materia de inglés.

En la segunda parte del escrito se presenta una reflexión sobre los logros de la actualización de los programas y de las dificultades superadas a lo largo del proceso de actualización del ciclo antes mencionado.

I. Actualización de los fundamentos teórico-metodológicos y los enfoques disciplinario y didáctico en los que se sustentan los programas

1. Antecedentes

En los últimos 20 años la enseñanza-aprendizaje y sus respectivos Planes y Programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) han pasado por modificaciones y procesos de actualizaciones/revisiones curriculares dirigidas a mantener una propuesta educativa de calidad y la vigencia e innovación en su Modelo Educativo de corte crítico: 1996, 2002, 2009, 2010-2011, 2013-2014-2014-2015.

En el Plan de Estudios original (1970), la materia de inglés era considerada requisito obligatorio sin valor curricular, se impartía en cuatro semestres y tenía una duración de 260 horas de instrucción. Posteriormente en 1996, se elaboró el primer programa oficial de inglés por parte del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). El curso pasó de 90 a 256 horas, distribuidas en cuatro semestres. La materia adquirió valor curricular y se incorporó a una de las cuatro áreas de conocimientos en las que se organizan las asignaturas del CCH, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. El enfoque de la materia era la comprensión de lectura que continuó con una propuesta de enseñanza-aprendizaje dirigida a la formación de lectores estratégicos, autónomos y críticos. Después en 2002, se inició un nuevo proceso actualización curricular general denominado “Revisión y Actualización de los Planes y Programas de Estudio del CCH”, donde las materias de Inglés y Francés conservaron la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el Enfoque Comunicativo.

Recientemente, se promovió una actualización importante de manera interna y fue previa al tercer proceso de actualización que se daría en 2013. La revisión y modificación interna de los programas de inglés y francés tuvo su origen en el 2009 y se llevó a cabo como parte del Plan de Desarrollo de la Rectoría de la UNAM



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

que buscaba: “mejorar la enseñanza de idiomas, principalmente el inglés, de manera que se asegure su aprendizaje. *El cambio trascendental fue el establecimiento de la enseñanza de inglés en la modalidad de cuatro habilidades para todos los cursos en agosto del 2009.* En este primer semestre no había programas de estudio, sólo seleccionó un material comercial para apoyar la enseñanza y la evaluación ordinaria y extraordinaria. Adicionalmente se crearon laboratorios de idiomas en todos los planteles (Narro, 2008: 11). Asimismo, entre mayo 2008 a agosto 2009, se construyeron nuevos edificios para albergar salones de clase, laboratorios y una mediateca para impulsar el mejoramiento de la enseñanza del inglés y francés. A esto se sumó el equipamiento de aulas y el incremento en el banco de horas, pues serían grupos de 25 alumnos, por lo que se contrataron 130 profesores para cubrir la demanda del 100% de los grupos en los cinco planteles.

En marzo de 2010, la Jefatura del Departamento conformó un seminario para elaborar una propuesta de programa, el cual trabajó colegiadamente en el diseño, revisión y

difusión de la propuesta y elaboró los programas indicativos en un período dividido en dos fases. Entre 2010 y 2011 se elaboró e instrumentó el Primer Acercamiento a los Programas de Inglés “PAPIS”, que después con los resultados de la instrumentación y aportaciones del claustro docente, se formuló el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés “SAPIS”, siendo aprobados (PAPIS y SAPIS) por el Consejo Técnico del CCH.

Tanto los “SAPIS” como los “PAPIS” unificaron criterios y determinaron propósitos, aprendizajes y contenidos mínimos de los cursos. Para estos programas se adoptaron como referentes teóricos el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Accional haciendo referencia a Plan de Estudios Actualizado que señala “el desarrollo de la competencia comunicativa como base para la adquisición de habilidades lingüísticas, a través de modelos centrados en el uso de la lengua, donde la adecuación del discurso a la situación en que se produce, así como a la cohesión y coherencia de los textos” (PEA, 1996:63) y al Enfoque Accional propio del Marco Común Europeo de las Lenguas (MCER).

El tercer proceso oficial de actualización de programas, se inició en agosto de 2012. En este caso, la Dirección General del CCH y el Consejo Técnico pusieron en marcha la actualización de todos los programas de las materias/asignaturas que conforman el Plan de Estudios del CCH y crearon comisiones para ese propósito. Se creó la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio (CEAPE), la cual actualizó los programas de Inglés I, II, III y IV y elaboró la propuesta de programa para un tercer año de la materia con las asignaturas de Inglés V y VI. La Comisión diseñó los seis programas e incluso elaboró productos curriculares complementarios: diagnóstico, actualización de marco teórico —enfoque disciplinario y didáctico—, glosario de términos, diseño de estrategias, entre otros. Es importante señalar que la Comisión también coordinó actividades de socialización del trabajo y mejora del mismo con base en las aportaciones de la comunidad docente.

Una serie de condiciones políticas en la UNAM hicieron imposible la instrumentación de los mismos; en su lugar, el CCH pensó en extender el proceso de actualización un año más y de esta manera lograr una actualización más sólida. Durante el ciclo 2014-2015 se llevó a cabo la última etapa de la actualización. Se reestructuró la Comisión y se llevó a cabo la misión de revisar las propuestas de programas generadas en el ciclo anterior. En este caso se decidió descartar la posibilidad de los seis semestres de inglés y retornar a la propuesta anterior de cuatro semestres. La Comisión reestructuró los programas y retomó el enfoque teórico-metodológico propuesto de la versión anterior. También se llevó a cabo el proceso de socialización y de mejora de la versión de los programas con base en la retroalimentación de los docentes.

2. Referentes disciplinarios

La revisión y análisis de los programas de inglés tuvo como tarea inicial la actualización

del marco teórico. Este fue un buen inicio porque permitió analizar los referentes teóricos metodológicos de los cuales se derivaría la actualización disciplinaria y de la materia. Los referentes que fueron adoptados en esta actualización, además de la Perspectiva Constructivista, que ya había sido contemplada en las actualizaciones anteriores de los SAPI's y PAPI's son: el Enfoque Comunicativo, el Enfoque Accional, y el Modelo Educativo del CCH. En este trabajo y por motivos de espacio sólo se abordará el Enfoque Accional, el Comunicativo y el Modelo Educativo del Colegio.

a) Enfoque comunicativo

Este enfoque también es compartido por las materias pertenecientes al Área de Talleres de Lenguaje y comunicación, y a la vez se contempló en los programas de 2002 y en los SAPI's y PAPI's. El Enfoque comunicativo establece a la competencia comunicativa como: “la base para la adquisición de habilidades lingüísticas, a través de modelos centrados en el uso de la lengua, donde la adecuación del discurso a la situación en que se produce, así como la coherencia y la cohesión de los textos son de capital importancia” (Plan de Estudios Actualizado, PEA1996:63). Este enfoque también hace referencia a un conjunto de concepciones teóricas del lenguaje, cuyo objeto de estudio es “el proceso comunicativo y las relaciones que en el mismo se establecen entre los sujetos que interactúan” (Sánchez, 1997:196) y no las formas, ni la lengua como un sistema abstracto y formalizado. Este enfoque se basa en la premisa de que lo que se hace en el salón de clases debe tener valor comunicativo en la vida real, y fomenta el uso de diferentes tipos de texto (Flowerdew, 2005:12). Es aquí donde el Enfoque Comunicativo coincide y se enriquece con el Accional al transitar de una comunicación simulada a la real con énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas (Puren, 2006).



REYNA I. VALENCIA

b) Enfoque Accional

Uno de los referentes disciplinarios esenciales de los programas de Inglés I a VI es el Enfoque Accional, el cual es propuesto en el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas Extranjeras (MCER), y se seleccionó por su coincidencia con algunos componentes de nuestro modelo educativo. De acuerdo con este enfoque los alumnos (usuarios) son considerados agentes sociales, miembros de una sociedad que tienen tareas en una serie de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Los programas de inglés del CCH guardan congruencia con los niveles del MCER y con ello se garantiza que cuentan con los requerimientos lingüísticos homologados a los niveles de dominio en el mundo.

En concordancia con el MCER las habilidades de la lengua ahora se entienden como actividades de ésta y aumentaron de cuatro a ocho. De acuerdo con el propósito general y con el Modelo Educativo, los programas

de inglés sólo abordan seis habilidades: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción oral y escrita. Esto se observa con mayor claridad en las cartas descriptivas. El término de habilidades, en estos programas, se refiere a la capacidad de desarrollar procedimientos que se interiorizan por medio de actitudes como la promoción de la meta cognición y la autonomía.

A efecto de tener un panorama general del MCER y tener una mejor comprensión de su vinculación con los Programas Actualizados de Inglés del CCH, a continuación se citan los elementos que son relevantes para el enfoque disciplinario de estos Programas.

- Abarca varias perspectivas que se derivan del Enfoque Comunicativo, por lo que tiene la ventaja de presentar elementos que resultan coherentes con la perspectiva del Modelo Educativo del Colegio, por ejemplo, al señalar que los métodos de enseñanza y aprendizaje incluyen los tres tipos de conocimientos –conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser)– que deben construir los estudiantes para formarse como ciudadanos autónomos.
- Parte de la base de que el estudiante de una lengua, y de su correspondiente cultura, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas. Es decir, el alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas, sino que complementa una con otra, por lo que desarrolla una interculturalidad. La competencia lingüística y la cultural, respecto a cada lengua, se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Todo lo anterior permite que el estudiante desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejore su capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (Consejo de Europa, 2002:15).
- Describe de forma integradora qué tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas, con el fin de utilizar el idioma para

comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua.

- Es referido como un estándar internacional, o sello de aprobación de diferentes lenguas, para los requerimientos mínimos lingüísticos y para definir y homologar los niveles de dominio en el mundo (Programas de Estudio Inglés I-IV, 2015, 11).

Una razón muy importante para haber seleccionado los niveles de la lengua señalados por el MCER, es que abarcan las etapas del proceso de adquisición de una segunda lengua, que son señaladas por varios de los teóricos que estudian la adquisición de una segunda lengua. Los niveles del MCER marcan una etapa de comprensión oral y escrita, otra etapa de expresión oral y escrita y finalmente una etapa de interacción oral y escrita. En este sentido, se involucran los conceptos de input (etapa de comprensión), output (etapa de producción oral y escrita) y la interacción (etapa de producción pero con un interlocutor).

En la teoría de adquisición se destaca la importancia del input, ya que todos los casos exitosos de adquisición de segunda lengua se caracterizan por la disponibilidad del input comprensible. Dentro de las investigaciones, ya sea de la gramática universal en la adquisición de una segunda lengua, o el modelo del conexionismo, o procesamiento de la información, u otro patrón, se asume que la información básica que los aprendientes tienen para construir algún tipo de representación mental de la lengua es el input al que ellos

De acuerdo con el Modelo Educativo, los programas de inglés sólo abordan seis habilidades: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción oral y escrita.

están expuestos (Van Patten, 1999:43). Sin embargo, es pertinente recordar que el procesamiento de la información se relaciona con la adquisición, que es un subproducto de la comprensión. Aunque la comprensión no puede garantizar la adquisición, la adquisición no puede suceder si no se da la comprensión (White, 1987, Carroll, 2001 citados por Van Patten, 2008, p. 115).

Por su parte, Gass (1997) en su *hipótesis de input-interacción-output*, considera al input como esencial para la adquisición

de una segunda lengua, y lo describe como un proceso donde primero el aprendiente se da cuenta de la información de entrada en línea con los filtros afectivos, actitudinales y lingüísticos (etapa de apercepción). El aprendiente entonces comienza a analizar el input comprendido antes de iniciar la etapa del intake, que es la etapa donde el aprendiente comienza a formar y probar sus hipótesis sobre la segunda lengua (Gass, 1997, citado por Mc Carthy, 2014:8). Este modelo es cíclico y enfatiza la importancia de la interacción entre hablantes nativos y no nativos para la recepción y producción del input and

output modificado para la adquisición de segunda lengua (Mc Carthy 2014:8). La interacción provee a los aprendientes con una oportunidad de enfocar su atención a la forma lingüística en el contexto de una comunicación con significado (Ross-Feldman, L., en Mackey, 2007:57, Citado por Mc Carthy, 2014:8). Así también la interacción crea oportunidades para aprender de varias formas, ya que la interacción involucra retroalimentación y modificaciones al input y output (Mackey, 2007:24).

En cuanto a la hipótesis del output de Swain, sostiene que el output comprensible facilita la adquisición e impulsa a los aprendientes a producir output coherente y apropiado, los aprendientes son estimulados a pasar del procesamiento semántico deductivo al procesamiento sintáctico inductivo, además de promover el desarrollo del interlenguaje (Susanti Barnard en Tomlinson, 2007:188, Citado por Mc Carthy, 2014:10). Además, “al producir el lenguaje los aprendientes tienen oportunidades para notar la diferencia entre su interlenguaje y la lengua meta, probando sus hipótesis acerca de cómo funciona la lengua meta y conscientemente reflejar esto en su aprendizaje” (Ross-Feldman en Mackey, 2007, 57).

Finalmente como justificación, se han presentado los conceptos básicos de tres teorías para destacar el rol del input y output, en la adquisición de una segunda lengua (Mc Carthy, 2014:10). De forma general, se puede concluir que el input y el output son esenciales para la adquisición de una segunda lengua a través de la interacción. Aún en el modelo de Krashen, el input depende de una conversación con un interlocutor extranjero para facilitar la comprensión del aprendiente y así su adquisición. En el modelo cíclico de Gass, los hablantes nativos y no nativos trabajan juntos para alcanzar la comprensión mutua a través del input y output modificados. Para Swain, al presionar el output del aprendiente, lo estimula para probar sus hipótesis acerca de la segunda lengua e involucrarlo a utilizar varias estrategias de comunicación que proveen retroalimentación, facilitando su adquisición (Mc Carthy, 2014:10).

c) Modelo Educativo

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades es de corte crítico y de acuerdo con ello se caracteriza por adoptar cuatro ejes estructurales: la noción de cultura básica, la organización por áreas disciplinarias, el alumno como responsable de su formación y el profesor como experto en la materia y guía del proceso de aprendizaje. El Plan de Estudios del Colegio

de Ciencias y Humanidades (CCH) se orienta, en su propuesta educativa, y organización, a dotar al alumno de una cultura integral básica con “los conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento, y más en general, de la cultura; es decir a la lectura de textos de todo tipo...” (PEA, 1996:36). Los postulados, propuesta educativa y organización del conocimiento por áreas se conservaron y porque permiten la adecuación a las nuevas circunstancias del acto educativo: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

3. Referentes didácticos

En el caso de la materia de Inglés, dentro de los elementos teóricos considerados en la enseñanza de lenguas, se retoman el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Accional, con el propósito de orientar la práctica docente en los cursos de Inglés I a IV en el CCH.



REYNA I. VALENCIA

Algunos elementos del cognoscitismo y del constructivismo, entre otros, han sido llevados al campo de la didáctica de lenguas extranjeras. En el Enfoque Comunicativo se enfatizan los procesos cognitivos y sociales al aprender una lengua. Desde 1972, Wilkins (Wilkins, D. 1972) evidenció los sistemas de sentido (significado) que subyacen en los usos comunicativos del lenguaje, destacando las nociones y las funciones. Según el Enfoque Comunicativo, el aprendizaje de una lengua es exitoso cuando los estudiantes enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. En consecuencia, las clases se desarrollan con base en contextos y funciones del lenguaje y se hace énfasis en diferentes tipos de textos. Incluye aspectos de la vida real en las actividades como vacíos de información, elección de vocabulario y forma y retroalimentación, así como acciones concretas. Por su parte, el Enfoque Accional promueve el uso social de las tareas comunicativas, en las que tanto el alumno como los hablantes de una lengua son considerados agentes sociales. La comunicación y el aprendizaje implican la realización de tareas no sólo de carácter lingüístico, aunque involucren actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo. De esto se deriva

el papel comunicativo de las tareas, las cuales hacen posible el funcionamiento de la competencia comunicativa del aprendiz a través de la realización de varias actividades de lengua: expresión o producción oral y escrita, comprensión o recepción oral y escrita, e interacción oral y escrita (Muñoz 2010:77). A partir de estas concepciones, a continuación se enuncia un conjunto de conceptos, principios y lineamientos que explican cómo se concibe el proceso de enseñanza–aprendizaje y la evaluación del idioma inglés, así como las prácticas, materiales, recursos y procedimientos que hacen posible el logro de los propósitos de los programas de estudio de las asignaturas de Inglés I a IV (Programas de Estudio Inglés I–IV, 2015, 14).

II. Descripción de Programas de Estudio de Inglés I-IV

Cada programa tiene cuatro cartas descriptivas (homologadas al formato institucional de todos los programas de las asignaturas del CCH), que corresponden a cada una de las unidades, con los siguientes elementos: nombre de la



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

asignatura, número de la Unidad, propósito de ésta y número de horas sugerido para desarrollar los aprendizajes de esa Unidad. Cada uno de los cuatro cursos consta de 64 horas, lo que hace un total de 256 horas (Programas de Estudio Inglés I–IV, 2015, 19).

1. Descripción cartas descriptivas

El **propósito general de la materia** se refiere a lo que el alumno será capaz de hacer al finalizar los cuatro cursos de inglés, momento en el cual el alumno ha alcanzado los propósitos establecidos en dichos cursos. El propósito enuncia la actividad a realizar, la condición a través de la cual se realizará la acción y la finalidad de la misma.

El **propósito general de cada curso** se refiere a la meta o lo que el alumno conocerá al finalizar las cuatro unidades que lo conforman. Igual que el propósito general de la materia, enuncia la actividad a realizar, la condición a través de la cual se realizará la acción y la finalidad de la misma.

El **propósito de cada unidad** se refiere a lo que el alumno alcanzará al terminar una unidad. Los aprendizajes son los resultados o logros esperados que articulan las habilidades intelectuales y las temáticas. Con base en el Modelo Educativo del CCH, toma como eje el aprendizaje del alumno.

Los **aprendizajes** indican lo que los alumnos deben lograr en cuanto a la adquisición de conceptos, procedimientos, actitudes y valores. La organización de los aprendizajes responde a una gradación en cuanto al proceso de adquisición—aprendizaje de inglés por lo que van de la recepción, a la producción y a la interacción oral y escrita en lengua inglesa. Las **temáticas** se refieren a una propuesta flexible de tres tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales son necesarios para desarrollar cada aprendizaje. Con el fin de que el profesor distinga las nuevas temáticas, éstas se resaltan en “negritas”, y las que se refieren a aprendizajes que se van a reciclar están en letras normales. En esta columna los conocimientos se clasifican en:



REYNA I. VALENCIA

- **Conceptuales:** representan los elementos formales de la lengua que el alumno debe conocer; dentro de ellos, están ubicados los componentes lingüísticos.
 - a. **Léxico:** se refiere a vocabulario y frases comunes.
 - b. **Gramática:** representa el conocimiento formal de la lengua.
 - c. **Fonética:** es una selección de aspectos de pronunciación en nivel de reconocimiento y de producción.
- **Procedimentales:** desglosan el contenido pragmático, el cual consta de dominio del discurso, actos de habla y funciones comunicativas. Se refieren al conocimiento que tiene el alumno sobre la forma en que los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan, así como la manera en que éstos se utilizan para realizar funciones comunicativas, y sobre la secuencia de organización de los mismos.
- **Actitudinales:** se refieren a un conjunto de habilidades, estrategias y actitudes; se desglosan en componentes sociolingüísticos



RAWPIXEL.COM

y habilidades generales dirigidas al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Los aprendizajes y las temáticas reflejan una secuencia lógica en el proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que describen los elementos a considerar en el logro de los aprendizajes, y proponen una secuencia en su abordaje y tratamiento pedagógico.

Las **estrategias** que se presentan en la tercera columna son una propuesta de actividades para que el profesor aborde el aprendizaje en cuestión. Las actividades corresponden sólo a un momento de la estrategia que puede ser de inicio, desarrollo o cierre.

La **sugerencia de evaluación** se encuentra al final de cada Unidad. Consiste en la descripción de una actividad que permitirá evaluar los conocimientos y habilidades que los alumnos desarrollaron a lo largo de esa Unidad de aprendizaje (Programas de Estudio Inglés I–IV, 2015, 20).

Como **observación general**, durante este último proceso de revisión curricular

de los Programas de Inglés (2014/2015), se determinaron los ajustes relevantes y viables de los componentes de las cartas descriptivas y se homologaron de acuerdo a las directrices del Colegio. De este modo, se hicieron cambios en propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias y sugerencias de evaluación. Mención especial merece la parte de temáticas, en cuanto a los contenidos actitudinales, pues se desglosaron suficientemente habilidades, estrategias de aprendizaje y actitudes. En el foro realizado para la difusión de los cambios a estos programas, se mostraron a los profesores cómo estos contenidos actitudinales pertenecían a diferentes rubros como: habilidades académicas generales, estrategias cognitivas y metacognitivas, actitudes hacia la formación del aprendizaje autónomo/reflexivo, estrategias específicas por habilidad, estrategias específicas por contenido lingüístico y estrategias actitudinales dirigidas hacia la autoestima (persona), el aprendizaje del idioma inglés, el entorno, la interacción y la formación sociocultural y para la interacción.



REYNA I. VALENCIA

Uno de los principales aportes de esta actualización fue la revisión consensuada de todos los programas por parte de todos los integrantes de esta Comisión, lo que enriqueció los Programas de Inglés I a IV.

2. Interpretación de las cartas descriptivas, a partir del Modelo Educativo

Los programas del CCH al pertenecer a un Modelo Educativo de corte crítico, se constituyen como propuesta orientadora, dinámica, flexible y modificable en su instrumentación. La secuencia, profundidad y gradación de los aprendizajes y el desarrollo de sus contenidos sigue una lógica inductiva, de acuerdo con el ciclo o proceso de adquisición/aprendizaje (procesamiento del input), el cual inicia con la comprensión (identificación y reconocimiento) y va hacia la producción de la lengua, primero en forma guiada hasta llegar a la producción libre. En cada aprendizaje se puede apreciar que además de abordar funciones y nociones de la lengua, y de indicar el momento del proceso

de aprendizaje, también especifica la actividad o actividades a desarrollar: comprensión oral y de lectura, producción oral y escrita e interacción oral y escrita. Los programas de inglés, en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio, constituyen una propuesta para el profesor, por lo que con base en los aprendizajes de sus alumnos, el profesor podrá hacer adecuaciones siempre y cuando tome en cuenta los aspectos teórico-metodológicos señalados aquí, y oriente toda actividad al logro de los aprendizajes y propósitos que establece cada unidad.

III. Retos de la actualización curricular

1. Aplicación de programas y viabilidad

Los cuatro programas están listos han sido aprobados; Inglés I e Inglés II se instrumentaron oficialmente en el periodo 2016-2017 y en el actual ciclo se están instrumentando por primera vez Inglés III e Inglés IV. Los programas son viables porque cuentan con los elementos necesarios para orientar la enseñanza y el aprendizaje de inglés en cuanto marco teórico, enfoque disciplinario y de la materia, y cartas descriptivas con especificaciones para la planeación, enseñanza-aprendizaje y evaluación: perfil del alumno y el profesor, enfoque didáctico y de la materia y cartas descriptivas. Como el proceso de actualización de estos programas permitió la participación amplia de docentes quienes ya conocen con un margen significativo de precisión el contenido y formato de los mismos. De igual manera, los profesores están conscientes de los alcances y limitaciones de los programas y con ello están en posibilidad de instrumentarlos. La eficacia de una etapa de instrumentación piloto estará determinada por las acciones coordinadas que se vayan realizando paralelamente con la intención de apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

2. El aprendizaje de inglés y la interdisciplina

A partir del perfil de egreso del estudiante del CCH y del enfoque del Área de Lenguaje y Comunicación, al que pertenece la materia de inglés, la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros demanda de una orientación académica que favorezca el desarrollo de conocimientos y habilidades propios de las lenguas materna y extranjera, así como a los culturales y científicos, pertenecientes a las áreas de matemáticas, histórico-social y experimentales.

Esta situación se tuvo en cuenta al enunciar los programas de Inglés V y VI en 2014, donde se propuso un trabajo más vinculado a la interdisciplina. Los propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias de enseñanza y evaluación se orientan al manejo del discurso académico: aprendizaje de relaciones lógico-argumentativas, comprensión de lectura y auditiva de temas académicos divulgación científica y uso de vocabulario de temas relacionados con las cuatro áreas disciplinarias arriba mencionadas.

Sin embargo, en esta última revisión, sólo se trabajaron las asignaturas de Inglés I a IV, pues

para incorporar los cursos de Inglés V y VI, se requiere hacer cambios en el Plan de Estudios del CCH, lo cual implica un largo proceso para que estos cursos sean curriculares. Si bien el Modelo educativo establece como propósito el logro de la interdisciplina, dadas las condiciones actuales, ésta se logrará con el apoyo institucional y como resultado del esfuerzo conjunto de todos los profesores del Área para planear, desarrollar e instrumentar propuestas didácticas (materiales y estrategias) necesarias para este fin.

3. Fortalecimiento de la docencia y desarrollo de recursos didácticos

Los profesores del CCH enfrentan algunos retos al instrumentar los programas de inglés. El principal reto de los programas de inglés consiste en lograr una mayor comprensión de los programas de inglés I a IV y del porqué de los ajustes que se realizaron en ellos para lograr la homologación con estándares del MCER y guardar congruencia con el Modelo Educativo y su perfil de egreso. En este sentido, la formación de profesores es un elemento muy importante para que los profesores puedan comprender



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

mejor la enunciación de los programas, lo que incidirá en una instrumentación del proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo así el proceso de adquisición de nuestros alumnos.

Otro reto consiste en contar con materiales didácticos adecuados a los programas. No existe en el mercado materiales que concuerden con los programas ni en tratamiento didáctico, secuencia y profundidad de aprendizajes, ni mucho menos en evaluación de los mismos. Se sugiere entonces que la institución operativice los apoyos para que los docentes se den a la tarea de diseñar materiales tanto en formato tradicional como en digital. Así como para seleccionar a los académicos con un perfil óptimo para que puedan evaluar, en Comité de Pares, los materiales más idóneos. Una ventaja que hará posible esto es que la mayoría de los docentes de inglés está capacitada en el diseño de materiales de enseñanza y evaluación y además en uso de TIC. Con ello será posible disponer de recursos didácticos institucionales propios, de calidad, amplio alcance y a un bajo o nulo costo para la institución. 

Fuentes de consulta

1. Colegio de Ciencias y Humanidades (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. UNAM. México.
2. Colegio de Ciencias y Humanidades (2010). Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV "PAPIS", Área DE Talleres de Lenguajes y Comunicación, Aguilar Casas, et al., UNAM, México.
3. Colegio de Ciencias y Humanidades (2011). Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV "SAPIS", Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Aguilar Casas, et al., UNAM, México.
4. Colegio de Ciencias y Humanidades (2015). *Programas de Estudio Materia de Inglés I – IV* Primera edición.
5. Comisión Especial para la Actualización de Programas de Estudio. Inglés I a VI. Noviembre 2013.
6. Flowerdew, J & Miller L. (2005) *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York. Cambridge University Press.
7. Gass, S., (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey
8. Krashen, S., (1978). The monitor model of adult second language performance. In Burt, M., Dulay, H. and Finocchiaro, M. (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York: Regents, 152-161
9. Marco Comun Europeo De Referencia Para Las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza Y Evaluación (2002) Consultado 25/10/13 http://cvc.crvantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
10. McCarthy, M. (2014). A discussion of the role of input and output in Second Language Acquisition , University College Cork, Master Applied Linguistics. Consultado 1/10/15 https://www.academia.edu/7153973/The_Role_of_Input_and_Output_in_Second_Language_Acquisition
11. Mackey, A, (2007) *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
12. Narro R. J. Plan de desarrollo 2008-2011, consultado 24 agosto 2009 en http://www.planeación.unam.mx/consultaplan_de_desarrollo2008.pdf
13. Puren, C.(2006) "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional" en *Lingua Portarum 1* Granada: Universidad de Granada. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero_1/puren.pdf Consultado 25/10/13
14. Ruiz, G. M.E. (2014) *Actitudes de los profesores de inglés en el CCH ante el cambio de orientación en la materia*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México UNAM.
15. Swain, M., (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G. & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, England: Oxford University Press
16. VanPatten, B and Williams, J., (2007). *Theories in Second Language Acquisition An Introduction*, Routledge, New York, London

Hola



Bilingüismo vs. Plurilingüismo

LA ESTRATEGIA NACIONAL DE INGLÉS COMO UN MODELO INSUFICIENTE PARA PROMOVER LA PRESENCIA DE MÉXICO EN EL ESCENARIO INTERNACIONAL.

Licenciada en Relaciones Internacionales y Maestra y Doctora en Estudios de África. Ha cursado diplomados como el de Formación de Profesores de Francés y el de Lingüística Aplicada a Distancia, ambos del CELE. Profesora de Francés en el CCH Sur. Imparte también las materias de África y Asia y Pacífico en la FCPyS.
bescoba@yahoo.com

A. Beatriz Escobar Cristiani

Como parte de la reforma educativa impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la *Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés* busca consolidar la enseñanza de este idioma de manera que “todos los estudiantes egresados de la educación media superior, al igual que sus maestros, sean bilingües” (Nuevo Modelo Educativo, 2017). La propuesta sostiene que “nuestros niños podrán aprender a comunicarse, escuchar, leer y escribir en inglés de manera fluida” (Nuevo Modelo Educativo, 2017).

El planteamiento de la SEP concuerda con el reconocimiento de la importancia que se le concede “a la adquisición de una segunda lengua como garantía para la competitividad” en un mundo contemporáneo cada vez más globalizado (Bermúdez & Fandiño, 2012). Sin embargo, representa una perspectiva limitada.

La Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE, 2013) afirma que “por el tamaño de su población, su extensión territorial, el volumen de sus recursos, su fortaleza cultural y la magnitud de su economía, México es un país relevante a nivel mundial”. A su vez,

la Presidencia de la República sostiene que el país se ha reafirmado “como una nación abierta al mundo, que participa en los mercados globales” (Presidencia de la República, 2017). La política exterior se orienta, por lo menos en teoría, al fortalecimiento de esta presencia de México en el mundo

Tal contexto de creciente globalización plantea la necesidad de que las escuelas sean capaces de preparar ciudadanos para nuevos ambientes, a través de “la formación de un sujeto con responsabilidad social, sensibilidad cultural y respeto por la diversidad” (Araujo Quiroz, 2013: 192). Uno de los instrumentos para lograr esa meta es el estudio de una lengua extranjera.

Partiendo de esta idea, la promoción del inglés como parte fundamental del currículum escolar aparece como una vía para consolidar la presencia de México en el mundo. Se trata de una ‘evolución lógica’, por diversos motivos. Por una parte, la enseñanza del inglés en México cuenta con una larga historia. Si en el siglo XIX “la lengua extranjera de moda era el francés, aprendido por las elites del país” la presencia de este idioma fue disminuyendo, en tanto que la popularidad del



SLAVA BROWNMANN



DIMITRI POPOV

inglés aumentaba. El estudio de esta lengua se consolida de manera oficial con el decreto presidencial de Plutarco Elías Calles de 1925, que establece la fundación de planteles federales de educación secundaria donde, como parte del currículum “se incluye también la enseñanza de las lenguas extranjeras: el inglés, y en menor medida el francés” (García Flores, 2015: 72).

Además de la fuerte presencia del inglés en el sistema educativo mexicano, uno de los argumentos oficiales para su promoción con la reforma educativa es su estatus actual como forma expresión del mundo globalizado. El propio Secretario de Educación mexicano señala que para el año 2020, 2 mil millones de personas (es decir, el 25% de la población mundial), estarán usando o aprendiendo la lengua inglesa (SEP, 2017). Por tal motivo, la elección parecería evidente.

Sin embargo, más allá de este contexto general, la elección del inglés se encuentra íntimamente relacionada con la posición de Estados Unidos como potencia mundial y con la estructura política y económica de México. Como señala García Flores (2015: 67) el “estudio de una lengua extranjera va aparejado con el poderío económico, político o militar del imperio que domina una región”. El uso extensivo del latín como

lengua del imperio romano, del árabe como expresión lingüística de la expansión del Islam o del español como herramienta del dominio colonial español da cuenta de este fenómeno. En el caso del inglés, el ascenso primero de Inglaterra y posteriormente de los Estados Unidos como potencias mundiales facilitó su consolidación como *lingua franca* global.

En el caso específico de México, el estatus privilegiado del inglés se encuentra indudablemente ligado a la configuración económica y política del país, definida de manera notable por la “intensidad de la relación económica y social” con América del Norte, especialmente con Estados Unidos (Santa Cruz, 2012: 15). Este país no solo es el primer socio comercial de México, sino que constituye además el primer destino para los migrantes de origen mexicano (Santa Cruz, 2012: 15). En buena medida, la *Estrategia Nacional de Inglés* no solo admite esta cercanía, sino que contribuye a su reproducción.

En realidad, es indispensable reconocer la presencia fundamental del inglés como lengua global de intercambio y su estrecho vínculo con aspectos como el avance de las nuevas tecnologías, la producción científica o el desarrollo de la cultura pop (incluyendo música, cine, video) entre otros elementos.

No obstante, convertir oficialmente al inglés en la lengua extranjera en torno de la cual gira la propuesta educativa del gobierno resulta en realidad limitante.

Distintos autores han señalado la importancia de promover una propuesta plurilingüe (Araujo Quiroz, 2013), en la cual el bilingüismo sea la puerta de entrada más que la meta última. Algunos subrayan el valor del plurilingüismo “en contraste con la tendencia al alza de establecer un modelo uniformizador con el inglés como *lingua franca* dominante” (UDG, 2012). Metz, por ejemplo señala la importancia de que una persona domine al menos dos lenguas, además de su lengua materna (Metz, 2007: 77) para poder acceder al escenario internacional con mayores oportunidades en el contexto de la economía del conocimiento.

En este sentido, es necesario reconocer el rol que el aprendizaje de otras lenguas puede tener como un medio para de comunicación y de intercambio económico, pero también, y sobre todo como “una manera de experimentar la cultura del otro y un camino para conocerse a sí mismo” (Castaños, 2006: 7). Esto significa que en la realidad actual el “inglés como única lengua extranjera ya no es suficiente para cumplir con los retos (...) del siglo XXI” (Metz, 2007:78).

Existen diversas opciones de idiomas cuyo estudio sistemático puede resultar interesante en términos de su posible contribución para consolidar la presencia de México en el escenario internacional. Por la presencia demográfica y económica que tienen en la actualidad, se pueden promover lenguas como el chino mandarín (con 840 millones de personas para quienes constituye la lengua materna y más de 1, 300 millones

de usuarios) (Instituto Confucio, 2010) o el hindi. Es posible igualmente impulsar el estudio de las lenguas oficiales utilizadas por la Organización de las Naciones Unidas, que además del español y el inglés, incluyen el propio chino mandarín, el ruso (con unos 230 millones de usuarios, de los cuales cerca de 162 millones son hablantes nativos), el francés (que tiene aproximadamente 76 millones de hablantes nativos y unos 130 millones

de usuarios a nivel mundial) (Metz, 2007: 79), y el árabe (con más de 422 millones de hablantes, y usado por más de mil quinientos millones de musulmanes) (UNESCO, 2012). Otras lenguas de interés cuya enseñanza ya existe en México, aunque no de manera demasiado extendida, incluyen el alemán, el japonés o el italiano, entre muchas otras.

La promoción del aprendizaje sistematizado y en amplia escala de estos idiomas podría convertirse en un elemento que contribuya a la diversificación de los

Es indispensable reconocer la presencia fundamental del inglés como lengua global de intercambio y su estrecho vínculo con aspectos como el avance de las nuevas tecnologías, la producción científica o el desarrollo de la cultura pop (incluyendo música, cine, video) entre otros elementos.

lazos políticos, económicos y de cooperación con países distintos a los Estados Unidos, algo que adquiere mayor importancia en el contexto de inestabilidad de las relaciones con ese país que se ha generado con el ascenso de Donald Trump a la presidencia estadounidense.

Como se observa, el panorama de relaciones con el exterior es uno de los elementos que vuelven insuficiente la *Estrategia Nacional de Inglés*. Otro elemento es de carácter interno. Resulta paradójica la promoción oficial de un modelo bilingüe español-inglés en un país como México, caracterizado por su multiculturalidad. Como afirma Zarina Estrada, “México por naturaleza ha sido históricamente multicultural” (Rivera, 2013), aunque esa diversidad se

ha comenzado a reconocer de manera más amplia tan solo en los últimos años. La *Estrategia Nacional de Inglés* no parece considerar con seriedad el hecho de que para muchos mexicanos el español es en realidad una segunda lengua, pues de acuerdo con el INEGI (2017), 7 millones 382 mil 785 personas de 3 años y más hablan alguna lengua indígena. Esta falta de reconocimiento va de la mano con el equilibrio de poder que históricamente se ha configurado en México, siempre en detrimento de los pueblos originarios.

Una vía simbólica que puede ayudar a revertir este panorama sería la adopción de una política seria de promoción de las lenguas indígenas por parte de las autoridades educativas del país. Para ello, la enseñanza de las mismas tendría que favorecerse no solo entre las comunidades que son sus usuarias naturales, sino de manera más amplia en el currículum general de las escuelas mexicanas.

En síntesis, la importancia del inglés es evidente, y por ello se requiere en efecto una política coherente que consolide su papel en el sistema educativo mexicano. Sin embargo, esto no significa que el inglés constituya una opción suficiente. Es necesario que se favorezca igualmente la apertura hacia otras lenguas, tanto extranjeras como mexicanas. Ello contribuiría a generar una mejor comprensión tanto de nuestro propio país como del mundo. ☺

Fuentes de Consulta

1. Araujo Quiroz, C. B. (2013). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Enero-Junio, 189-204.
2. Bermúdez Jiménez, J. R., & Fandiño-Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bi-lingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 99-124.
3. Castañón, F. (2007). Prólogo. Ayala Rubio y Scartacini, *Lenguas en un Contexto Globalizado*, México: UDG
4. García Flores, C. G. (2015). Los currículos de educación secundaria: inglés y de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés: génesis, praxis y valoración del ethos. *Praxis Educativa ReDIE*, 7(12), 66-85.
5. Instituto Confucio (2010). *El Chino Mandarin: la lengua más hablada del mundo*. Revista Instituto Confucio. 2(II). <http://confuciomag.com/chino-mandarin-el-idioma-mas-hablado-del-mundo>
6. Metz, J. (2007). Algunos datos sobre la posición del alemán en el mundo y en México. Ayala Rubio y Scartacini, *Lenguas en un Contexto Globalizado*, México: UDG
7. Nuevo Modelo Educativo (2017), *Estrategia Nacional de Inglés: ¡Tú y tus alumnos podrán estudiar inglés!*, en <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo/articulos/estrategia-nacional-de-ingles-docentes>
8. Presidencia de la República (2017), *Objetivos de la Política Exterior de México*, en <https://www.gob.mx/presidencial/articulos/objetivos-de-la-politica-exterior-de-mexico>
9. SEP (2017). *Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años*, en <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>
10. SRE (2013), "Plan Sectorial de Relaciones Exteriores 2013-2018", *Diario Oficial de la Federación*, 13 de diciembre de 2013, en <http://www.sre.gob.mx/images/stories/marconormativodoc/dof131213-p.pdf>
11. Rivera, V. (2013), El multilingüismo, base de la multiculturalidad. **UDG**, en <http://www.editorial.udg.mx/el-multilinguismo-base-de-la-multiculturalidad/>
12. Santa Cruz, J. (2012) La política exterior de Felipe Calderón hacia América de Norte: crisis interna y redefinición de fronteras. La política exterior de México 2012-2018.
13. UDG (2012). *Es necesario apostar por el multilingüismo para adaptarse a los retos de la globalización*, <http://www.suv.udg.mx/noticia/es-necesario-apostar-por-el-multilinguismo-para-adaptarse-los-retos-de-la-globalizaci-n>
14. UNESCO (2012), *Message from Ms Irina Bokova, Director-General of UNESCO, on the occasion of the first World Arabic Language Day 18 December 2012*, en <http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-arabic-language-day>
15. INEGI (2017). *Hablantes de lengua indígena en México. Riqueza cultural*, en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>



¿Se sienten a gusto los alumnos con sus clases de inglés en el CCH?

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN LOS PLANTELES VALLEJO Y NAUCALPAN

1. Ha diseñado e impartido cursos de inglés para alumnos y profesores de la UNAM y de la SEP, presenciales y en línea, ha dado ponencias en eventos locales y generales, ha licitado y publicado artículos académicos y de divulgación y ha participado en proyectos de investigación.

2. Ha tomado un número de diplomados y cursos de actualización en México y EUA, ha diseñado e impartido cursos actualización disciplinar y didáctica para profesores de Inglés y de otras áreas del CCH, y ha participado en proyectos de investigación con grupos institucionales de trabajo.

3. Ha participado en numerosos cursos de actualización y diplomados, ha diseñado e impartido cursos de actualización epistemológica y teorías de aprendizaje para profesores de Inglés y de otras áreas del CCH así como cursos extracurriculares para alumnos de la FES Acatlán; y ha participado en grupos institucionales de trabajo.

Pablo Jesús Sánchez Sánchez¹
 Angélica Eloísa Guevara Contreras²
 Lourdes Mireya Téllez Flores³

Introducción

La relativamente nueva modificación de los programas de Inglés en el CCH ha suscitado un creciente interés de la institución por garantizar, primero, su adecuada implantación y, segundo, verificar la efectividad de dicha promulgación mediante un proyecto longitudinal de seguimiento institucional.

Quizá la prolongada construcción de los programas de Inglés, que tuvo lugar en el lapso de 2010 a 2016, y el vasto número de profesores experimentados de carrera y asignatura [algunos de los cuales ahora son de carrera] involucrados en los procesos de construcción, implantación y seguimiento hace suponer que, si acaso hay perfectibilidades en el producto, éstas deben de ser sólo unas cuantas y de la menor importancia. Pero a veces hay discrepancias entre la realidad y la percepción de la realidad.

A propósito de construcción de realidades y percepciones, vale la pena señalar que la

edificación de los programas de Inglés no es sismorresistente ni se realizó *intempo*, es decir, no se apegó a un protocolo de seguridad ni obedeció a un plan con visión global guiado por el sentido común que lo protegiera de errores pasando por un proceso de construcción por etapas diferenciadas tales como: 1) diseño arquitectónico, 2) preparación del terreno, 3) cimentación, 4) selección de materiales 5) constitución de diafragmas de amarre, 6) estructuración de muros de carga y divisorios, etcétera.

Cuando la orientación académica de los programas cambió de la comprensión de lectura a las cuatro habilidades en 2009, se necesitaba lo que fuera que pudiera hacer las veces de programa. Y así fue como lo urgente le ganó a lo importante. En 2010 surgieron los primeros acercamientos a los programas de Inglés (PAPIs). En 2011 emergieron los SAPIS [los segundos acercamientos]: otra versión corregida. En 2013 eclosionó una tercera versión enmendada. Y en 2016 tuvo lugar



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

una nueva reforma instruccional, aprobada por el Consejo Técnico, que se está implantando y siguiendo: los *Programas de estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación: Inglés I-IV*.

Análogamente, los programas de Inglés no siguieron un proceso natural de planificación, gestación, nacimiento y maduración. Al igual que Kirikú, el personaje principal de la película de Michel Ocelot, los programas de Inglés salieron a la luz hechos hombres, como expulsados de un mundo de la narrativa infantil cuya superficialidad fue condonada inmediatamente por la planta docente del Departamento debido a la seriedad con la que el relato fue tratado en el marco institucional y porque, en última instancia, en nuestra cultura, sólo un monstruo sería capaz de dejar a un niño huérfano o desnudo: la adopción no es una cuestión de funcionalidad; es un dilema moralizante en el que se confunden el amor y la violencia.

Haciendo a un lado las cuestiones de carácter literario que rodean la adopción de los programas, las de carácter económico que tienen que ver con la remuneración y condición de empleo de los autores de los programas, las cuestiones políticas derivadas de las crisis de reclutamiento para conformar las comisiones especiales para su precoz actualización así como los principios que sirvieron de base para la construcción de los programas, tal vez un tema tan importante como la construcción, reconstrucción, implantación y seguimiento es cómo se está sintiendo el alumnado.

Por eso, los autores de este artículo consideramos que podría ser de interés sondear hasta qué punto los alumnos del CCH se sienten satisfechos con sus clases de Inglés. Por supuesto, el objetivo no es establecer una correlación unívoca entre la percepción de los alumnos y la calidad de los programas más recientemente alterados. Pero sí explorar cómo se sienten los alumnos respecto al contenido de las clases, las técnicas de enseñanza y la forma de evaluación. A fin de cuentas, la calidad del servicio académico de las clases de Inglés no sólo constituye un índice de conformidad y



REYNA I. VALENCIA

satisfacción de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores sino, en alguna medida, sobre la satisfactoria cobertura de sus necesidades por los programas.

Antecedentes

La medición de la satisfacción académica es una noción que tiene su origen en el ámbito administrativo y se asocia con conceptos como control de calidad y calidad total, pero gradualmente se ha ido adaptando y aplicando en el ámbito educativo (Vergara & Quesada, 2011).

Actualmente existen varios modelos que se han utilizado en el ámbito educativo para medir la satisfacción de los alumnos; por ejemplo, el modelo de evaluación e indicadores (González, 2004), el modelo de calidad en servicios educativos (Senlle & Gutiérrez, 2005); el modelo de excelencia mediante calidad de Tschohl (2007), el modelo de escalas de clasificación (MEC) (Garrido, Cupani & Arbach, 2017), entre otros. De hecho, hay modelos que se han

validado en México, como el SERVIQUAL, basado en pruebas de bondad de ajuste sobre correlaciones entre variables latentes (Franco, 2003).

En el presente estudio se utiliza el MEC con ítems tipo Likert para escalas de actitud y percepción con el fin de comprobar la escalabilidad de los datos en un continuo psicosocial. La escalabilidad de los datos es uno de los aspectos más importantes de la medición pues permite examinar la dimensionalidad de los ítems.

Objetivo

El objetivo de diseñar y aplicar esta encuesta de satisfacción académica es explorar indicadores que puedan proporcionar información relevante para la utilización o creación de variables independientes en una futura investigación social cuyo propósito es tratar de entender la particularidad de un caso: el fenómeno educativo de reprobación en los exámenes extraordinarios de Inglés del CCH.

Metodología

El diseño del estudio es de tipo exploratorio y transversal, ya que únicamente se diseñan instrumentos de indagación, se recogen datos sin manipulación de variables y se incluyen cohortes de alumnos de grupos del CCH, plantel Naucalpan turnos matutino y vespertino y plantel Vallejo turno vespertino.

A fin de realizar unas primeras estimaciones sobre la población objetivo, para el estudio se utilizó un método de muestreo teórico con dos grupos del Plantel Naucalpan turno vespertino, un grupo del plantel Naucalpan turno matutino y dos grupos del Plantel Vallejo turno vespertino. El muestreo teórico o intencional no es susceptible de generalización, pero estratégicamente es ideal en un proceso de tipificación de casos. De hecho, en la investigación cualitativa, se suele evitar muestras probabilísticas, pues lo que se busca es la confiabilidad de los informantes en un tipo de estudio naturalista, al menos

en las primeras etapas de la investigación, en virtud de que la relación problema-caso se evalúa constantemente (Martín-Crespo & Salamanca, 2007).

Para el diseño de los instrumentos de indagación se siguió el modelo de Padilla (2002) para establecer un marco conceptual explícito que garantizara la bondad psicométrica del instrumento. En apego a tal modelo, se define el constructo, se delimitan las dimensiones y se determinan los indicadores observables.

Así, la satisfacción académica, en este estudio, se entiende exclusivamente dentro del dominio específico de la clase de Inglés como “la percepción de sus experiencias vinculadas a su rol como estudiantes” (Lent & Brown, 2008). Las dimensiones de este constructo abarcan el aprendizaje (Yzaguirre, 2005) y la evaluación (Egido & Haug, 2006). Los indicadores que se incluyen en los cuestionarios se asocian a los programas, los materiales didácticos, las técnicas de enseñanza y la evaluación. En total se formularon 18 preguntas.

Los cuestionarios se administraron la primera semana de octubre de 2017 por Internet, para no interferir con el horario de clases de los alumnos y elevar su índice de respuesta (Fricker, R. & Schonalu M., 2002).

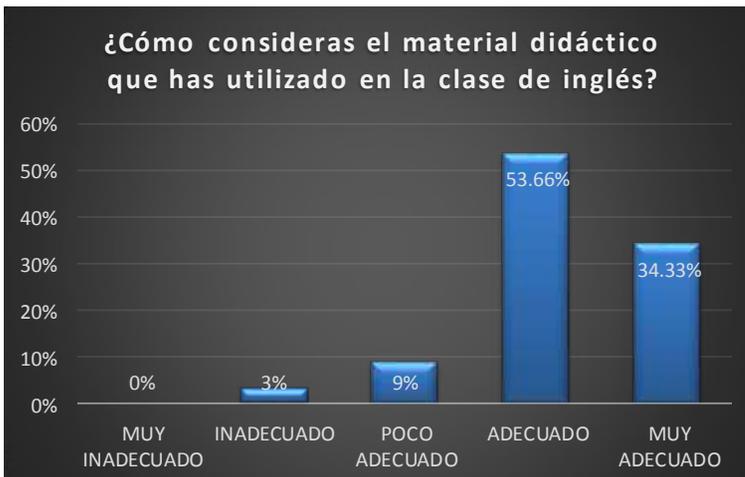
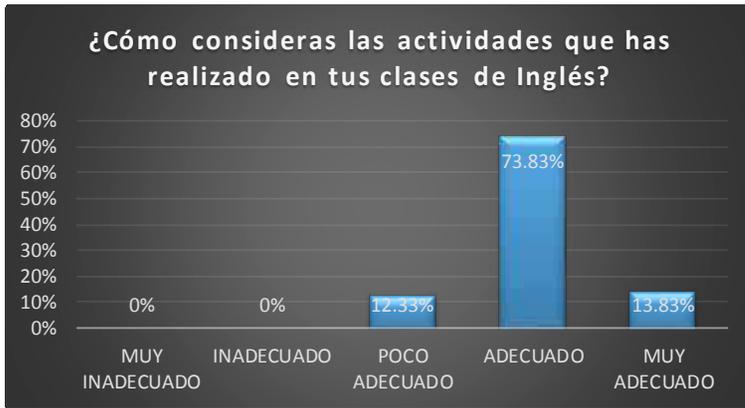
Análisis

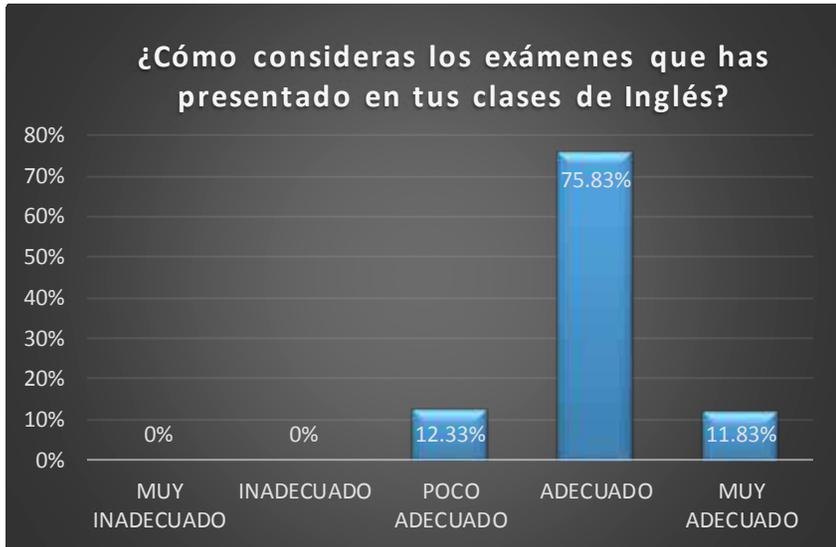
Para el análisis de datos provenientes de las preguntas de registro cerrado se utilizó la técnica de Wainer (1992). De modo que se siguieron tres pasos: primero, se depuraron los datos a fin de eliminar los ítems que, a pesar del pilotaje, en la aplicación real mostraron o error u omisión; segundo los ítems útiles se clasificaron en grupos; tercero, los datos se ordenaron en tablas [es decir, se tabularon], para que su ordenación física facilitara el análisis sistemático.

Para codificar [elección de unidades de análisis o registro y determinación de indicadores] los datos de las preguntas de registro abierto, se utilizó la técnica de análisis de contenido de Krippendorff (1990).

Resultados

Los resultados de la encuesta son muy alentadores. En general, los alumnos encuestados se sienten satisfechos con los contenidos que han estudiado en sus clases de Inglés; con la forma en la que sus profesores les han enseñado, con los materiales didácticos que han usado y con los instrumentos de evaluación que se les han administrado.





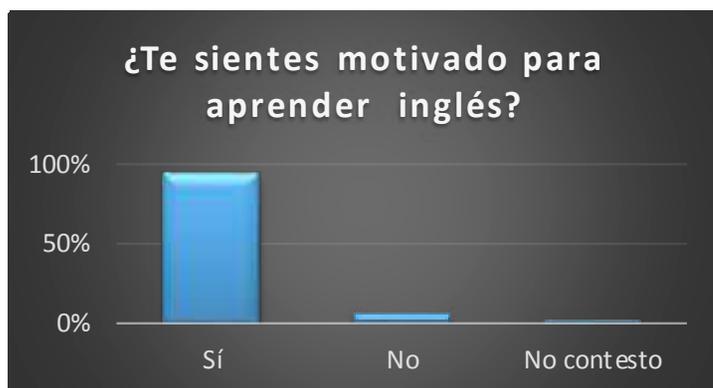
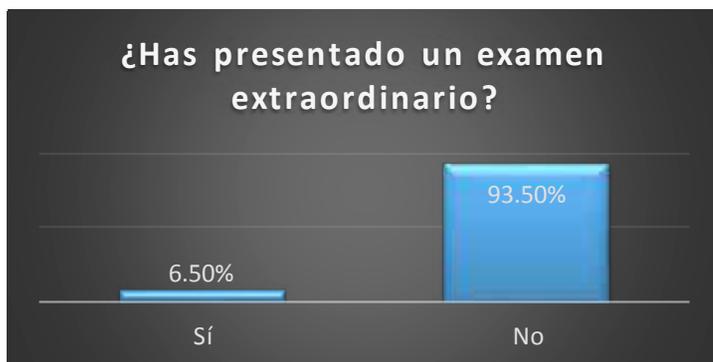
Discusión

Como se puede desprender de las tablas desplegadas en las páginas anteriores, en todos los casos la puntuación está cercana a 75 puntos, lo que indica que los alumnos están satisfechos con lo que han aprendido de los programas y la forma en que han sido evaluados; y consideran que sus actividades, materiales y exámenes son adecuados.

Estas percepciones parecen contradecir o no tener nada que ver con el hecho de que en el ciclo escolar (CE) 2013-14 hubiera 2850 solicitudes de examen extraordinario (EE) de Inglés en el plantel Naucalpan y en el 2014-15 hubiera 2957 (Datos de la Secretaría de Servicios Estudiantiles). Por cierto, en cuanto al número de aprobados, en el período EB, que fue el más numeroso, hubo 143 en el CE 2013-14 y en el CE 2014-15 sólo 103.

La hipótesis del proyecto maestro que da origen al presente artículo es que el índice de satisfacción académica podría correlacionarse con el número de EE, que seguramente ha variado en los últimos dos ciclos escolares. Es probable que la falta de correspondencia se deba a que, del total de encuestados, el 98% no ha presentado ningún EE y su alto desempeño educativo general se refleja en su motivación instruccional para aprender inglés.

Tal vez, si se aplica la misma encuesta de satisfacción académica exclusivamente a alumnos que han presentado EE, las percepciones variarían cuantitativa y cualitativamente sobre todo si éstos tienen conocimiento del resultado de sus exámenes. Por eso, habría que pensar en el momento de y tipo de soporte para su administración.



Conclusiones

Los alumnos que informan altos niveles de satisfacción académica se caracterizan por estar progresando en sus metas escolares, confiar en sus capacidades para lograr un buen rendimiento escolar y laboral, poseer expectativas positivas para el futuro a mediano y largo plazo y percibir el apoyo de la sociedad (Lent, 2007). 93.5% de los alumnos del muestreo cualitativo cayeron en esa categoría.

La percepción de los alumnos de la muestra es muy valiosa porque proviene de estudiantes con un historial académico limpio que, en general, seguramente han tenido experiencias positivas con profesores que planean sus clases, que seleccionan apropiadamente sus materiales didácticos, que diseñan exámenes justos y recuperan lo más relevante de los programas para integrarlo a sus clases.

A este respecto, puede concluirse que el indicador más importante de la satisfacción de los alumnos encuestados es el desempeño docente. Para estos alumnos, sus profesores han sido vaticinadores que les han enseñado que no importa cuán convulsionado y ofuscado esté el presente, éste ya fue sellado en un pasado en el que todo suena a déja vu. 

Fuentes consultadas

1. Egido I. & Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112.
2. Franco Espejel, G. M. (2003). Validación del SERVQUAL, en una institución pública mexicana. *Revista Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas*, 33(1), 1-4.
3. Fricker, R. & Schonalu M. (2002). *Advantages and Disadvantages of Internet Use Research Surveys: Evidence from Literature*. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.103.9155&rep=rep1&type=pdf>
4. Garrido, S., Cupani, M. & Arback, K. (2017). Aplicación del Modelo de Escala de Clasificación para examinar las propiedades psicométricas de la Self-Control Scale. (2017). *Psyche*, 26(2), 1-12.
5. González López, Ignacio (2004). Calidad en la universidad: evaluación e indicadores. Ediciones Universidad de Salamanca, España.
6. Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
7. Lent, R. & Brown, S. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16; 6-21.
8. Martín-Crespo, M. & Salamanca A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*. 27.
9. Padilla, M. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Alcalá, Madrid: CCS.
10. Senlle, Andrés y Gutiérrez, Nilda (2005). Calidad en los servicios educativos. Ediciones Díaz de Santos, España.
11. Vergara, J. C. y Quesada, V. M. (2011). Análisis de la calidad en el servicio y satisfacción de los estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Cartagena mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 108-122.
12. Wainer, H. (1992). Understanding graphs and tables. *Educational Researcher*, 21 (1), 14-23.
13. Yzaguirre, L. (2005). Calidad educativa e ISO 9001:2000 en México. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. 3(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130141.pdf>



La importancia de la enseñanza del inglés en el bachillerato

TENDENCIAS EDUCATIVAS, ESTRUCTURA CURRICULAR Y SITUACIÓN ACTUAL DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS.

CCH PLANTEL SUR
Área de Talleres, Departamento de Inglés
Profesora de Carrera Titular "C" de
Tiempo Completo Definitivo
Maestría en Lingüística Aplicada por
la UNAM. 20 años de antigüedad en el
CCH, experiencia en diseño curricular,
elaboración de materiales didácticos,
coordinación de grupos de trabajo y
blended learning.
angelicacch2005@yahoo.es

Angélica Barreto Ávila

En febrero de 2017, la UNAM celebraba haberse colocado en la posición número dos de América Latina y en el número uno a nivel nacional en la más reciente edición del Ranking Web de Universidades (Ranking Mundial Webometrics), que mide la actividad científica y académica en Internet entre más de 24 mil universidades del mundo. Sin embargo, su posición en el lugar #141 no es del todo satisfactoria. Otras fuentes como el Academic Ranking of World Universities (ARWU), junto con el THE World University Rankings, dos de los tres rankings de universidades con mayor difusión mundial, colocan en la UNAM 151 y 501 respectivamente, mostrando incluso un notable descenso en comparación con el 2016.

Uno de las principales estrategias para mejorar el posicionamiento mundial de nuestra casa de estudios tiene que ver precisamente con la enseñanza del inglés desde el bachillerato, ya que entre los criterios considerados están la publicación en inglés de artículos académicos y el intercambio internacional de investigadores y estudiantes, solo posible con un sólido conocimiento de esta lengua extranjera, con énfasis en las habilidades académicas.

De ahí la importancia de su enseñanza del bachillerato con miras a cubrir estas necesidades, y también de conocer la evolución curricular que ha tenido la materia de Inglés en los últimos años en el Colegio de Ciencias y Humanidades, así como el estado general de la docencia y perspectivas futuras de mejora.

En el 2009, y como parte del Plan de Desarrollo de la Rectoría de la UNAM, se instrumentó la enseñanza de inglés en su modalidad de cuatro habilidades y se redujeron los grupos a la mitad. En el 2010, por iniciativa de la jefatura del Departamento de Inglés del CCH, un grupo de profesores de los cinco planteles elaboraron un programa indicativo que integraba las llamadas cuatro habilidades: hablar, leer, escribir y escuchar y además contemplaba la interacción como parte indispensable del manejo de una lengua extranjera. Así surgió el Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV "PAPI" (2010-2011) que fue pilotado y ampliamente socializado durante un ciclo escolar, y dio lugar en el año siguiente al Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés "SAPI" (2011), aprobado por el H. Consejo Técnico del Colegio. Posteriormente, la Comisión Especial para la Actualización de



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

los Programas de Estudio (CEAPE), desarrolló los programas de Inglés I a VI, versión dada a conocer a los profesores en el 2013. La última versión se aprobó en el 2016 como *Programas de Estudio. Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación. Inglés I a IV*.

Cabe señalar que muchos de los cambios son positivos, como la inclusión temática de orden actitudinal en la nueva versión del programa, englobando componentes sociolingüísticos y habilidades generales, aunque es importante asegurarse que los profesores comprendan y sean capaces de planear, desarrollar y evaluar actividades de aprendizaje para este tipo de temas, por ejemplo:

Automonitorear ejecución oral y escrita. Otra ventaja es que los aprendizajes en la versión actualizada del 2016 aparecen con una secuencia lógica desde el punto de vista del procesamiento psico-lingüístico, primero los de comprensión o *input*, después los de producción estructurada *output*, y al final los de interacción oral y escrita.

En Inglés IV se presentan los mayores cambios de una versión a otra. Aunque las tres versiones del Programa de establecen la interacción para describir experiencias pasadas como eje del propósito general, en la última versión se retoma de Inglés III el pasado simple y se introduce por primera vez el pasado continuo (a diferencia de la versión del 2013), excluyendo de la temática la descripción de experiencias pasadas que le han sucedido o presente perfecto.

Los programas de Inglés V y VI elaborados en la versión del 2013, retoman del programa 2011 el presente perfecto, voz pasiva y elaboración de organizadores gráficos, para

corresponder al MCER, que señala que en el nivel A2 el alumno es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, (Consejo de Europa, 2002:36). Además, los condicionales y la voz pasiva son utilizados frecuentemente en lengua inglesa en textos que describen experimentos, movimientos sociales, procesos económicos y estados emocionales. La elaboración de organizadores gráficos presupone capacidad de síntesis y manejo

eficiente de información en contextos académicos. Sin embargo, la versión del 2016, que contempla solamente cuatro semestres, elimina estos contenidos (que en la versión anterior estaban considerados para un quinto y sexto semestres) por lo que no podría decirse que la formación de los alumnos este completa, además de que se aleja del perfil de egreso.

En conclusión, algunos de los cambios mencionados en la versión del 2016, se alejan de las necesidades primordiales establecidas en el PEA (1996: 26), que el alumno “*desarrolle la capacidad de aprender a aprender, de obtener, organizar y evaluar la información disponible... fuera del ámbito escolar y en este mismo*”.

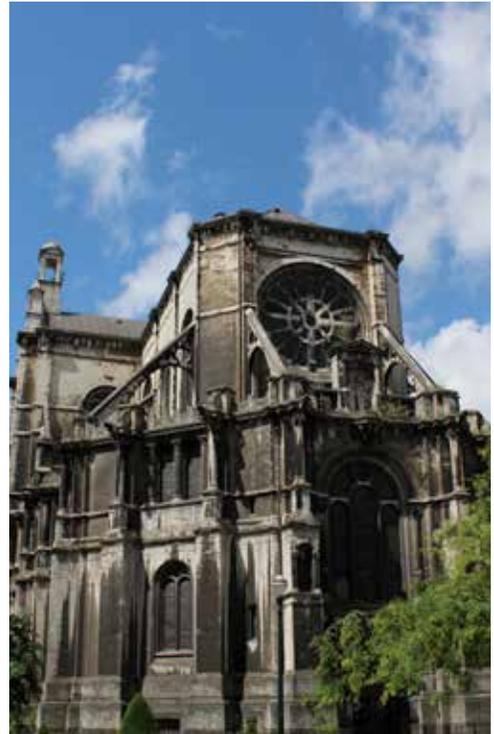
Una posible vía de solución para la implementación de los nuevos Programas sin alejarse del modelo educativo y del perfil de egreso sería mediante la elaboración de materiales didácticos que permitieran profesor abordar los contenidos y al alumno alcanzar el nivel A2 del Marco Europeo tomando en consideración el enfoque accional que comparte con el Programa de Inglés. Este enfoque en particular abona a la conformación de una cultura básica pues apunta al contexto social y las necesidades específicas, académicas y

En el 2009, y como parte del Plan de Desarrollo de la Rectoría de la UNAM, se instrumentó la enseñanza de inglés en su modalidad de cuatro habilidades y se redujeron los grupos a la mitad.

personales del alumno que aprende una lengua. Sin embargo, los materiales comerciales que actualmente se utilizan en la mayoría de las aulas de Inglés, no fueron diseñados con los alumnos del Colegio en mente, por lo que se convierte en una necesidad apremiante la formación de profesores encaminada a diseñar, seleccionar y/o adaptar materiales didácticos que sean congruentes tanto con el modelo educativo del Colegio, como con el perfil de egreso.

Asimismo es necesario junto con la implementación de los programas de estudios, el análisis de la vinculación y transversalidad de los aprendizajes entre asignaturas, que en Inglés podría lograrse por medio del desarrollo de habilidades académicas. Así, resulta indispensable la elaboración de materiales y la formación docente que lleve a los alumnos del CCH a comprender lo suficiente de textos de divulgación orales y escritos en inglés sobre aspectos de otras culturas; escribir y comprender notas que transmitan información sencilla de carácter inmediato relacionadas con situaciones imprevistas; identificar y proporcionar información en inglés, oral y escrita, sobre la condición y el resultado de hechos, situaciones y acciones reales en los ámbitos personal y sociocultural; identificar procesos de desarrollo en textos académicos en inglés que enfatizan el resultado de las acciones (biodiversidad, fenómenos económicos).

Lo que se observó de manera personal en el campo de las habilidades docentes respecto al manejo y la concepción de los contenidos durante el ciclo escolar 2016-2017, tanto en los concursos de oposición, como en el Programa Institucional de Seguimiento y Evaluación de los Programas de Estudio de 1º y 2º semestres e incluso en el Consejo Académico de idiomas, fue una tendencia a leer la columna de contenidos de manera vertical, prestar igual atención a todos los contenidos y tratar de integrar los todos en una secuencia o estrategia didáctica sin considerar como eje los intereses y necesidades de los alumnos ni el enfoque del programa o el modelo educativo del Colegio.



REYNA I. VALENCIA

Para que los profesores mejoren su capacidad de planear, desarrollar y evaluar actividades de aprendizaje para la apropiación de los contenidos centrales, es necesario un marco de diseño para estrategias o secuencias didácticas, apropiado para la enseñanza de lenguas y congruente con los nuevos programas de Inglés I a IV.

Ahora bien, la principal transformación del Programa de Inglés del CCH (Barreto, A., *et al.* 2016), es la consideración del enfoque accional como referente disciplinario de la materia, ya que este enriquece al enfoque comunicativo asociado tradicionalmente con el área de Talleres. En el apartado de enfoque disciplinario del programa, se cita al MCER, cuando señala *“El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen **tareas** (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en*



Elaboración propia.

un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002: 23).

Este enfoque es innovador porque deriva del estudio de problemáticas específicas de interacción y propone acciones para resolverlos. Christian Puren (2004: 32) señala que “la especificidad de la reciente perspectiva accional...pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas”.

En el MCER (Consejo de Europa, 2002: 155) se señala que la comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas: hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita

Las tareas comunicativas de carácter pedagógico pueden incluir tareas o subtareas «metacomunicativas», que incluyen la intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea, que en un contexto de aprendizaje de la lengua puede a menudo llegar a ser una parte fundamental de la tarea misma, por lo que promueven el aprender a

aprender y la autonomía en el aprendizaje.

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 156), para realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje, el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático). El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, para lo cual el docente tendría que seleccionar los contenidos pertinentes y diseñar actividades en una secuencia que logre tal objetivo.

Sin embargo, la especificidad de los contenidos para cada aprendizaje choca con el enfoque accional más holístico e integral, y puede confundir a los profesores para seguir reproduciendo esquemas de enseñanza tradicionales y altamente gramaticales. En este sentido, puede retomarse a Sheila Estaire (2009), que propone que las actividades de los alumnos de lenguas, deben girar alrededor de una tarea: “ se parte de una unidad de organización menos atomizada, más holística, representativa de los actos de comunicación

de la vida cotidiana –la tarea– en la que, en una situación concreta de comunicación se combinan e integran diferentes contenidos lingüísticos, así como diversos aspectos socioculturales, pragmáticos y estratégicos” (Estaire, 2009:15).

En el diagrama 1 se representan de manera no lineal los tipos de contenidos del programa, organizados por componentes como en las tablas descriptivas, pero agregando el tipo de competencia al que corresponden según el enfoque comunicativo. Aunque la información es acorde con el enfoque disciplinario de la materia, la forma de representarlos (diseño propio) podría aportar a la comprensión de la visión holística e integral a la que se refiere Estaire.

Cassany (1999) aporta criterios para el diseño curricular de tareas desde el enfoque comunicativo al relacionar los componentes lingüísticos con los pragmáticos, y señalar que “el uso de lenguaje es básicamente una acción pragmática dirigida hacia la obtención de propósitos concretos...y la finalidad de la enseñanza no es la adquisición de formas verbales sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma”. En consecuencia, la unidad básica del uso verbal es el texto o discurso completo, y no la oración ni el sintagma, y la creación de situaciones reales de comunicación para que los hablantes-aprendices puedan interactuar.

Falta trabajo en la formación de profesores para enfatizar el papel de los aprendizajes como eje de la acción docente y la correcta selección y organización de los contenidos en función de la tarea. En el caso de Inglés aunque los aprendizajes son congruentes con el modelo educativo porque están centrados en lo que el alumno puede hacer con los contenidos, es necesario insistir en que deben traducirse en desempeños que los estudiantes hacen con los conceptos, procedimientos y actitudes adquiridos y que son aplicables para comprender y manejar su entorno.

Además, dado que no existen materiales

diseñados con los alumnos del Colegio en mente, un marco de diseño para estrategias o secuencias didácticas, apropiado para la enseñanza de lenguas, es indispensable en la elaboración de materiales didácticos congruentes tanto con el modelo educativo del Colegio, como con los nuevos programas de Inglés I a IV.®

Fuentes de consulta

1. Barreto, A., Corona, C., Esquivel, L., Fascinetto, S., Luja, L., Mejía, A., Medina, G., Vázquez, L. (2016). *Programas de Estudio Área de talleres de lenguaje y comunicación. Inglés I-IV*. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades.
2. Cassany, D. (1999) “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia). ISSN: 0120-5
3. Consejo de Europa. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado el 20 de Septiembre, 2011, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
4. Canale, M y M. Swain (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics*, 1 (1) 1-47.
5. Ellis, Rod. (2003) *Tasked-based Language Learning and Teaching*. China. Oxford University Press.
6. Estaire, Sh. (2009) *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.
7. Hymes, D. (1972) “On communicative competence”. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
8. Nunan, David. (1999). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
9. Plan de Estudios Actualizado. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
10. Puren, C. (2004). “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional”, en *Porta Linguarum*, 1, Universidad de Granada.
11. Willis, Jane. (2005). *A Framework for Task-Based Learning*. Malaysia: Longman.

مرحبا
(marhabaan)



Entornos digitales en el aula. *El Aula Virtual* y sus usos didácticos en el aprendizaje del Inglés, **UNA EXPERIENCIA CECEHACHERA.**

Licenciada en Psicología y Maestra en Lingüística Aplicada por parte de la UNAM. Profesora de Inglés en el CCH Azcapotzalco con 17 años de antigüedad. Ha sido Coordinadora del Área de Idiomas en el plantel Azcapotzalco, turno matutino y es miembro del Consejo Académico de Idiomas periodo 2017-2019.
monica.monroy@cch.unam.mx

Mónica Monroy González



La UNAM, a partir de las nuevas necesidades generadas por el acelerado desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), se encuentra ante el reto de modernizarse, de adecuar su modelo de enseñanza, sus métodos, así como de ofrecer a sus alumnos las herramientas adecuadas para desenvolverse en las sociedades actuales. Ante esta necesidad, se creó en el 2009 el *Programa h@bitat puma* como un proyecto prioritario de la Rectoría de la Universidad con el propósito de coadyuvar a que toda la comunidad universitaria, profesores, investigadores y alumnos, desarrollen y/o fortalezcan sus habilidades digitales y las utilicen en sus actividades académicas. (Coordinación de Tecnologías para la educación-h@bitat puma, 2007)¹.

Hace no mucho tiempo, pensar en contar con una estructura que nos permitiera llevar nuestro salón de clases y sus correspondientes vivencias al entorno virtual, era un terreno muy poco explorado; no obstante, actualmente contamos con opciones cada vez más diversas.

Como muestra, basta un botón. En junio de este año, encontramos que hay cientos de cursos registrados en la base de datos de h@

bitat Puma del proyecto *Tu Aula Virtual* de la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El propósito general de la plataforma *Tu Aula Virtual* que provee el Programa h@bitat puma, es apoyar a los profesores en sus cursos presenciales y en el seguimiento de tareas de sus alumnos.

Estas opciones de estudio o bien complementan lo que el profesor hace con sus alumnos en el aula, o crean experiencias nuevas para facilitar el aprendizaje. Con la creación y compilación de lecturas, implementación de estrategias, resolución de problemas, estudio de vocabulario, prácticas interactivas, materiales para el trabajo remedial y una variedad de actividades más, los profesores del Colegio estamos haciendo uso de estos recursos que la universidad ofrece.

Algunos de los aspectos más relevantes en la vinculación entre las TIC y la educación, en particular la enseñanza de lenguas son un acompañamiento dinámico, de complementación, de crecimiento, de cuestionamiento y construcción de paradigmas pedagógicos.

Desde esta visión es posible encarar la cuestión de las TIC y la enseñanza de lenguas

1. Coordinación de Tecnologías para la educación-h@bitat puma, 2007 recuperado el 21 de septiembre de <https://educatic.unam.mx/quienes-somos/mision-objetivo.html>.

extranjeras desde dos perspectivas: una, que apunta hacia las bases pedagógico-filosóficas que le dan sentido, pertinencia y relevancia al uso de las tecnologías, y la segunda, que contempla el desarrollo tecnológico, económico y laboral para impulsar los paradigmas educativos, así como sus fines.

En el bachillerato de la UNAM, tanto la ENP como la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH), han recibido apoyos para que sus alumnos y algunos docentes, reciban una educación que incluya los beneficios de recursos interactivos y cursos virtuales. Ejemplo de ello son distintos *softwares* (programas informáticos) educativos para los que la universidad ha adquirido licencias, como *Tell Me More*, *Speexx* y *Ellis*², cuyo uso ha demostrado la versatilidad y beneficio para el aprendizaje del Inglés.

Ahora bien, la importancia de las TIC y cómo se implementan en la práctica docente no es un tema sencillo de resolver. Si bien existen recursos abundantes en línea y materiales que los profesores hemos ido diseñando para el trabajo en este rubro, hace falta mucho más para que su uso en el aula o fuera de ésta, dé excelentes resultados.

Tomando en cuenta el panorama descrito anteriormente, describimos brevemente la experiencia con el uso del curso en línea con la plataforma Moodle que proporciona "Tu Aula Virtual" de la UNAM para el apoyo de los cursos presenciales que impartimos.

Las Aulas Virtuales permiten la interacción entre los académicos y estudiantes, de manera síncrona o asíncrona, sin importar el área geográfica en que se encuentren y son compatibles con los navegadores de Internet más utilizados (CUAED, 2012)³.

2. *Tell Me More*, *Speexx*, *Ellis*. Los tres corresponden a *software* interactivo para el aprendizaje de idiomas. En años pasados se realizó un estudio piloto en las ENP y los CCH con los dos últimos y sólo el primero, *Tell Me More*, sigue empleándose en el CCH actualmente.

3. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) UNAM (2012) *Aulas Virtuales y Ambientes Educativos del SUAyED*, [en línea]. [18 de marzo de 2017]. Disponible en la Web: <http://aulasvirtuales.cuaed.unam.mx>

El aula virtual que utilizamos a lo largo del semestre 2017-2 es asíncrona y en esencia consiste en una plataforma Moodle libre o vacía, que ofrece un salón de clases, pero en línea. En ella el docente puede incorporar elementos diversos como clases, tareas, revisión de tareas, foros, chats, actividades, videos, entre otros, para que sus alumnos interactúen con ese material o entre ellos y con el profesor.

Para poder hacer uso del aula, el profesor debe hacer una solicitud a la Coordinación de Tecnologías para la Educación (*h@bitat.puma*) y posteriormente solicitar a sus alumnos que se inscriban a su curso.

Se requiere que el docente tenga un mínimo de conocimientos de cómputo de habilidades digitales, pero la plataforma es relativamente sencilla de comprender y de usar. Con respecto a las habilidades digitales de los alumnos, estas son variadas, pero en general suficientes para poder hacer uso correcto de la plataforma.

Dentro de la plataforma se pusieron a disposición de los alumnos algunas ligas de interés (como el calendario escolar, y el programa completo de la asignatura) además de una presentación en *power point* del curso que contenía información resumida de los contenidos del mismo.

Cada semana del curso se publicó una actividad nueva relacionada con el programa del curso regular. Dichas actividades fueron pensadas para apoyar a los alumnos con los aprendizajes del programa y se dividieron en tres grandes rubros: A) actividades para reforzar algún tema lingüístico trabajado en clase, B) actividades enfocadas al desarrollo de habilidades específicas de la lengua, por ejemplo, la comprensión de lectura (*reading*) o la producción escrita (*writing*) y C) actividades en torno a un tema cultural del estudio de la lengua extranjera.

A partir de los resultados obtenidos con el trabajo en el aula virtual se propone el siguiente listado de las ventajas del uso del aula virtual, así como algunos retos aún por abordar:

VENTAJAS

- Las decisiones que el profesor puede tomar y la libertad que tiene para crear a partir de un programa general.
- La transversalidad con la que pueden manejarse los temas (los alumnos están adquiriendo y perfeccionando el manejo de las TIC, pero también aprendiendo inglés).
- La atención personalizada que obtienen los alumnos del profesor.
- Para el profesor, la posibilidad de tener un seguimiento de la cantidad de alumnos que lo ha consultado y para cuántos ha resultado de interés.
- La inmediatez de la retroalimentación de las actividades de reforzamiento de temas lingüísticos.
- La repetición de los ejercicios que permite el sistema para tener una mejor comprensión de los mismos.
- El aprovechamiento de parte de las sesiones del laboratorio de idiomas para hacer la retroalimentación de las actividades de comprensión lectora y expresión escrita.
- El marco del aula virtual ofrece un espacio óptimo para actividades lúdicas vinculadas a la parte cultural del programa de estudios.
- La facilidad de la inclusión de preguntas acerca de las estrategias metacognitivas que emplearon los alumnos para reflexionar sobre su forma de aprender el idioma.
- La autonomía que favorece en el estudiante para el auto estudio y el auto conocimiento en cuanto a la comprensión y desarrollo de habilidades digitales y habilidades en la lengua extranjera.

RETOS

- La plataforma es una especie de página en blanco para llenar, lo cual puede volver compleja la tarea de identificar qué es lo pertinente, es decir, qué se pretende seleccionar para que los alumnos practiquen en ella.
- Se trata de un trabajo primordialmente en solitario. Si bien el profesor puede socializar con sus compañeros docentes (como en este intento), lo que va creando para su aula, en general va tomando las decisiones conforme considera que son las necesidades de sus alumnos.
- El tiempo que el docente y los alumnos deben dedicar para aprender a sacar provecho del aula. Especialmente al inicio de la apertura del aula, para familiarizarse con las herramientas y aprender a utilizarlas.
- La capacitación especializada que requiere del profesorado. Hay una cantidad importante de recursos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, por ejemplo, el uso de diccionarios *offline*, los traductores, los blogs de idiomas, videos, repositorios de materiales y páginas web para aprender a pronunciar correctamente, son sólo algunos de los materiales a los que fácilmente los alumnos tienen acceso; sin embargo, ello no garantiza que sepan utilizarlos y menos, con fines académicos, por lo que la capacitación de los maestros se vuelve crucial.

Conclusiones

Este trabajo es sólo el inicio de un camino que considero que va de acuerdo a las pretensiones que tiene el Colegio de Ciencias y Humanidades para la formación de sus estudiantes y al perfil de egreso que persigue, pues aborda una forma de aprendizaje en la que paulatinamente nuestros alumnos se ven más involucrados y de la que nosotros como docentes, no debiéramos quedarnos fuera. Las clases presenciales siguen siendo, sin lugar a dudas, el mejor espacio de encuentro entre las personas, en el que tenemos la oportunidad de ayudar a nuestros alumnos a aprender, sin dejar de lado las alternativas de aprendizaje virtual que han demostrado ser efectivas.

Un punto crucial en el que autoridades y profesores deben continuar trabajando es en la capacitación del personal docente en cuanto a su conocimiento y dominio de las habilidades digitales y la mejor forma de sacar provecho de ellas para sus clases y para los alumnos del Colegio. ©

Fuentes de consulta

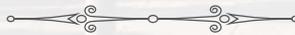
1. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) UNAM (2012) *Aulas Virtuales y Ambientes Educativos del SUAyED*, [en línea]. [18 de marzo de 2017]. Disponible en la Web: <http://aulasvirtuales.cuaed.unam.mx>
2. Monroy, M. (2017) *Experiencia con la plataforma Moodle de "Tu Aula Virtual" en la evaluación de los aprendizajes de la asignatura de Inglés IV*. Ponencia presentada en el marco del "Primer Foro de Evaluación de los Aprendizajes" CCH-UNAM. Unidad de Posgrado, Ciudad Universitaria. México, 2017.
3. *Lineamientos de uso de "Tu Aula Virtual"* (2017) [en línea]. [27 de septiembre de 2017]. Disponible en la Web: <https://educatic.unam.mx/>



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

Por años, disfrutar del error
y de su enmienda,
haber podido hablar, caminar libre,
no existir mutilada,
no entrar o sí en iglesias,
leer, oír la música querida,
ser en la noche un ser como en el día.
No ser casada en un negocio,
medida en cabras,
sufrir gobierno de parientes
o legal lapidación.
No desfilan ya nunca
y no admitir palabras
que pongan en la sangre
limaduras de hierro.
Descubrir por ti misma
otro ser no previsto
en el puente de la mirada.
Ser humano y mujer, ni más ni menos.

Ida Vitale





¿Por qué es importante enseñar una lengua extranjera en el bachillerato?

Profesor de T.C Titular B Definitivo, con una antigüedad de 20 años, egresado de la licenciatura en enseñanza de inglés, y la maestría Master in Teaching English as a Foreign Language de la Universidad de Jaén España. Miembro de la Comisión dictaminadora de Idiomas, Integrante del Consejo Académico del Bachillerato, Asesor de tesis de licenciatura de la Carrera Enseñanza de inglés. Autor del libro *A trip to Canada*. Impartidor de cursos de actualización a profesores. Entidad académica de adscripción: CCH Naucalpan
manuelra80@hotmail.com

Manuel Ramírez



La enseñanza de una lengua extranjera en el nivel Bachillerato, especialmente en el CCH, ha sido parte integral del aprendizaje básico de los alumnos. Conforme pasan los años se ha visto que el inglés ha tomado más importancia en los diferentes ámbitos que los jóvenes tienen que enfrentar hoy en día. Hay varios factores que podrían responder a la pregunta de por qué es importante enseñar una lengua extranjera a nivel Bachillerato, y considero que la más importante es, que, la lengua extranjera, forma parte de la cultura básica que se plantea en el Modelo Educativo del CCH. De hecho, es una de las materias curriculares de los alumnos.

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se caracteriza por cuatro ejes estructurales: *La noción de cultura básica, la organización por áreas, el alumno como responsable de su formación y el profesor como experto en la materia y guía del proceso de aprendizaje.* Esto hace posible que el alumno sea autónomo, y eje central de su aprendizaje. Para estar preparado y enfrentar este mundo globalizado, se necesitan dar varias estrategias a los alumnos para que sean capaces de intercambiar información propia y de otras personas, en ámbitos escolares y personales.

Así que, los profesores orientamos a los alumnos para hacer uso de las habilidades, estrategias, y conocimientos, para formar alumnos capaces de enfrentar una realidad de acuerdo con su generación, en este caso con

una lengua extranjera. En el PEA (1996:36) se menciona que:

“Los conocimientos y habilidades que le permiten acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento, y en general, de la cultura... ayudan a adquirir mayores y mejores haberes y prácticas, principalmente habilidades de tipo intelectual”. Así los alumnos pueden mejorar sus capacidades para enfrentar la vida actual.

La materia de lengua extranjera (inglés) se encuentra vinculada con el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, debido a que comparten un enfoque comunicativo.

La importancia de que los alumnos del Bachillerato estudien y manejen una lengua extranjera, al igual que los conocimientos que adquieren en otras materias, del Área de matemáticas, ciencias sociales, e histórico social, consiste en formar un alumno que tenga una cultura básica que se pueda reflejar a la hora de enfrentarse con un mundo que requiere que los alumnos tengan varias habilidades y conocimientos necesarios, para su vida académica.

Burillo *et al.* (2006) mencionan que “el primer contacto con una lengua extranjera supone para el aprendiz la emoción de enfrentarse a un nuevo código sonoro y lingüístico, pero también de conocer una cultura diferente a la suya” y varios profesores hemos observado que los alumnos se emocionan mucho cuando pueden tener pequeños diálogos elaborados por ellos mismos, después de cuatro semestres en el CCH.

Algunas de las razones específicas por las que se debe enseñar una lengua extranjera en el Bachillerato son las siguientes:

- En el CCH se forman alumnos autónomos, y con esto quiero decir que, cuando tienen las herramientas pueden enfrentarse a cualquier situación. Holec en *Hall (2011)* considera que la autonomía es (*The ability to take charge of one's own learning*) la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje. Y si los alumnos cuentan con las habilidades y conocimientos necesarios, entonces podrán enfrentarse a una lengua extranjera con más facilidad.
- Otra razón es, porque se espera que un alumno de Bachillerato se pueda enfrentar a un entorno actual, con las herramientas básicas de un alumno de nivel medio superior.
- La globalización hace urgente que los alumnos sepan una lengua extranjera, ya que la tecnología va avanzando muy rápidamente, y los alumnos tienen más acceso a aparatos electrónicos como: *la Tablet, el celular, la televisión abierta, y el acceso directo a libros en línea o escritos en inglés.*
- Geográficamente es importante que los alumnos de Bachillerato sepan una lengua extranjera, porque es posible que se encuentren con un extranjero en diferentes puntos turísticos de la ciudad, o que viajen a los Estados Unidos.
- El idioma inglés se utiliza a nivel internacional.
- El alumno puede localizar información de alguna de sus materias en inglés.
- Los alumnos pueden solicitar información de cursos en inglés en escuelas de la UNAM que se encuentran en ciudades como San Antonio, Chicago, Gatineau, Ottawa y Los Ángeles, mediante correo electrónico, o llamando directamente al Campus.
- Algunos alumnos han ganado en el pasado, una beca para tomar cursos de inglés en San Antonio en el concurso "*Let's go to San Antonio*".

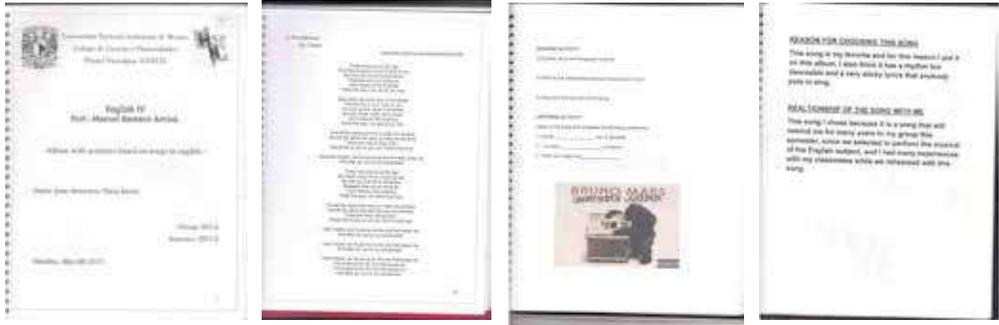
- Los alumnos pueden entender algunos manuales o instrucciones de juegos que generalmente son familiares para ellos, entre otras razones.

Por otro lado, los alumnos se enfrentan diariamente al bombardeo de canciones en inglés, películas y lecturas. Considero que ésta es también otra de las razones por las que los alumnos del Bachillerato deben aprender una lengua extranjera. Las canciones en particular son una herramienta muy importante porque ayuda a la pronunciación, y a la fluidez a la hora de estar aprendiendo un idioma extranjero, también se puede aprovechar el vocabulario, la gramática, y la historia presentada en cada canción. Con ayuda de canciones favoritas de los alumnos se pudo elaborar incluso un álbum personal con una serie de actividades.

Las películas o series, por lo general están en inglés, y los alumnos que gustan de ellas, pueden mejorar su comprensión auditiva, entonación, vocabulario y pronunciación.

El objetivo general de la materia de Inglés en el CCH, consiste en tener alumnos que al finalizar los cuatro semestres sean capaces de comprender textos sencillos, orales y escritos, de su ámbito personal y académico. Asimismo que sean capaces de expresar, de manera breve, acontecimientos presentes, pasados y futuros, y participar en intercambios básicos sobre información personal y necesidades inmediatas. Programa oficial de estudio del área de talleres de lenguaje y comunicación: inglés I-IV. (2016:27)





Unos aspectos que se complican son la pronunciación y la fluidez, ya que los alumnos dejan de estudiar inglés en el quinto y sexto semestres. Y como se sabe, cuando una lengua extranjera se deja de practicar se va olvidando.

Algunas veces los alumnos tienen miedo a pronunciar mal una lengua, pero es un aspecto que ya se está solucionando, porque hay muchos ejercicios que pueden ayudar a los alumnos, así como sitios de Internet que muestran incluso diferentes tipos de pronunciación. Lo más importante es, que hay estudios que apoyan a los profesores en su preparación. Akerberg (2015) menciona que somos los profesores en primer lugar guías o facilitadores de este aspecto que influye directamente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Ojalá que en el futuro cercano se consideren los semestres 5° y 6° para tener la materia de inglés de manera obligatoria, para que los alumnos estén mejor preparados a la hora de incorporarse a sus estudios universitarios.

Conclusión

La enseñanza de una lengua extranjera en el Bachillerato toma su importancia al considerar el momento en que los alumnos forman parte de un contexto, que requiere alumnos con habilidades y conocimientos tanto de una lengua extranjera, así como de conocimientos básicos en todas las áreas.

Conforme van pasando los años, los alumnos se enfrentan a nuevos conocimientos,

avances tecnológicos, y oportunidades de estudio, tanto a nivel nacional, así como, a nivel internacional, y deben estar preparados para cubrir esas oportunidades. Un estudio de José Luis Ramírez Romero como coordinador, (2013) muestra cómo varias entidades del país están interesadas por conocer cómo ha evolucionado la lengua extranjera en nuestro país, y cómo muchas personas se han beneficiado con ella. En los resultados se muestra que en nuestro país se está tomando muy en serio la enseñanza de una lengua extranjera.

Saber una lengua extranjera a nivel Bachillerato también puede ofrecer a los alumnos la oportunidad de estudiar en las escuelas de la UNAM que se encuentran en el extranjero, brindándoles mejores oportunidades para su vida profesional. ☺

Fuentes de consulta

1. Burillo, et al (2006). *Las lenguas extranjeras en el aula*. Editorial Grao.
2. Chavarria, O. M. (2004) *Educación en un mundo globalizado*. Editorial Trillas.
3. Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. Routledge Editors.
4. *Plan de Estudios Actualizado* (1996) UNAM.
5. *Programa oficial de estudio del área de talleres de lenguaje y comunicación: inglés I- IV*. (2016).
6. Ramírez, Romero J. L. (2013). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011)*. Pearson Educación México.



El enfoque Toma de conciencia

Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Licenciada en Enseñanza del Inglés y maestrante de MADEMS Inglés por la UNAM, FES Acatlán. Imparte desde hace seis años las asignaturas de Inglés I-IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Naucalpan. Además, cuenta con experiencia docente en diferentes instituciones educativas privadas y públicas. Ha asistido a decenas de cursos a nivel nacional e internacional. Cuenta con tres diplomados y es tutora desde hace cuatro años.
raconoalma@yahoo.com.mx

Alma Ivette Mondragón Mendoza

La Toma de Conciencia es un enfoque para la enseñanza de la gramática desarrollado por Sharwood-Smith (1981), en el cual se postula la enseñanza a través de experiencias con documentos orales y escritos que contienen información sobre la lengua; dicha información reta a los alumnos a repensar y reestructurar su propio conocimiento sobre el idioma y a construir regla(s) explícita(s) para describir la(s) característica(s) gramatical(es) que la información les presenta; así como a poner atención en la forma de la lengua; se refiere al esfuerzo intencional para suscitar el interés de los alumnos hacia las características formales de la lengua meta.

Para este enfoque es necesario que los estudiantes comprendan el sistema de estructuras de la lengua meta a fin de utilizarla apropiadamente; para ello se consideran tres niveles de conciencia: 1) percepción, que implica una organización mental y la habilidad de recrear representaciones internas de eventos externos, 2) darse cuenta, que implica una percepción enfocada y, 3) comprensión, que considera analizar y comparar aquello que se ha detectado con otros referentes.

Para Sharwood-Smith (1981) la Toma de Conciencia pertenece claramente a la instrucción explícita puesto que ésta implica un especie de enseñanza de la lengua durante el proceso mismo de enseñanza; es decir los alumnos desarrollan una conciencia metalingüística de la regla, lo cual puede lograrse deductivamente, como cuando se les proporciona la regla gramatical expresamente a los alumnos, o inductivamente, como cuando se les pide que sean ellos mismos quienes la construyan a partir de una serie de textos orales o escritos que la ilustran.

Bajo esta metodología se estimula a los alumnos a notar características particulares del idioma para sacar conclusiones a partir de lo identificado y organizar su forma de ver el idioma a la luz de lo que han concluido.

En este sentido los estudiantes necesitan llevar a cabo algunas operaciones que los lleven a una incrementada conciencia y sensibilidad hacia el idioma tales como:

- *Identificar/consolidar*

Se pide a los alumnos que identifiquen un patrón particular en la forma de la lengua o el uso asociado a este.



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

- *Clasificar (semántica o estructuralmente)*

Los alumnos trabajan sobre una serie de datos y los clasifican de acuerdo a sus similitudes o diferencias basadas en criterios formales o semánticos.

- *Construir y verificar hipótesis*

Los alumnos proponen una generalización del idioma y comparan esta generalización contra más información de la lengua.

- *Explorar a través del idioma*

Los alumnos encuentran patrones de similitudes y diferencias entre la lengua meta y su lengua nativa.

- *Reconstruir y deconstruir*

Los estudiantes manipulan el idioma para encontrar patrones subyacentes.

- *Recordar*

Los alumnos recuerdan y reconstruyen elementos de un texto a fin de resaltar características relevantes del mismo.

- *Entrenamiento referencial*

Los alumnos aprenden a utilizar herramientas de referencia como diccionarios, gramáticas y guías de estudio.

Tipo de actividades

La Toma de Conciencia es un enfoque para la enseñanza de la lengua. Elevar algo a la conciencia significa hacerlo consciente de algo. Las actividades de Toma de Conciencia, por tanto, están diseñadas para desarrollar la conciencia del lenguaje del alumno; su principal objetivo es ayudar a que los estudiantes se den cuenta de algo respecto de la lengua, que quizá no pueda ser identificado sin este tipo de actividades. Los educandos son encaminados a reflexionar acerca de ello; las actividades les ayudan a construir su conocimiento consciente y entendimiento de cómo funciona la lengua gramatical, social y culturalmente.

Un ejemplo de actividades de Toma de Conciencia son las llamadas “actividades de descubrimiento”, que se incluyen en muchos libros de texto, donde se les pide a los estudiantes que formulen reglas gramaticales a partir de algunos ejemplos con el uso de la lengua. Este tipo de actividades son normalmente muy cortas y simples, así como altamente controladas y solo con una respuesta correcta; por lo tanto es poco probable que los alumnos obtengan una respuesta incorrecta.

Las actividades de Toma de conciencia ayudan a que el alumno se dé cuenta de la estructura de la lengua meta o la función de la misma en textos escritos u orales y que saque sus propias conclusiones – no necesariamente reglas – sobre lo que se ha dado cuenta. Una buena manera de comenzar con esta clase de tareas es usando textos que ya formen parte del programa de estudios de la clase y que los alumnos resalten algunas particularidades gramaticales de ciertas estructuras en los mismos, lo cual les ayudará a darse cuenta de los aspectos relevantes de la información proporcionada.

En este tipo de tareas, se requiere que el alumno piense sobre la gramática



BRADY BELLINI

y saque conclusiones por el mismo o con sus pares (en parejas o grupos); conlleva un aprendizaje activo e interactivo; tienen el potencial de hacer que los alumnos sean más autónomos mediante el desarrollo de su habilidad analítica; también ayudan a que los estudiantes construyan conocimiento consciente sobre la lengua, el cual puede ser utilizado para interpretar la información recibida y monitorear su propia producción del idioma. Las actividades comunicativas proveen al alumno de oportunidades significativas para usar el idioma de manera tal que lo que aprendieron conscientemente eventualmente llegue a ser automático para ser usado en la comunicación espontánea.

Este tipo de actividades presentan la gran ventaja de ser mucho más motivantes para los estudiantes pues en términos generales, estos encuentran más interesantes las actividades en las que ellos descubren algo que aquellas en las que se les dicen las cosas.



REYNA I. VALENCIA

La Toma de Conciencia y sus aportaciones al Modelo Educativo del Colegio

Al ser la Toma de Conciencia un enfoque que tiene el potencial de hacer que los alumnos sean más autónomos mediante el desarrollo de su habilidad analítica, éste se convierte en una herramienta útil que pudiera ser empleada por los profesores de lengua como parte de sus clases de idioma; puesto que el profesor establece las bases del andamiaje del que los alumnos echarán mano posteriormente al presentárseles una situación semejante. 📍

Fuentes de consulta

1. Ellis, R. (n.d) Making an Impact Teaching Grammar Through Awareness-Raising. American Language Review International Journal of Linguistics Vol. 4, No. 3. Recuperado de http://teach-grammar.com/?page_id=79
2. Ellis, R. Gaies, S. (1998). Impact Grammar. Hong Kong: Longman.
3. Franco, E. & Sosa, L. (2015). Unit 4 Grammar Teaching models. MADEMS Inglés. Recuperado de http://madems.posgrado.unam.mx/tc_acatlan/mdl/pluginfile.php/1404/mod_resource/content/17/ingles1/version_imprimirJurado.pdf
4. Hamidreza, F. & Hemmati, S. (2015) Impact of Consciousness-Raising Activities on Young English Language Learners' Grammar Performance. Canadian Center of Science and Education Department of English Language Teaching. English Language Teaching; Vol. 8, No. 9;
5. Mohammad, S. & Abbasib, S. (2014). The Effect of Grammatical Consciousness-Raising Tasks on Iranian EFL Learners' Knowledge of Grammar
6. Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. Applied Linguistics. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>
7. Schmidt, R. W. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. U.S.A: CUP
8. Sharwood, M. (2012) Consciousness-Raising and the Second Language Learner Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/31411635_Consciousness-Raising_and_the_Second_Language_Learner1

Dobrý den



El laboratorio de idiomas: un espacio propicio para fomentar la autonomía

Es licenciado en letras inglesas y maestro en lingüística aplicada por la UNAM. Ha impartido cursos de tecnología educativa en el Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan. Actualmente se desempeña como asesor en la mediateca de dicho plantel.
ernestofernandezgangulo@gmail.com

Ernesto Fernández

En este texto presentaré algunos de los hallazgos que derivaron del estudio en el que basé mi tesis de maestría en lingüística aplicada. Uno de los objetivos principales fue explorar cómo el uso de recursos multimedia en el laboratorio de idiomas podía motivar al alumno en su aprendizaje de inglés. En esta investigación, que concluí en el año 2013, apliqué cuestionarios a cerca de 100 alumnos de cinco grupos de inglés distintos durante un semestre.

Sin más preámbulo, presento los hallazgos que más me han apoyado en mi práctica docente y en mi rol como asesor en mediateca, mismos que pueden ser aplicados no sólo al aprendizaje de lenguas extranjeras sino también a otras disciplinas. Es mi deseo que los colegas de otras áreas puedan beneficiarse también de estos hallazgos y reflexiones, por lo que al final de los hallazgos recomiendo un programa en línea que permite crear cuestionarios interactivos muy atractivos y entretenidos para los estudiantes.

Elegir uno mismo sus actividades

El empleo de TIC puede incidir de manera directa en la motivación del aprendiente, un factor de gran peso en el aprendizaje autodirigido.

Como muestra de esto, en esta investigación la mayoría de usuarios prefirió elegir por cuenta propia sus actividades en el laboratorio, por lo que, al menos en elección de contenidos, se puede afirmar que este ámbito de aprendizaje sí favorece la iniciativa del aprendiente y lo motiva a tomar decisiones incipientes pero significativas sobre su aprendizaje.

Esta preferencia que mostraron los alumnos por elegir ellos mismos sus actividades se relaciona con una de las ventajas atribuidas por Bingham y Humphries (1998) a la tecnología educativa, pues la atracción que ejerce la tecnología sobre la mayoría de alumnos y la posibilidad de presentar en forma novedosa y entretenida actividades y ejercicios que de otra forma serían repetitivos y monótonos, motiva a los alumnos a explorar las distintas actividades y a elegir las de su agrado. El gráfico que presento a continuación muestra la suma del total de respuestas de los cinco grupos encuestados incluyendo ambos sexos.

Recursos tecnológicos y guía docente

Otro de los hallazgos fue confirmar que el laboratorio de idiomas es un ambiente propicio



Figura 1. Respuestas de alumnos de cinco grupos a la pregunta: ¿prefieres elegir tú mismo(a) las actividades que haces en el laboratorio o prefieres que te las indique el profesor?

Solve the four equations: $x + 2 = 6$, $p - 6 = -3$, $2x = 16$, $(1/2)x = (1/2)$



Figura 2. Ejemplo de pregunta de kahoot sobre álgebra. "Resuelva las cuatro ecuaciones"

para el aprendizaje, pero sin una guía adecuada, ofrece resultados limitados. Por consiguiente, la relación de profesor-alumno es esencial para que el segundo pueda alcanzar un estado de independencia suficiente. Esto no quiere decir que las TICs no puedan ser un factor de peso para la formación de aprendientes autónomos, pero para que esto ocurra es indispensable que se capacite a los alumnos para que ellos puedan hacerse responsables de su aprendizaje y utilicen la tecnología a su favor. Esta formación requiere ser integral y abarcar tanto aspectos técnicos como cognitivos, mismos que sólo pueden ser transmitidos por personas. En este sentido, es crucial orientar al alumno para que pueda utilizar los recursos tecnológicos para detectar sus áreas débiles y sus necesidades, para que así pueda pasar de efectuar las actividades que le gustan a emprender actividades que le permitan reforzar y ampliar sus conocimientos.

Junto con la motivación, otro factor fundamental en el desarrollo del aprendizaje autodirigido es la capacitación que se brinda a los alumnos para el empleo de las TICs, en este sentido, coincidimos con los hallazgos del estudio de Darasawang (2010) y constatamos

que de la gama de recursos de los laboratorios se utilizan con mayor frecuencia sólo algunos de ellos, lo que se debe en parte a la tendencia entre docentes de preferir los recursos y actividades que coinciden con el programa, o a la mayor facilidad de uso de herramientas como el DVD, que gozan además de buena aceptación por los alumnos

Asimismo, podemos afirmar que el aspecto lúdico y recreativo de las actividades es favorecido por los alumnos. De manera similar al hallazgo de Darasawang, que indicaba que los alumnos preferían hacer actividades "ligeras" y diferentes como ver películas cuando no estaban en el salón de clase, una mayoría de alumnos conciben al laboratorio como un ámbito complementario y alternativo a la clase tradicional. En este sentido, los alumnos esperan, al asistir al laboratorio, tener la oportunidad de hacer actividades tipo juego. Por esta razón, sería recomendable motivar a los alumnos por medio del empleo de los juegos ya disponibles en el laboratorio así como con el diseño de actividades que involucren algún tipo de competencia e interacción entre alumnos mediada por computadora. Un claro ejemplo de este tipo de actividades es el sitio en internet

de *kahoot*, que permite la elaboración de cuestionarios de opción múltiple, ideales para el repaso de temas o incluso como un tipo de evaluación. El usuario crea una cuenta con datos básicos: se elige un usuario y una contraseña y empieza a hacer cuestionarios usando una interfaz sencilla y clara que permite agregar imágenes, audios o videos para complementar cada pregunta, eligiendo también el tiempo límite de respuesta.

Lo novedoso de este sitio es que una vez que se elabora el cuestionario, el aplicador puede invitar a cuantos participantes deseen jugar por medio de una clave o pin. Ellos ingresan al sitio *kahoot.it* desde un dispositivo con internet (computadora, tablet o celular), ingresan el pin y un nombre de jugador y acceden al cuestionario.

Pregunta tras pregunta, el programa da puntos a los jugadores que contestan bien, dando mayor puntaje a los que contestan más rápido. De esta manera, al final del cuestionario, el programa da los resultados de los primeros tres lugares, y también se pueden consultar los resultados de todos los participantes. En mi experiencia se puede apreciar la motivación de los alumnos por participar y tratar de quedar entre los primeros lugares. Y de hecho, como el mismo sitio lo recomienda, he podido ver su potencial utilidad en materias como matemáticas, por lo que incluyo una ilustración al respecto.

En esta pregunta en particular, hay que resolver las ecuaciones y acomodar en orden los cubos de colores, por lo que las respuestas correctas serían: 4 (verde), 3 (rojo), 8 (amarillo), y 1 (azul). Aunque la mayor parte de los *kahoots* o cuestionarios están en inglés, se puede elegir el idioma de preferencia para elaborar cuestionarios totalmente en español.

Por último, considero que en el contexto actual de enseñanza del inglés las TICs representan recursos que enriquecen la labor de docentes y el aprendizaje de alumnos, así como un aliado del asesor o profesor que desee iniciar a sus estudiantes en el camino hacia la autonomía. ©

Fuentes de consulta

1. Bingham, S. y M. Humphries. (1998). *Developing and Maintaining a Multimedia Language Lab*. Ponencia presentada en TESOL 98, Marzo, Seattle.
2. Darasawang, P. y H. Reinders. (2010). "Encouraging Autonomy with an Online Language Support System". *Call-EJ Online*, Vol. 11, No. 2, February 2010. Consultado en http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/11-2/darasawang_reinders.html



La motivación en ambientes virtuales y salas de autoacceso

Licenciada en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras por la BUAP, Maestría en Tecnologías Aplicadas en la Educación por la Universidad del Tepeyac. Profesor Ordinario de asignatura A. Docente de las asignaturas Inglés I-IV en el CCH plantel Vallejo, con ocho años de antigüedad.
guevangy@yahoo.com.mx

Angélica Guevara

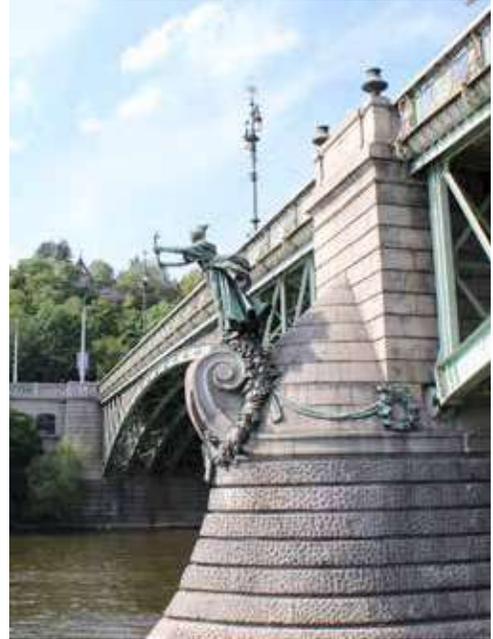
La invención de la red ha impactado la manera en que los individuos establecen su comunicación, sus relaciones sociales y las formas de acceder a la información y de conocer el mundo y, desde luego, la manera de enseñar y aprender dentro de los ámbitos escolares. Pero ¿qué permite al adolescente aprender por sí mismo en ámbitos académicos nuevos de estudio como los ofrecidos ambientes virtuales o centros de autoacceso?

En estos nuevos escenarios de aprendizaje, el tutor y/o el asesor se vuelve orientador, diseñador de estrategias de aprendizaje y mediador del aprendizaje estratégico de los estudiantes mientras que el estudiante o usuario decide qué quiere, cuándo, cómo y por qué.

Pero esto ocurre principalmente con los adultos. Según Linderman (citado por Peláez, 2013) los adultos están automotivados para aprender. Sin embargo, ¿cómo puede lograrse el aprendizaje independiente en los alumnos más jóvenes, como los de nivel de bachillerato? De acuerdo a Inhelder y Piaget, 1975, 1972; Díaz Barriga, 1987, 1994; León, López y Carretero, 1990 (citados por Peláez, 2013), las características que deben tener los individuos al llegar a estudios de nivel medio superior y superior son:

- a) El carácter hipotético deductivo del pensamiento.
- b) La capacidad de asumir y analizar críticamente no sólo el punto de vista personal sino el de los demás.
- c) La posibilidad de utilizar proposiciones verbales o simbólicas como medio ideal de expresión de sus ideas y razonamientos;
- d) La posibilidad de ser consciente de su propio pensamiento (de sus procesos y productos, intelectuales y afectivos) y reflexionar sobre éste.

Sin embargo, en la mayoría de adolescentes, dichas características son incipientes y es necesario su desarrollo para que puedan ser



REYNA I. VALENCIA

incluidos en la sociedad del conocimiento y la información, donde el privilegio del conocimiento memorístico y repetitivo tiende a ser complementado o desplazado por aquél que le permita al individuo construir su propio conocimiento.

Hay diversas propuestas basadas en aspectos metacognitivos, motivacionales, pedagógicos o tecnológicos para lograr el aprendizaje independiente de los individuos ya sea en ambientes virtuales o en centros de autoacceso mediante el uso de estrategias de metacognición.

Muchas de estas propuestas coinciden en considerar la población, el tiempo, las estrategias de enseñanza, las características de las tareas, el contexto, el tipo de interacción tutor-alumno y las formas de evaluación. Incluso existen programas de entrenamiento cognitivo basados en teorías para el mejoramiento de la inteligencia como el de Tama (1986, citado por Muria, 1994) cuyo interés máximo reside en implantar y desarrollar en los estudiantes un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.

Estas teorías proponen enseñar a pensar a nivel de currículo escolar y de didáctica instruccional (Monereo, 1990; p.5).

Sin embargo, estos programas no consideran cómo motivar a los alumnos a aprender de forma independiente. Según Muria (1994) los estados afectivos y motivacionales son fundamentales, ya que, si no hay un interés genuino por el aprendizaje, éste no se dará. Los motivos que pueden influir en la motivación son proporcionados por cuestiones internas (motivación intrínseca) o externas (motivación extrínseca) y se relacionan con el deseo y la predisposición por aprender, las metas logradas o por lograr, la autoconfianza, la autopercepción y la autonomía.

Para motivar extrínsecamente a un alumno se debe considerar su edad. Los niños, por ejemplo, se guían más por la valoración que le den los adultos a su alrededor sin importar realmente la tarea. Los adolescentes, por el contrario, ponen atención en los comentarios hacia su tarea y están interesados en conocer la valoración de su desempeño en comparación con el de sus compañeros.

Aprovechando este interés natural de los alumnos surgen propuestas didácticas como la "propuesta motivacional" de Bañuelos, A. (1990) que plantea acciones dirigidas a desarrollar habilidades afectivas y de conocimientos para lograr el aprendizaje autónomo. Acciones como no herir la autoestima de los alumnos, elevar el nivel de logro, evitar la ley del mínimo esfuerzo, dirigir resultados tendientes al éxito, entre otras, pueden ayudar a mantener el interés del usuario o alumno.

La propuesta de Bañuelos se enfoca en la enseñanza presencial, pero ¿cómo lograr la motivación de alumnos en ambientes de aprendizaje a distancia o en centros de autoacceso? En un ambiente de aprendizaje a distancia, la interacción y la comunicación se dan principalmente de manera asincrónica, aunque pueda propiciarse la sincronidad de manera escrita por medio de foros, mensajes o videoconferencias. En un centro de autoacceso, la interacción entre el asesor y el usuario es sincrónica, pero discontinua; basada casi exclusivamente en la resolución de dudas inmediatas.



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

Tanto la educación a distancia, como los centros de autoacceso comparten una similitud en la función de tutores y asesores: ambos enfocan sus estrategias en la construcción de un aprendiz independiente que mantenga el interés por concluir un curso o seguir asistiendo al centro de autoacceso. Por su parte, el tutor, en ambientes virtuales, debe motivar al usuario, dando respuesta pronta a sus dudas, comunicándose a través de foros o mensajes, dando instrucciones claras, retroalimentando oportunamente las acciones del usuario, dejando ver un claro sentido de acompañamiento. Otro factor importante que influye en la motivación extrínseca del usuario en línea es la confianza que debe presentar el ambiente virtual. El secreto de la motivación está en la accesibilidad o eficiencia de la plataforma, la apariencia o distribución de la interfaz, la riqueza de la hipervinculación, la sencillez de las instrucciones para lograr y entregar una evidencia.

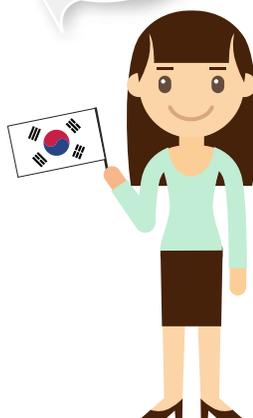
Por otro lado, el asesor, en las salas de autoacceso, debe motivar al estudiante y orientarlo para elegir materiales disponibles que le ayuden a desarrollar el aprendizaje deseado, revisando y retroalimentando las actividades, ofrecer asesoría amable y eficiente en un horario abierto. En el caso de las salas de autoacceso, el secreto de la motivación extrínseca está en la densidad, novedad, interdisciplinariedad del acervo de materiales que atraigan o llamen la atención realmente al usuario.

Si se logra ayudar a los alumnos a ganar motivación para aprender de manera autónoma, los asesores, tutores y profesores cumplirán con una misión que no se circunscribe únicamente al nivel superior de enseñanza, sino que debe fomentarse en todos los niveles de estudio y en cualquier estado de la República Mexicana. Así, los alumnos podrán tener las herramientas cognoscitivas, emotivas y tecnológicas que le permitan incorporarse con éxito en una sociedad de conocimiento en la que la información tiene fecha de caducidad cada vez más próxima. ©

Fuentes de consulta

1. Alonso, J. y Montero, I. (1990) "Capítulo 11. Motivación y aprendizaje escolar" en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 183-198.
2. Bañuelos, A. (1990) "Motivación escolar: una propuesta didáctica" en *Perfiles educativos*. N° 49-50, Jul-dic. México: SEP. pp. 56-63.
3. Colom, A. (1998) "Pedagogía tecnológica para la educación a distancia" en *Tecnología y Comunicación Educativas*. Año 12, N° 27. Enero-Junio. México: ILCE. pp. 11-16.
4. Barriga, F.; Muria, I. (1998). El desarrollo de habilidades cognoscitivas para promover el estudio independiente. *Revista Tecnología y comunicación educativa* No. 27. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2632&db=&ver=>
5. De los Santos, J. (1996) "El estudio independiente: consideraciones básicas" en Ávila, P. y Morales, C. (Coords.) *Estudio Independiente*. México: OEA-ILCE. Pp. 9-18.
6. Muria, I. (1994) "La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas" en *Perfiles educativos*. N° 65, Jul-sep. México: SEP. pp. 63-72.
7. Peláez, J. (2013) "La andragogía un reto en la educación superior". Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/andragogo.pdf>
8. Pereda, C. (1990) "Tipos de lectura, tipos de texto" en Ziriñ, A. (Ed.) *DIÁNOIA*. Anuario de Filosofía. Año XXXVI, N° 36. México: UNAM - FCE. pp. 189-200.
9. Suárez, C. (1996) "Aprendizaje autodirigido: ¿es posible lograrlo?" en Ávila, P. y Morales, C. (Coords.) *Estudio Independiente*. México: OEA -ILCE. pp. 37-57.

안녕하세요
(annyeonghaseyo)



Softwares de inglés básico

PARA ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNAM

Lic. en Enseñanza de Inglés por la UNAM. Profesora de Asignatura “B” Definitiva con una antigüedad de 21 años en el CCH. Ex – coordinadora de la Mediateca del CCH Naucalpan. Profesora de Inglés del Centro de Idiomas de la FES Acatlán. Ha participado en el 12°, 13°, 14° y 15° Concurso de software educativo, en los cuales se obtuvo un primer, segundo y tercer lugar. Ha dado ponencias en la CUJAE (Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”) en la Habana, Cuba; así como en el Palacio de Convenciones de la Habana.

Edith Ruth Bautista Cruz

Resumen

En la actualidad podemos contar con nuevas alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) las cuales son de utilidad para el diseño de material didáctico interactivo que funcione como una herramienta para promover el autoaprendizaje. Se pretende dar a conocer dos softwares: "My First Step to Learning English" y "My Second Step to Learning English" elaborados para el aprendizaje autónomo del idioma inglés, partiendo de lo básico; para apoyar a los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

"My First Step to Learning English" abarca aspectos de léxico como: alfabeto, números, pronombres personales, países/nacionalidades y ocupaciones así como aspectos gramaticales como: Verbo *to be* en presente, contracciones del verbo *to be*, forma afirmativa, negativa y preguntas; respecto a "My Second Step to Learning English" abarca aspectos como: actividades que realizan de manera

cotidiana otras personas. Presente simple: (afirmativo, negativo e interrogativo). Palabras interrogativas: *What time, when, who, where*. Terminación de verbos en tercera persona y un juego interactivo para practicar lo aprendido de una manera atractiva.

1. Introducción

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, a partir del ciclo escolar 2009-2010, se emprendió un plan de mejoramiento de la enseñanza de idiomas. Este plan, apoyado por la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México, contempló el cambio de orientación en las materias de inglés y francés, de tal manera que se cambió de la modalidad de enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades. Dicho plan también consideró la construcción de espacios, como lo son los laboratorios de idiomas y las mediatecas (centros de auto-acceso) para apoyar a los alumnos del Colegio en el aprendizaje y mejoramiento de una lengua extranjera. Lo cual ayudará al fortalecimiento de la enseñanza de los idiomas.



REYNA I. VALENCIA

Tomando en cuenta lo antes mencionado, así como nuestra experiencia como docentes frente a grupo, consideramos que los alumnos necesitan herramientas que les sirvan para aprender, por su propia cuenta y a su propio ritmo. Es en este contexto que surge la necesidad de contar con materiales que satisfagan los requerimientos de los nuevos programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), además de dar solución a problemáticas de aprendizaje que vemos que nuestros alumnos presentan en la práctica docente cotidiana. Una de estas problemáticas que hemos observado es la dificultad que les causa a algunos alumnos manejar estructuras básicas.

Es por ello que nuestra propuesta de dos *softwares* educativos busca proporcionar al alumno prácticas de las estructuras básicas. Además, con este material también buscamos cubrir algunos contenidos de vocabulario básico que el alumno necesita para iniciar su aprendizaje de inglés.

2. Softwares

Los softwares que se presentan como propuesta son:

“*My First Step to Learning English*” y “*My Second Step to Learning English*”. Estos *softwares* están dirigidos a la materia de Inglés I.

“*My First Step to Learning English*” abarca aspectos de léxico como: alfabeto, números, pronombres personales, países/nacionalidades y ocupaciones así como aspectos gramaticales como: Verbo *to be* en presente, contracciones del verbo *to be*, forma afirmativa, negativa y preguntas; respecto a “*My Second Step to Learning English*” abarca aspectos como: actividades que realizan de manera cotidiana otras personas. Presente simple: (afirmativo, negativo e interrogativo). Palabras interrogativas: *What time, when, who, where* Terminación de verbos en tercera persona y un juego interactivo para practicar lo aprendido de una manera atractiva.

Sugerencias concretas de aplicación en el aula

Este material fue diseñado como material de apoyo para la materia de Inglés I, ya que contiene explicaciones gramaticales, ejemplos y ejercicios de aplicación, por lo tanto el maestro puede decidir en qué momento podría emplear un material como éste, ya que esto dependerá de su planeación didáctica. Si decide emplearlo para la presentación de uno de los temas aquí desarrollados, se incluiría en la fase de apertura de la clase y podría hacer uso de las explicaciones gramaticales. Si el profesor lo presenta para ejemplificar la presentación que ya se dio en el aula, entonces puede hacer uso de los ejemplos aquí incluidos. Finalmente, si el profesor decide emplearlo para poner en práctica las explicaciones que se dieron en la clase, entonces podría hacer uso de los ejercicios que contiene el programa.

Ahora bien, mencionamos que el docente puede hacer uso de una de las partes del *software* para ponerlo en práctica en alguna de las fases de su clase, sin embargo, si así lo decide, el profesor podría hacer uso del programa para presentar alguno de los temas de forma completa, empleando la explicación, los ejemplos y los ejercicios del *software*.

Cabe señalar que por la naturaleza de este material didáctico, el profesor puede emplearlo en el salón de clase, haciendo uso de proyector y laptop o puede diseñar su clase contemplando los laboratorios de idiomas, en donde cada alumno puede trabajar con una computadora y el profesor puede ir contralando las actividades.

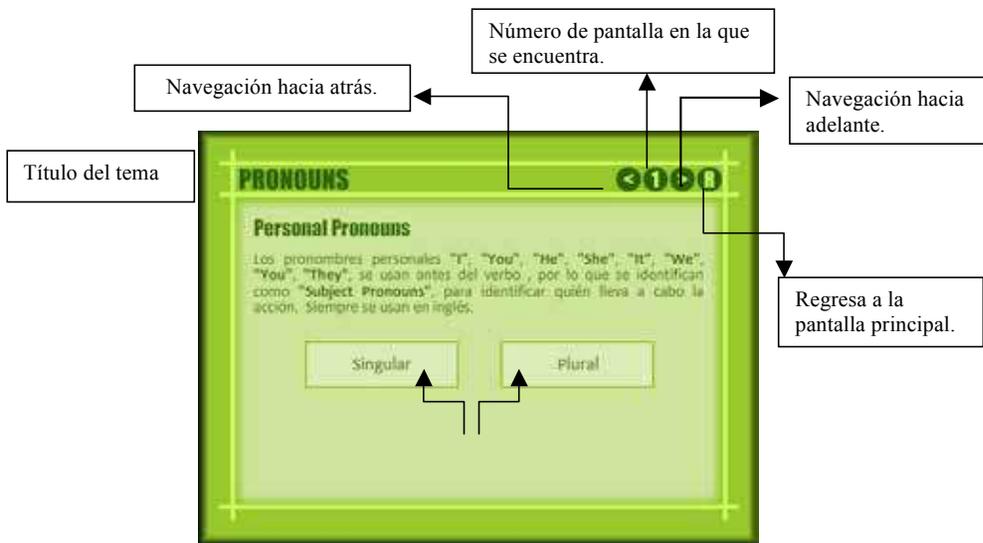
Más aun, este material está diseñado para desarrollar la autonomía del estudiante, por lo que también es un material que los alumnos podrían trabajar muy bien en la Mediateca (centro de auto-acceso) del plantel, ya que les proporciona explicaciones, prácticas y evaluación instantánea de sus ejercicios. De tal manera que es el alumno quien de forma autorregulada e independiente va empleando el *software* educativo.

3. Guía de uso o tutorial: "My First Step to Learning English"

A continuación se muestra la pantalla principal del Programa de Cómputo para la enseñanza [6].



Las pantallas del Software Educativo tienen la siguiente estructura:



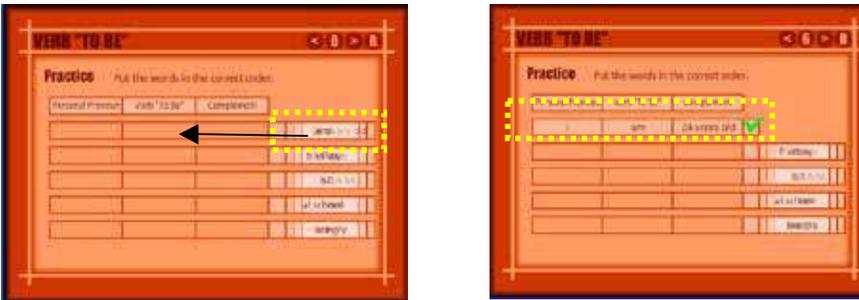
Al poner el puntero del ratón sobre los recuadros, el texto o la imagen cambia y se reproduce el audio correspondiente.

Autoevaluación

En los ejercicios donde se relaciona la imagen con el texto, se hace clic y se arrastra la imagen al texto que corresponde y si es correcto aparece una palomita. De lo contrario regresa la imagen a su lugar original.



En los ejercicios en donde se coloca en el orden correcto las palabras, se hace clic y se arrastra el recuadro de texto al lugar que le corresponde. Si es correcto se quedará de lo contrario regresará a su posición original.



En el ejercicio de relacionar las imágenes con la respuesta correcta, se hace clic en las flechas para cambiar los textos. Para evaluarlo se hace clic en el botón "Verificar".



En los ejercicios de comprensión auditiva, se hace clic en el altavoz para escuchar la palabra y se arrastra el recuadro con el texto correspondiente.

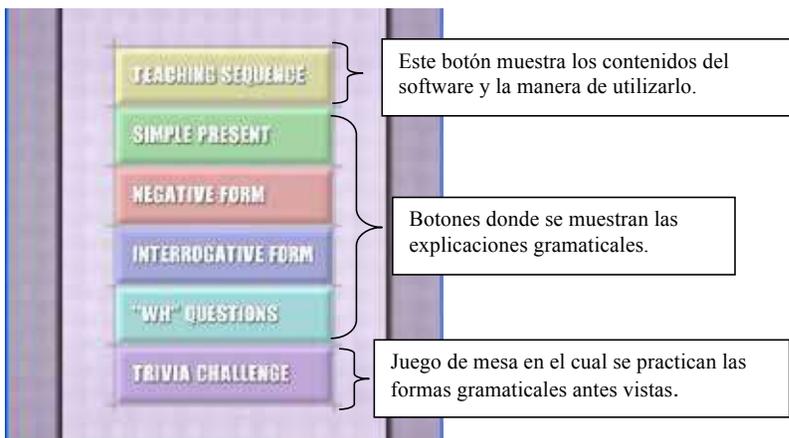


En el ejercicio de completar espacios en blanco se hace clic y se arrastra el cuadro de texto y automáticamente lo evalúa.



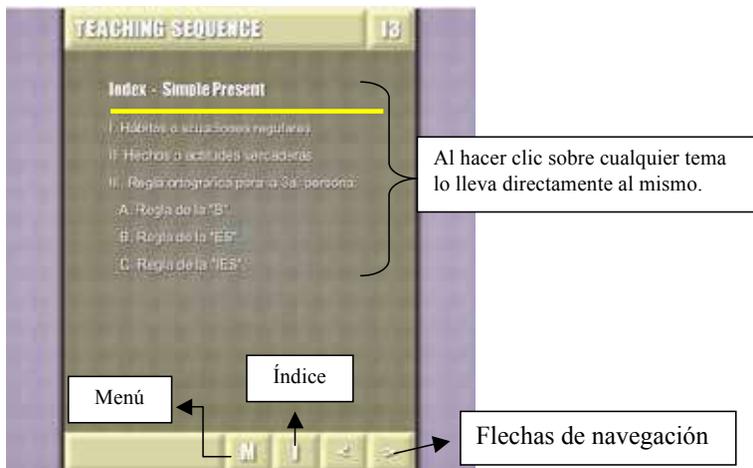
4. Guía de uso o Tutorial: "My Second Step to Learning English"

A continuación se presenta la pantalla principal del software educativo



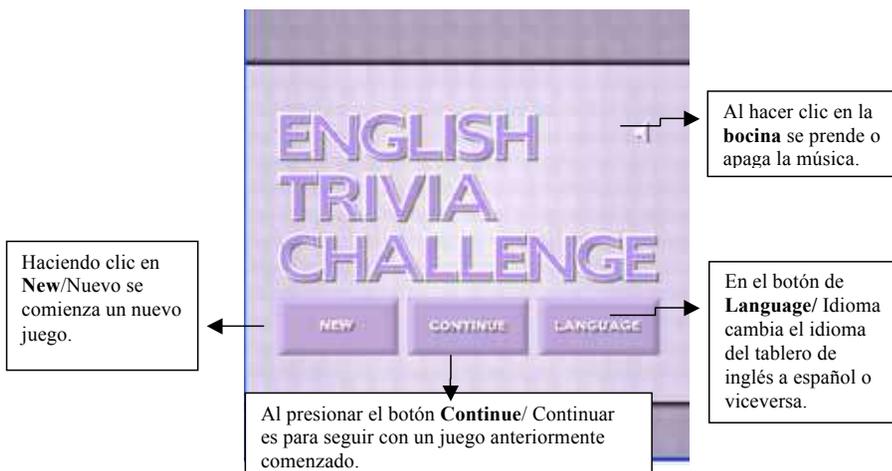
Al hacer clic en el botón de *Simple Present* se explica cuando se utiliza este tiempo verbal y la regla ortográfica de la tercera persona. En el botón *Negative form* se explica la forma de utilizar los auxiliares para el presente simple. Al presionar el botón de *Interrogative form* aparece la explicación de la manera correcta de utilizar los auxiliares para realizar preguntas y en el botón de *Wh questions*, explica la manera de redactar las preguntas utilizando What, When, Who y Where.

Si hacemos clic en el botón *Teaching Sequence* aparece la secuencia didáctica como sugerencia del uso del software educativo y el índice de los contenidos del mismo.

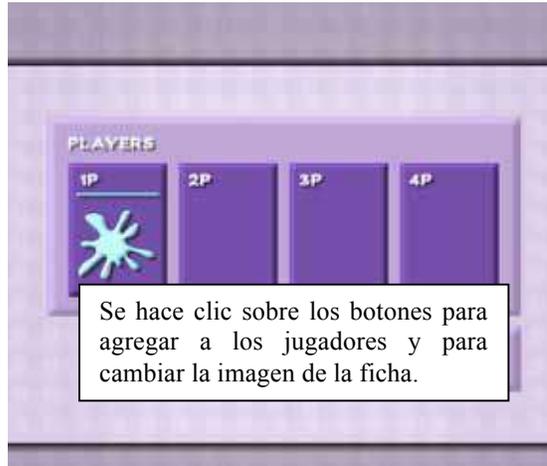


Juego

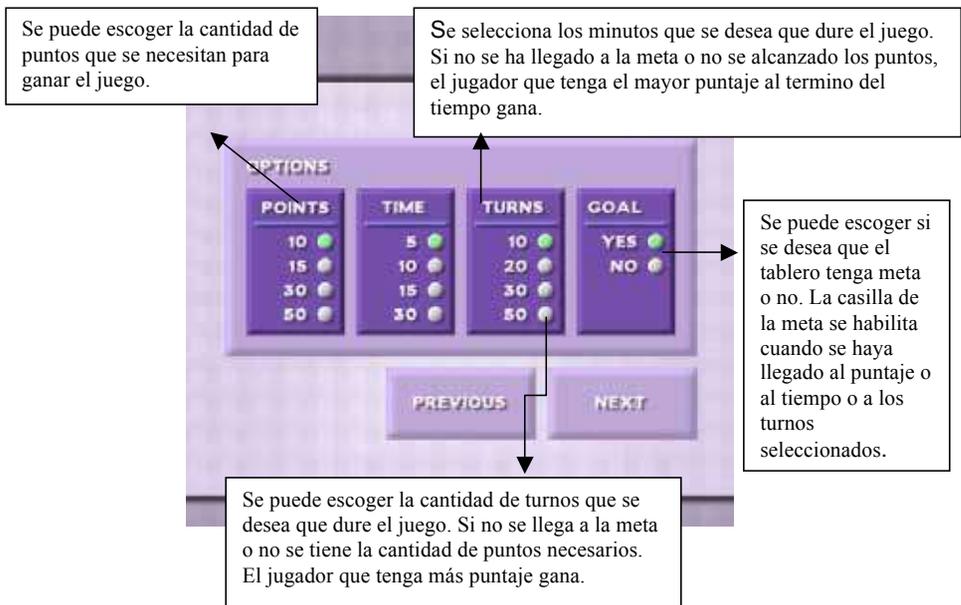
Al hacer clic en el botón *Trivia Challenge* nos muestra el juego [7] de mesa para practicar los temas anteriores. A continuación se muestra la pantalla principal.



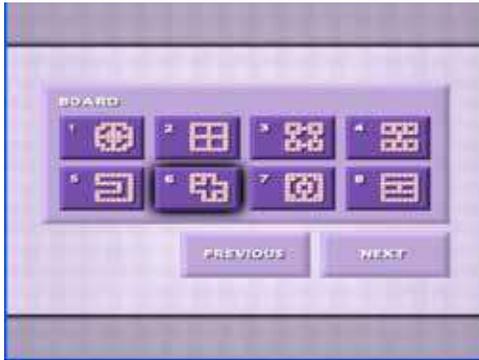
Le damos clic en el botón New/Nuevo y aparece la pantalla donde se seleccionan la cantidad de jugadores haciendo clic sobre los botones. Al terminar de escoger la forma de la ficha y el número de los jugadores se hace clic en Next/Siguiente.



Después aparecen las opciones para ganar el juego. Si se desea jugar con una meta/goal, ésta se habilita cuando se haya cumplido o el puntaje o el tiempo o los turnos. De lo contrario el jugador que llegue a la cantidad de puntos seleccionados gana o el que tiene el mayor puntaje cuando se acabe el tiempo o lo turnos.

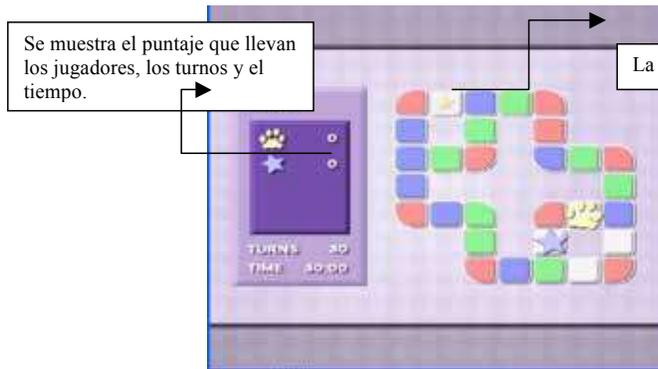


En la siguiente pantalla se escoge el tablero para jugar.



Se hace clic para señalar el tablero a jugar de las ocho opciones disponibles.

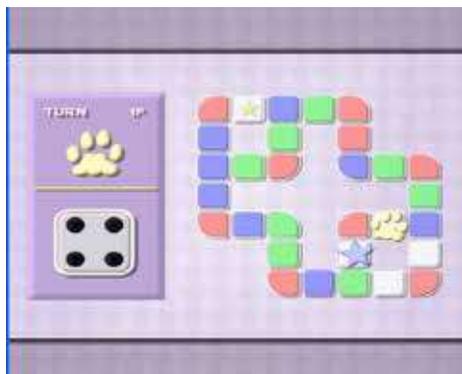
A continuación aparece el tablero con los jugadores que se seleccionaron previamente, mostrando los turnos el tiempo y los personajes.



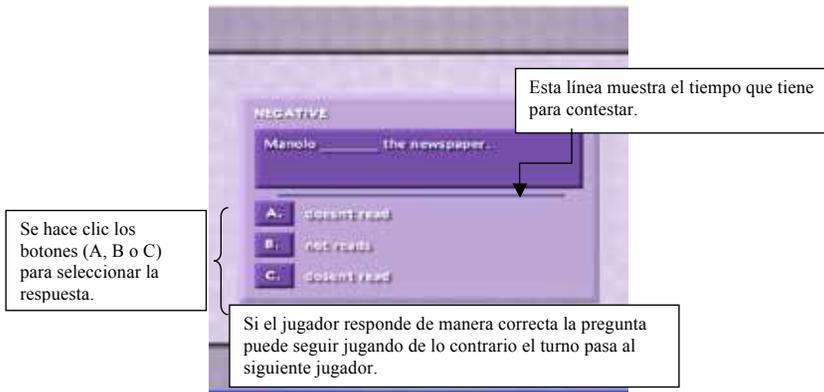
Se muestra el puntaje que llevan los jugadores, los turnos y el tiempo.

La estrella muestra la meta.

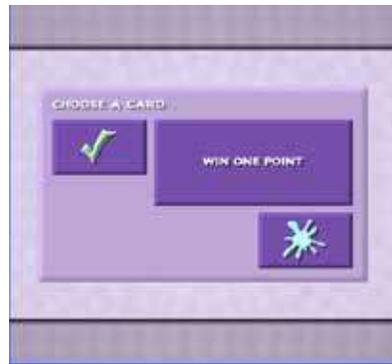
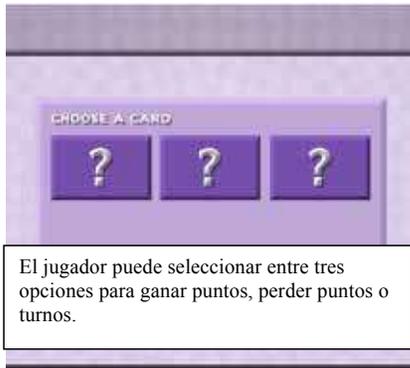
Después aparece el jugador 1 y se hace clic en el dado para que muestre las casillas a las cuales se puede mover. Cada color de la casilla representa un diferente tipo de pregunta: **Las casillas verdes son oraciones afirmativas, las rojas negativas, las azules interrogativas y las blancas son casillas especiales donde se pueden obtener más puntos o perderlos.**



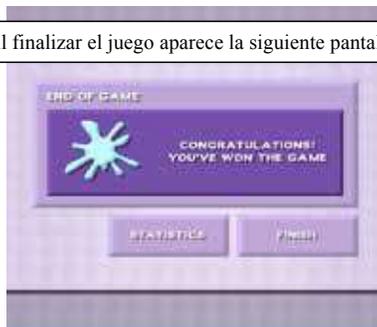
Cuando se selecciona una casilla aparece una oración que se completará con alguna de las opciones (A. B. o C). El jugador tiene 30 segundos para responderla.



Si se escoge la casilla blanca (o especial) el jugador tiene la opción de seleccionar entre tres “cartas” para ver su suerte.



Al finalizar el juego aparece la siguiente pantalla:



5. Conclusiones

Es importante mencionar que a partir del trabajo que se desarrolló se cumplió con el objetivo de diseñar y elaborar un material didáctico interactivo para la mediateca.

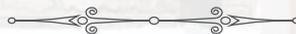
Esta propuesta es una aportación para nuestros alumnos que están interesados en aprender el idioma inglés, y que necesitan reforzar sus conocimientos o practicarlos de una forma lúdica y amena. Esperando que de esta forma el alumno se encuentre motivado para el aprendizaje del idioma inglés.☺

Fuentes de consulta

1. CCH-UNAM. (2011). *Segundo acercamiento a los programas de Inglés I a IV*, México, UNAM.
2. Azar, B. & Hagan, S. (2009). *Understanding and Using English Grammar*. Nueva York. Pearson- Longman.
3. Elbaum, S. (2010) *Grammar in Context Book 1*. Boston. Cengage Learning.
4. Parrott, M. (2013). *Grammar for English Language Teachers*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
5. Smith, R. (2008). *Learner autonomy*. *ELT journal*, 62 (4), 395-397. doi:10.1093/elt/ccn038
6. Dudeney, G., Hockly, N., Sharma, P. & Barrett, B. (2008). *How to Teach English with Technology Blended Learning*. *ELT Journal*, 62 (4): 422-424 doi:10.1093/elt/ccn045
7. Franciosi, S. (2010). *Making ESL/EFL Classroom Activities More Game-like*. *The Internet TESL Journal*, 16(2). doi: <http://iteslj.org/Techniques/Franciosi-Activities.html>

Dame noche
las convenidas esperanzas,
dame no ya tu paz,
dame milagro,
dame al fin tu parcela,
porción del paraíso,
tu azul jardín cerrado,
tus pájaros sin canto.
Dame, en cuanto cierre
los ojos de la cara,
tus dos manos de sueño
que encaminan y hielan,
dame con qué encontrarme
dame, como una espada,
el camino que pasa
por el filo del miedo,
una luna sin sombra,
una música apenas oída
y ya aprendida,
dame, noche, verdad
para mí sola
tiempo para mí sola,
sobrevida.

Ida Vitale





Gamificación: El uso de elementos del juego para el aprendizaje del inglés

EN LA MEDIATECA, LOS LABORATORIOS DE IDIOMAS Y LAS
AULAS INTERACTIVAS DEL CCH, PLANTEL NAUCALPAN.

1. David Tomás Flores García es licenciado en Enseñanza de Inglés por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y es estudiante de la MADEMS en Inglés. Es profesor de Asignatura "B" en el CCH plantel Naucalpan, donde imparte las asignaturas de Inglés I y II, cuenta con 14 años de antigüedad y es Técnico Académico en la Mediateca del plantel.

davidflores75@gmail.com

2. Rosa Laura Díaz Serrano es licenciada en Sistemas Administrativos por la Universidad del Valle de México y maestra en Administración por la Universidad Central de Michigan, es profesora de Asignatura "B" en la asignatura de Taller de Cómputo y es Técnico Académico en los Laboratorios de Idiomas con 11 años de antigüedad.

rosalaura.diaz@gmail.com

David Tomás Flores García¹
Rosa Laura Díaz Serrano²

El rápido desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación ha afectado todas las áreas de la vida incluyendo la educación. Por esta razón las instituciones educativas están buscando modelos para cubrir las necesidades de sus estudiantes. Con el fin de hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo, un ambiente rico en estímulos debe ser provisto para los alumnos. Además, cabe señalar que el estudio de un idioma es una tarea compleja y en algunas ocasiones puede ser frustrante. Lo anterior obedece a que se requiere de un esfuerzo constante por parte del alumno para entender, producir y manipular la lengua meta. Es por esto que consideramos que el empleo de estrategias de juego puede apoyar a disminuir el nivel de ansiedad o frustración en el trabajo educativo dentro del aula. Asimismo, el uso de elementos de juego en el contexto de enseñanza- aprendizaje de una lengua tiene como fin conseguir que aumente la motivación de los estudiantes y que el aprendizaje sea significativo (Donmus, 2010).

Es en este orden de ideas que la gamificación cobra importancia y de ahí que sea pertinente definir este término. La gamificación es un anglicismo, que proviene de la palabra “gamification”, y que tiene que ver con “la aplicación de conceptos que encontramos habitualmente en los videojuegos, u otro tipo de actividades lúdicas. Consiste en la integración de dinámicas de juegos en una web, servicio, comunidad, contenido o campaña para aumentar la participación de los usuarios, al conseguir que la aplicación sea más divertida, motivadora y en definitiva, ‘enganche más’” (Cortizo, 2011).

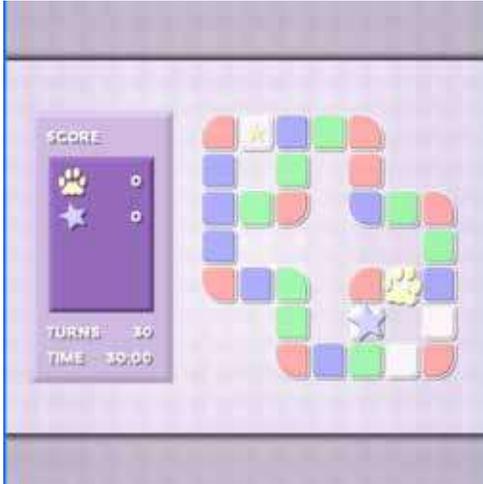
Díaz Cruzado y Troyano (2013) señalan la importancia del uso de los videojuegos para el aspecto cognitivo del usuario, los video juegos tienen una serie de elementos de frecuente uso; estos elementos a su vez tienen una gran carga psicológica que influyen en que el usuario esté más tiempo en el juego, que colabore más y sobre todo que aprenda gracias al proceso de retroalimentación inmediata que recibe durante su estancia en el juego.

En este trabajo en particular, nos centraremos en los juegos de computadora, los cuales tiene varias ventajas:

- Son cautivadores y de naturaleza interesante porque apoyan el aprendizaje multisensorial y activo.
- Favorecen la activación de conocimiento previo debido a que los jugadores deben utilizar información anteriormente adquirida para avanzar.
- Proveen de retroalimentación inmediata permitiendo a los jugadores aprender de sus acciones y corregir errores.
- Contienen oportunidades para la autoevaluación a través de mecanismos de puntuación. El propósito de los juegos es reforzar el lenguaje aprendido a través de la práctica.

Los juegos de computadora son un invaluable apoyo en el aprendizaje puesto que ofrecen un momento de distracción y, al mismo tiempo, permiten practicar las habilidades en el idioma por aprender. Éstos motivan a los alumnos porque son entretenidos, pero al mismo tiempo proveen de un desafío sencillo. Además, durante el juego en parejas o en equipos se emplea un lenguaje significativo y útil, en contextos reales. Otra de las ventajas de utilizar un programa de cómputo basado en un juego es que disminuye el estrés en el alumno. Shultz y Fisher (1988) mencionan que el estrés es el mayor impedimento para el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el uso de juegos ayuda a disminuir la ansiedad en los alumnos cuando se enfrentan a estructuras gramaticales o a vocabulario desconocido. Cuando los estudiantes están jugando, se comunican de manera eficiente sin tener que preocuparse por cometer errores y no tratan de corregirse en cada oración, lo que permite mejorar su fluidez y hablar de una manera más natural.

Tomando en consideración lo anterior, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, desarrollamos tres programas de cómputo para la enseñanza



con el propósito de brindar un apoyo para el profesor en la impartición de su clase en el Aula Interactiva o para el alumno al momento de utilizarlo de manera autónoma dentro de la Mediateca y los Laboratorios de Idiomas. Con estos programas de cómputo, o *softwares* educativos, el profesor dentro del Aula Interactiva puede organizar a los alumnos en equipos. Los alumnos tratarán de ganar al equipo contrario por lo tanto se encontrarán motivados y se enfocarán en los aspectos competitivos del juego. Consecuentemente, al profesor se le facilitará introducir nuevo vocabulario, estructuras lingüísticas, aspectos fonéticos, etc.

El primer programa de cómputo que elaboramos con las estrategias de la “gamificación” fue titulado *Second Step to Learning English*. En este *software*, se buscó practicar los aprendizajes adquiridos en la unidad 4, en particular el tema gramatical del presente simple (*simple present*) en sus formas afirmativa, interrogativa y negativa, correspondientes a la asignatura de Inglés I. Para ello, se desarrolló un juego de mesa, el cual abarca los siguientes

elementos: *concentración*, *reto*, *objetivo*, *retroalimentación*, *inmersión* e *interacción social*. El elemento de *concentración* conlleva que el juego capture la atención del jugador y la mantenga durante el proceso. El *reto* se refiere a que el juego debe de tener desafíos que empaten con la habilidad del jugador. El *objetivo*, o propósito del juego debe ser claro para el jugador por ejemplo: utilizar con eficiencia una estructura lingüística determinada. La *retroalimentación* significa que los jugadores deben obtener una respuesta inmediata a sus acciones y deben ser informados sobre su progreso para llegar al objetivo. La *inmersión* se relaciona con el involucramiento con el juego, es decir, cuando el jugador pierde la noción del tiempo. Finalmente la *interacción social* permite que hasta cuatro jugadores interactúen en una partida.

El segundo programa de cómputo para la enseñanza que diseñamos fue *Fun with words*, el cual tiene como objetivo ayudar a los alumnos en la adquisición, memorización y la recuperación de vocabulario. Conviene señalar que este programa supone la práctica en el vocabulario de ocupaciones, nacionalidades, números, colores y sentimientos revisados en la unidad 1 y 2 de la materia de la asignatura de Inglés I. Para este propósito, el *software* tiene juegos que permiten a los alumnos retener el vocabulario en la memoria de largo plazo. Un estudio realizado por O'Dell (1997),



revela que los estudiantes requieren al menos de 5 a 16 exposiciones al nuevo vocabulario antes de memorizarlo. Por consiguiente, el profesor necesita proporcionar a los estudiantes diferentes dinámicas para retener el vocabulario recién presentado. Los juegos interactivos que se encuentran incluidos dentro de este *software* educativo son: memoria y sopa de letras los cuales ayudan a este propósito.

El último programa de cómputo que elaboramos es *Hangman*. Este programa permite, de manera lúdica, facilitar el aprendizaje del vocabulario planteado: miembros de la familia, relaciones de parentesco, objetos personales, ropa, meses y estaciones del año vistos en la unidad programática 2 de la asignatura de Inglés I. La base de este programa remite al popular juego del ahorcado y ofrece las siguientes ventajas: el alumno aprende jugando, de una forma relajada y divertida, retiene nuevas palabras de forma más sencilla y recupera vocabulario aprendido.

Con la elaboración de estos tres programas de cómputo, hemos buscado cubrir algunos de las estructuras lingüísticas o de vocabulario señalados en los contenidos del programa de la asignatura de inglés I. Así, en el CCH plantel Naucalpan, hemos decidido trabajar con estrategias de la “gamificación” para diversificar las formas de aprender de los alumnos y emplear elementos de las Tecnologías de Información y Comunicación para crear programas de cómputo, con la idea de que estos *softwares* respondan a las necesidades de interacción y aprendizaje de los estudiantes. Se trata de



colocar los aprendizajes en el contexto de los usuarios a través de elementos lúdicos presentes en las tecnologías de uso cotidiano. Estos materiales didácticos se encuentran en la Mediateca del plantel, en los Laboratorios de Idiomas para el uso de los estudiantes y en préstamo en *netbooks* para que los profesores los utilicen en las Aulas Interactivas.

(Las imágenes empleadas en este trabajo son imágenes de nuestros programas de cómputo). 

Fuentes de consulta

1. Cortizo, J., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz del Dedo, L., Pérez, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Recuperado de: http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y
2. Díaz Cruzado, J. y Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. *II Jornadas de innovación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla), 1-9. Recuperado de: https://fcee.us.es/sites/default/files/docencia/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20C3%93N%20APLICADO%20AL%20C3%81MBITO%20EDUCATIVO_0.pdf
3. Donmus, V. (2010). The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. Vol.9 1497-1503.
4. O'Dell F. (1997) *Incorporating vocabulary into de Syllabus*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Schultz, M. y Fisher, A. (1988). *Interacting in the Language Classroom. Games for all reasons*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.



Reflexiones sobre el enfoque comunicativo en la materia de Latín

Obtuvo la licenciatura (1998) y la maestría (2005) en Letras Clásicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha cursado los Diplomados: la Edad Media y sus repercusiones en el mundo Moderno; Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas, CELE-UNAM. Es profesor de Tiempo Completo Titular "B" del Área de Talleres en las materias de Griego y Latín.
lexifanes@yahoo.com.mx

Alejandro Flores Barrón

Después de haber leído detenidamente las *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA)* y el análisis de sus resultados, referentes a la materia de Latín I-II del Área de Talleres (pp. 141-165), puedo decir que estoy de acuerdo en varias de sus observaciones y de sus sugerencias a lo largo del documento; sin embargo, en el cuerpo de las *Reflexiones* y en las *Conclusiones*, acerca del tema sobre el enfoque de la materia surge desacuerdo por la posición ambigua de las autoras, como lo podemos observar casi desde el inicio de su reflexión, al intentar describir la estructura del programa.

“La materia está articulada en tres ejes: morfológico, cultural y lexicológico. En ambos semestres, los propósitos se centran en el aprendizaje por parte de los alumnos de los elementos esenciales en cada uno de los tres ejes de la materia.” (p. 143)

La *materia* de latín en el sentido de la disciplina o especialidad consiste en el estudio multidisciplinario de autores, obras, épocas y lugares que tuvieron la lengua latina como vehículo para transmitir el legado romano y la cultura europea posterior; en ese sentido la *materia* de latín no está articulada en tres ejes; por ser lengua se estudia o se debe estudiar a través de sus textos, y ese objeto de estudio es el que debe articular tres aspectos de enseñanza-aprendizaje en el Colegio y, por supuesto, que esto debería verse reflejado en los programas con esa jerarquización. Sin embargo, sin pretenderlo las autoras caen en la ambigüedad del uso del término *materia* para referirse a la especialidad y ambiguamente al contenido de los programas de las asignaturas, que no son lo mismo.

En todo caso los programas sí reflejan una división en tres ejes, no articulados, como se pretende, sino triplicando o yuxtaponiendo en una asignatura tres tipos de contenidos en abstracto: *gramaticales, culturales y lexicológicos*; pero al dejar fuera las autoras, en estas reflexiones y análisis, la aclaración de

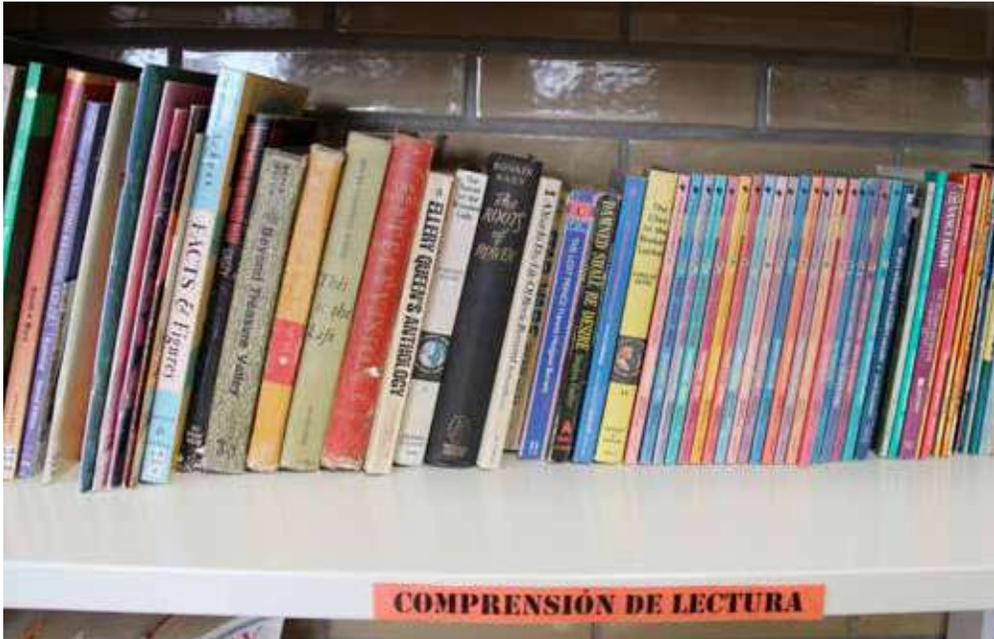
que el objeto de estudio es la lengua latina a través de los textos (eficaces articuladores de contenidos) se produce una lectura equivocada de los propósitos de las asignaturas, porque se omite que el texto sea el articulador de contenidos de la materia. Esto lleva a las autoras a proponer una *tabla de especificaciones* en abstracto, de *elementos esenciales*, como se deduce de la segunda parte de la cita: “Los propósitos se centran en el aprendizaje [...] de elementos esenciales en cada uno de los tres ejes de la materia.”

Ahora bien, notará el lector que en esa determinación abstracta de los *aprendizajes de elementos esenciales*, haciendo a un lado los textos latinos, todo se reduce a listas de contenidos “esenciales” en cada eje, sin articulación entre los tres ejes y sin posibilidades de integración de esos contenidos esenciales, porque no hay un elemento articulador e integrador de aprendizajes pertinentes y adecuados, aunque lo suponían en el tema cultural de cada unidad de los programas.

Es curioso que unas reflexiones y análisis de indole institucional confundan *materia* con *programa* y *aprendizajes* con *contenidos*, que desconozcan la *Orientación y Sentido del Área de Talleres*, para intentar promover una visión particular de la materia que contradice el enfoque del Área y las aportaciones del Modelo educativo del Colegio a la didáctica de las lenguas, incluidas por supuesto, la griega y la latina.

Luego en las dos primeras secciones de las *Conclusiones*, nombradas *Sobre el enfoque de la materia* y *Sobre la articulación en ejes* (pp. 162-163), notaremos los puntos medulares de nuestro desacuerdo. En la primera sección se afirma sin ninguna demostración la dificultad de aplicar el *enfoque comunicativo* (EC) al proceso de enseñanza de una lengua antigua como la latina; y hacen una especie de gradación. Veamos detenidamente las conclusiones en relación con este tema:

“A partir de la revisión general del Programa indicativo (PI) de la materia que el grupo de trabajo realizó con miras a la elaboración 2012



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

(sic) y análisis de las tablas de especificaciones y resultados del EDA 2011-2, concluimos que es necesario afinar y precisar el enfoque general de la asignatura.” (p. 162). Sorprendentemente no se dirá en qué consistiría afinar y precisar el enfoque. En cambio, la propuesta será más radical de lo que pretende esta primera conclusión. En el segundo párrafo añaden:

“Estamos de acuerdo con el propósito expresado en el PI de atender *«especialmente al texto y a su función comunicativa»*; sin embargo, creemos que abordar los textos latinos desde un enfoque *puramente* comunicativo contradice *su naturaleza*, pues, *debido a su lejanía en el tiempo y en el espacio y a su carácter inmutable*, resulta difícil tanto recrear a partir de ellos situaciones comunicativas reales como inducir al alumno a que produzca enunciados en lengua latina con el fin de comunicar sus ideas.” (p. 162)

Más difícil me resulta considerar, como si se tratara de un ente metafísico, que una lengua

tenga una *naturaleza o esencia inmutable*¹ Y que por considerarla inmutable no debemos atrevernos a recrear, a partir de sus mismos textos, sus situaciones comunicativas reales. Esta actitud apriorística conduce a las autoras a proponer, desde una perspectiva estrecha y en términos categóricos, el método tradicional deductivo y el análisis morfosintáctico estructural palabra por palabra, como principales vías de enseñanza-aprendizaje de la lengua latina, pero bajo la apariencia de la comprensión lectora.

En el tercer y último párrafo *Sobre el enfoque de la materia*, se asoma un esbozo de una propuesta por parte de las autoras dado que:

“el texto escrito es la *«única modalidad textual de conservación de la lengua latina»*, por tanto, es importante hacer del desarrollo de la comprensión lectora el propósito fundamental de enseñanza-aprendizaje del latín en el CCH, ya que es mediante ella que se puede acceder al contenido de las fuentes y, por tanto, a la cultura

1. Que estos conceptos medievales se afirmen en un documento institucional, como argumentos actuales, contraviene la síntesis histórica que contiene el documento de trabajo acerca de *la Orientación y sentido del Área de Talleres. Documento de trabajo*. (2005), pp. 4-6.

que lo utilizó como vehículo de expresión. Y más aún: el desarrollo de dicha habilidad contribuirá significativamente a que el alumno perfeccione su capacidad de expresarse por escrito en su lengua materna.” (p. 162)

Estamos de acuerdo en que un propósito fundamental del taller de latín es la comprensión lectora; sin embargo, ésta implica el reconocimiento de diferentes tipos de lectura y de lectores, de distintos tipos de textos, cuya mención por parte de las autoras es omitida sistemáticamente en sus reflexiones y análisis de los programas. Tal vez, porque el objetivo de las autoras se reduzca en el fondo a la comprensión de oraciones y palabras sueltas, no de textos, como lo reconocen en estas líneas de la página 163.

“Pensamos que a los contenidos gramaticales deben sumarse diversas estrategias de acercamiento al texto (distinción de categorías variables e invariables, identificación de sintagmas nominales y verbales, división del texto en unidades de sentido,...) sobre todo si tomamos en cuenta que la gramática es una disciplina encargada de describir las estructuras del lenguaje y no necesariamente un conjunto de saberes procedimentales para desarrollar una habilidad lingüística determinada.”

Ahora bien, si esta comprensión se pretende textual—como lo reconocen las autoras en las citas anteriores— resulta sin sentido sugerir que haya aspectos que tendrían que afinarse del EC. ¿Acaso habría que afinar, con qué intención se escribió el texto y a quién o a quiénes iba dirigido, y de parte de quién; o al preguntarnos cómo estructuró el autor su texto y qué tema se conformó con la totalidad de recursos lingüísticos y extralingüísticos utilizados?

Las respuestas a estas preguntas inducen al estudiante a la comprensión textual, a analizar el texto, a recrear la situación comunicativa. Cuando un lector es capaz de distinguir e identificar frente a qué tipo de texto está, ejercita habilidades y conocimientos metalingüísticos, necesarios para la comprensión lectora, que también ha integrado el EC para el análisis de



CRISTINA GOTTARDI

textos. Porque considerar que la comprensión lectora se da, sin recrear la situación comunicativa de los textos, sin pronunciar los textos en voz alta y sólo por medio del ejercicio gramatical de describir formas y sintagmas, es un propósito incongruente de aprendizaje. Por esa vía sólo se alcanza la comprensión de oraciones, de conjugaciones y declinaciones, pero no la comprensión textual.

Entonces, surge la duda: ¿Cómo pretenden lograr la comprensión de textos latinos sin recrear situaciones comunicativas reales? ¿Acaso intentaron las autoras proponernos una paradoja? Sustentadas sus propuestas de un modo muy endeble, las *Conclusiones de las Reflexiones* nos proponen más dudas que soluciones; por ejemplo, cómo seleccionarían textos; cómo lograrán el análisis textual mediante descripciones gramaticales, sin los demás instrumentos de la comprensión lectora: contar con una tipología, con una gradación de dificultades, con los elementos de pragmática que nos permiten reconocer la intencionalidad.

En la perspectiva de las autoras “es necesario que en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas clásicas no se

menosprecie la enseñanza de la gramática y se entienda ésta como *gramática didáctica*, es decir, como una recapitulación sistematizada de las estructuras que ocurren en un texto.” aclaran en la nota 13 de la página 163.

Sin embargo, el Área del lenguaje ha asumido un enfoque que requiere centrar los textos como objeto de estudio; de cada texto se desprenden contenido, estructuras y todo un comportamiento verbal, que puede pasar desapercibido cuando en una asignatura yuxtaponemos temáticas desarticuladas: por un lado lo cultural, por otro, lo gramatical, por otro, lo lexicológico y por otro, los textos. Por cierto, la suma de estas yuxtaposiciones no equivale a tres ejes.

En la siguiente sección, titulada *Sobre la articulación en ejes*, en el segundo párrafo parecen reparar las autoras reconociendo que “la disposición de los contenidos en tres ejes resulta artificial,” pero la causa de esa artificialidad no es, para ellas, la segmentación de la temática de Latín en tres ejes yuxtapuestos, desarticulados, y que sea el eje cultural el de mayor jerarquía desplazando al texto. De manera extraña enseñada expresan lo que

consideran la causa de la artificialidad de los tres ejes: “ya que el contexto cultural en el que se producen los textos es muy lejano en el tiempo y ello limita el uso y el estudio de esta lengua como un idioma vivo.” (p. 162). Sería necesario argüir claramente, si algo imposibilita epistemológicamente que los enfoques que se aplican para la enseñanza-aprendizaje de lenguas modernas, se apliquen a lenguas antiguas, como griego y latín.

Presuponemos con base en su afirmación que, si el contexto cultural fuera cercano, podríamos estudiar latín como se estudia una lengua moderna. Pero como no lo es, debemos estudiarla de una manera abstracta, y sin vida, como lengua muerta.

“De ahí que –según su conclusión– la enseñanza del latín a través del enfoque comunicativo sea prácticamente imposible, pues se requeriría que el eje cultural fuese el que rigiera la enseñanza de las estructuras básicas del idioma, lo cual es muy problemático, ya que la gradación de los contenidos programáticos para la didáctica a menudo no encuentra correspondencia en los textos en lengua original. La razón de esto es que el nivel de



PUK PATRICK

complejidad de los textos originales con los que se pretende vincular o introducir los temas culturales de cada unidad es frecuentemente elevado.” (p. 162)

Esta conclusión carece de premisas que la sostengan y es contradictoria desde la perspectiva que se plantea, ya que curiosamente el programa vigente (2004) de Latín está estructurado a partir del eje cultural, y en paralelo se desarrollan los ejes gramatical y lexicológico. Quienes elaboraron dicho programa (entre quienes participó por cierto una de las autoras de estas reflexiones) intentaron a partir del eje cultural regir la enseñanza de las estructuras lingüísticas sin contar con una tipología textual ni aplicar unos criterios explícitos de selección de textos, lo que impide articular los temas de gramática y cultura de cada unidad a través de textos. Desde la actualización de 2004 se siguió esa ruta de disponer primero un tema cultural por unidad y luego cierto orden lógico abstracto en la temática gramatical y en la lexicológica, para después encontrar textos o pasajes que comúnmente alcanzan una cierta cercanía con la temática cultural, pocas veces con los contenidos gramaticales y casi nunca con los temas lexicológicos.

A la vez, en estas *Reflexiones sobre los programas de Latín*, se soslayan las aportaciones y lineamientos de otro documento institucional, *la Orientación y sentido del Área de Talleres* (2006), al que tal vez tendrían que refutar las autoras en cada uno de sus apartados para demostrar que el EC, adoptado institucionalmente por el Área del Lenguaje del CCH desde 1995, puede ser sustituido por otro enfoque o por una metodología, que las autoras propongan y fundamenten explícitamente con sus ventajas y desventajas frente al EC.

Motivos del escrito

Hace tiempo que elaboré estas observaciones críticas a las *Reflexiones sobre los programas de Latín*, por medio de notas que fueron tomando forma; las necesidades de instrumentar propuestas con base en el enfoque del área y en

la formación de los profesores de griego y latín en grupos de trabajo, así como el seguimiento y la participación en el proceso de actualización han ocupado buena parte de mi tiempo, que hay que distribuir además en la preparación de clases para mis grupos, por eso notará el lector que pareciera distante el tiempo en que se publicaron las *Reflexiones* y tal vez eso mismo ameritara que los temas tratados hace un lustro tuvieran cierta caducidad; sin embargo, no sucede así. Por este motivo no pierden vigencia estas observaciones críticas a unas reflexiones institucionales, que ojalá den lugar a una serie de respuestas en un diálogo escrito que mucha falta hace en nuestro medio, para aterrizar propuestas de una manera más completa en asuntos de nuestra especialidad. ©

Fuentes de consulta

1. UNAM, ENCCH, ATLC. (septiembre de 2012). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*. México: el autor.
2. UNAM, CCH, Área de Talleres de L y C. (2004). *Programa de estudios de Latín I y II*, México: el autor.
3. UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades. (2005). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado, Documento de trabajo*. México: el autor. m
4. UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: el autor.
5. UNAM, ENCCH, CAPLG. (septiembre de 2012). *Diagnóstico para la Actualización de Latín y Griego*. México: el autor.
6. Bajtín, Mijail (2003). *Estética de la creación verbal* (11 ed). México: Siglo XXI. 7. Bassols, Margarida y Torrent, Anna M. (1997). *Modelos Textuales, teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.



El Enfoque Comunicativo,

UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la misma facultad; profesora de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV; adscrita al Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo; con seis años de experiencia docente.
reyna.cristal@hotmail.com

Reyna Cristal Díaz Salgado

El Enfoque Comunicativo es una propuesta didáctica para la enseñanza del idioma que concibe la lengua desde una visión funcional y obliga a que el hablante desarrolle su competencia comunicativa, la cual se entiende como la capacidad cultural para comprender y producir textos en diversas situaciones.

La visión funcional se refiere a saber cómo usar la lengua para lograr determinados propósitos (convencer, persuadir, analizar, recrear, conmovir, rechazar, aprobar, narrar) en diversas circunstancias y acontecimientos cotidianos (Martínez, *et al.* 2002: 65).

En otras palabras, la funcionalidad de la lengua trasciende al simple hecho de enseñar aspectos internos (gramática, fonología, fonética, sintaxis, morfología) ya que se trata de entender, como diría Carlos Lomas (1993), que hacemos cosas con las palabras y que éstas causan un efecto en nuestro enunciatario.

Dicha visión funcional surge de un arraigado desencanto con la enseñanza del idioma, ya que anteriormente se ponía énfasis en aspectos repetitivos, pues se consideraba que así un hablante aprendía. Para ejemplificar lo anteriormente dicho, baste recordar el enfoque *Audiolingual*, el cual consideraba que a través de repetir mecánicamente una conversación, se podía aprender otra lengua.

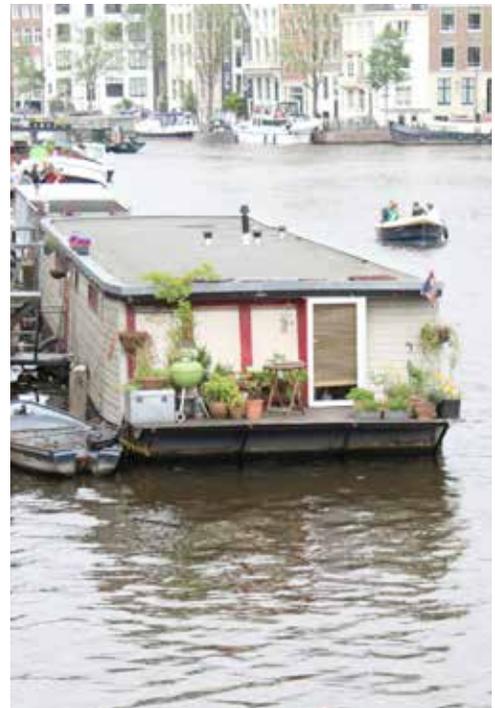
Opuesto a lo anterior, el Enfoque Comunicativo ofrece una visión más amplia de la enseñanza de la lengua ya que enfatiza en dos puntos esenciales:

- a) Se pretende que el hablante no sólo llegue al uso de la lengua, a través del dominio de las cuatro habilidades lingüísticas, sino que además se busca que aprenda a manejarla de forma adecuada en situaciones sociales diversas.
- b) Entiende los procesos cognitivos que el hablante desarrolla durante el aprendizaje de una lengua extranjera. (Martínez, *et al.* *Ibid.*: 65-68).

Esta visión de la lengua repercute desde luego en su didáctica, ya que como diría Amparo Tusón (1993), el objetivo no es formar gramáticos o filólogos, especialistas de la lengua; sino enseñar, además, aspectos no verbales, como gestos, movimientos corporales y sus interpretaciones sociales y culturales.

En lo que respecta al desarrollo secuencial de las habilidades de la lengua, el Enfoque Comunicativo determinó que son cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir, las cuales son las que el usuario de una lengua debe dominar para comunicarse eficazmente en todas las situaciones posibles de la vida cotidiana.

Asimismo, las cuatro habilidades conllevan realizar procesos cognitivos, tales como: inferir, predecir, criticar, valorar, analizar, deducir, interpretar, sintetizar, generalizar, imaginar, argumentar, planear, evaluar, seleccionar, abstraer. Procesos que las didácticas anteriores habían descuidado (Martínez, *Ibid.*: 68).



REYNA I. VALENCIA



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

Así pues, en esta línea didáctica se plantea la importancia de los procedimientos que intervienen durante el aprendizaje de una lengua; en otras palabras, además de poner interés en la forma de comunicarse, también se pone especial énfasis en saber cómo se aprende y en los procedimientos cognitivos que el hablante utiliza para aprender.

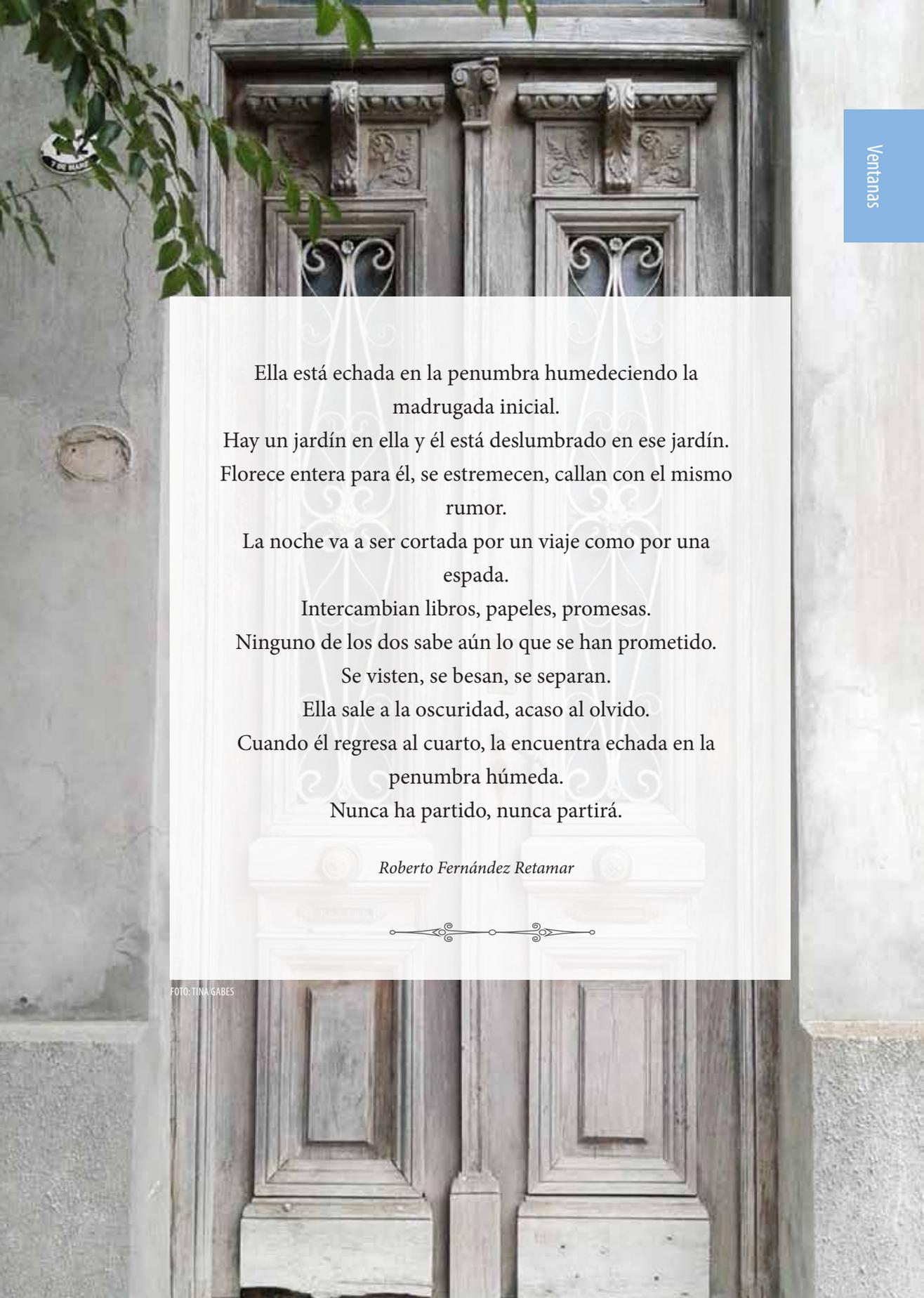
En el Enfoque Comunicativo hay entonces más interés por entender los procesos que intervienen en el aprendizaje que en un producto final, ya que se enfatiza en tener en cuenta el conjunto de habilidades, capacidades y destrezas que el hablante de una lengua pone en juego para aprender otra y comunicarse.

De todo lo anterior se desprende que hay un trabajo amplio de reflexión en el Enfoque Comunicativo, ya que concibe para la enseñanza de una lengua no sólo aspectos internos (gramática, fonología, fonética, sintaxis, morfología, léxicos), sino también externos (prácticas sociales, culturales, geográficas, estilística), lo cual indiscutiblemente es lo enriquecedor de este enfoque.

Y, para terminar, se dice que otra revolución del Enfoque Comunicativo fue considerar que durante el aprendizaje de una lengua se ponen en juego capacidades cognitivas que van de la mano con la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, las cuales el hablante tiene que dominar para aprender a comunicarse.③

Fuentes de consulta

1. Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Anagrama, Barcelona.
2. _____, et. al. (1999). *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona.
3. Lomas, C. y Osoro, A. (comps.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires-Barcelona- México, Paidós.
4. Martínez, G., López, M. y Gracida, Y. (2002). *Del texto y su contexto*. México, Edére.
5. Tusón, A. (1993). "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua" en Carlos Lomas. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires-Barcelona- México, Paidós.



Ella está echada en la penumbra humedeciendo la
madrugada inicial.
Hay un jardín en ella y él está deslumbrado en ese jardín.
Florece entera para él, se estremecen, callan con el mismo
rumor.
La noche va a ser cortada por un viaje como por una
espada.
Intercambian libros, papeles, promesas.
Ninguno de los dos sabe aún lo que se han prometido.
Se visten, se besan, se separan.
Ella sale a la oscuridad, acaso al olvido.
Cuando él regresa al cuarto, la encuentra echada en la
penumbra húmeda.
Nunca ha partido, nunca partirá.

Roberto Fernández Retamar





Importancia de las lenguas extranjeras

EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN EL BACHILLERATO

1. Cuenta con diplomados en Diseño en joyería, gestión del conocimiento en ambientes educativos asistido por las TIC y en tecnologías móviles para la enseñanza. Ha asistido a 5 cursos de Tecnologías de Información y Comunicación y 15 cursos de formación académica del Taller de Expresión Gráfica, en la UNAM.
karlethmx@gmail.com

Karla Clareth¹
Ricardo Arturo Trejo De Hita²

2. Cuenta con diplomados en habilidades y enseñanza con TIC y publicación de recursos en la RUA-UNAM. Ha publicado paquetes didácticos, artículos en revistas académicas y coordina un proyecto INFOCAB para desarrollo de material audiovisual. Colaboró con la SEMARNAT en proyectos de cambio climático. Profesor Asociado "C" de Tiempo Completo.
ricardo.trejo@cch.unam.mx

Vivimos en un mundo cada vez más interconectado, donde la información y los conocimientos científicos no conocen fronteras geográficas, además de que se comparten problemáticas y preocupaciones a las cuales se les intenta dar soluciones conjuntas entre diferentes naciones (Carrillo, 2017).

Aún con esta globalización, son los países desarrollados los que llevan la delantera respecto a las investigaciones científicas de vanguardia y son pioneros en estudios de temas emergentes. Esto se debe a que cuentan con los recursos económicos necesarios y los saben invertir en la ciencia y la tecnología, así como en el desarrollo de personas altamente capacitadas.

Países como Estados Unidos, Alemania, Francia, Inglaterra, Canadá, etc. han sido, desde hace años, referentes del desarrollo del conocimiento científico, donde, por cierto, se hablan idiomas diferentes al español, como lo son el inglés, el francés o el alemán. En estos países, se realizan importantes investigaciones en tópicos que abarcan desde aquello a gran escala, como el estudio del Universo, las galaxias, las estrellas y nuestro planeta; hasta lo más minúsculo como los virus, bacterias, células, los átomos y las partículas subatómicas. La finalidad de realizar estos estudios es resolver las interrogantes del ser humano acerca de los diferentes fenómenos naturales, su entorno y su propia persona.

En México, por su parte, se ha visto la necesidad de fortalecer la enseñanza del idioma inglés desde la educación básica, para ser más competitivos en etapas futuras, acceder a información científica actualizada y estar capacitados para intercambiar conocimientos de ciencias con otros países. Por este motivo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), anunció que en breve se impulsará una estrategia nacional, a través del programa 'México en inglés', en la cual las escuelas de educación básica de toda la nación contarán con profesores para impartir este idioma (ERP, 2017).



DEANNA RITCHE

En el caso del bachillerato, conocer un idioma como el inglés o francés abre a los alumnos un mundo de posibilidades para su formación y para acceder a conocimientos científicos de vanguardia. Porque serán capaces de buscar, entender y asimilar información, que frecuentemente está en otros idiomas diferentes al español, en la mayoría de los casos en inglés.

El aprendizaje de cualquier idioma, por ejemplo, del inglés, es un proceso complejo, por lo que requiere de un alto nivel de motivación y una aplicación frecuente. En este sentido, los estudiantes pueden aprovechar que es una lengua con la que se tiene contacto comúnmente, a través de la música, las películas, la imitación de diálogos o role-play, las redes sociales, el Internet, etc. y que su gramática no es complicada, si se le compara con la del español (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013; Cantarero, s. f.); aunque esto no se percibe de inmediato, por ser esta última la lengua materna. Además, en los primeros años de vida y cuando se es adolescente, el aprendizaje de una lengua extranjera es



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

más sencillo que cuando se es adulto, porque las estructuras cerebrales son más flexibles y moldeables (Áine & Metis, 2014). En la mayoría de los casos, más que aptitud e inteligencia, la adquisición de un segundo idioma depende de la motivación, la actitud que se disponga hacia la comunidad que la habla y la necesidad de aplicarlo (McRay, s. f.). Por ello, se recomienda viajar o tener una experiencia de inmersión viviendo en un país con este idioma, porque la necesidad de comunicarnos, hará más rápido su aprendizaje.

Aprender lenguas extranjeras ayuda a desarrollar habilidades cognitivas y neurológicas, a pensar diferente, a potenciar las capacidades lingüísticas, además de traer beneficios sociales, pues facilita inserción (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013; Áine & Metis, 2014). Estas habilidades son también importantes para adquirir conocimientos de ciencias y darlos a conocer a la comunidad científica.

En los aspectos académico y científico, aprender otros idiomas trae beneficios porque se pueden conseguir becas para estudios en el extranjero, en países donde el conocimiento científico se encuentra

ampliamente desarrollado o son pioneros en temas emergentes; asistir a congresos internacionales como ponente o participante, donde acuden también los científicos más reconocidos del mundo; tomar cursos e intercambiar conocimientos con estudiantes y profesores de otros países.

Saber inglés les ha abierto oportunidades a alumnos para realizar estancias de investigación en importantes instituciones extranjeras. El año pasado, se dio a conocer la historia de Yair Piña, de la licenciatura en Física de la UNAM, quien fue aceptado por la National Aeronautics and Space Administration (NASA), a través del International Space Education Board, como estudiante-investigador (Student-researcher) por su trabajo sobre la medición de radiación en el espacio. A él mismo, también lo convocaron al "Project Pilot Manager", en la Universidad de Samara, Rusia, para desarrollar un componente satelital y medir la cantidad de iones en la ionósfera (DGCS-UNAM, 2016).

También se dio a conocer la historia de cinco alumnos de la UNAM, que el año pasado fueron seleccionados por la International Space University y la University of South

Australia para realizar una estancia en el continente australiano, en la cual llevarían un curso integral que les daría conocimientos y herramientas para el desarrollo espacial en México. Cada año, el Southern Hemisphere Space Studies Program acepta a un grupo de solo 30 personas de diferentes partes del mundo (Olguín, 2016).

Es posible y también frecuentemente requerido por algunas instituciones educativas y centros de trabajo, para acceder a oportunidades, certificar el grado de dominio del idioma inglés, a través de exámenes diseñados para este fin, como lo son el TOEFL, TOEIC, EFSET, IELTS y los exámenes de inglés de Cambridge, cuyas características y objetivos varían, de acuerdo a lo que se desea estudiar o laborar y las competencias que se quieren medir.

Como conclusión, se puede decir que son varios aspectos donde se obtienen beneficios al aprender una lengua extranjera, además del aprendizaje de las ciencias y en lo académico. En el laboral, por ejemplo, saber otro idioma es una ventaja al competir contra miles o millones de personas que buscan una oportunidad, pues casi en todas las ofertas de trabajo, sean relacionadas a las ciencias o en otras materias, solicitan el conocimiento de un segundo idioma y, cada vez está siendo más frecuente, de uno tercero. Ayuda también a potenciar la personalidad, sobre todo en la adolescencia donde se está forjando la identidad, porque al viajar o conocer a otras personas, con diferentes estilos de vida, costumbres y manera de pensar, hará que se forme una personalidad integradora, culta y curiosa. En lo recreativo, dominar un segundo idioma abre un mundo de posibilidades, pues se puede consumir la lectura, la música, el teatro, el cine, etc. que aún no son traducidos a la lengua materna. Leer instrucciones de juegos o hacer compras online en algún sitio anglosajón, son algunas otras posibilidades (Number 16 School, 2017).³

Fuentes de consulta

1. Cantarero, P. (s. f.). Aprendizaje de la lengua extranjera en jóvenes adultos . Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL): http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_26/decisio26_saber4.pdf
2. Carrillo, P. (18 de septiembre de 2017). El idioma inglés fortalece el desarrollo académico y vivencial. *Gaceta CCH* (1467), 7-8.
3. Áine, R., & Metis, S. (2014). Universidad Católica del Uruguay. Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de Análisis de los Beneficios de Estudiar Inglés: <http://ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/09%20-%20An%C3%A1lisis%20de%20los%20beneficios%20de%20estudiar%20ingl%C3%A9s.pdf>
4. DGCS-UNAM. (11 de octubre de 2016). Boletín UNAM-DGCS-696. Recuperado el 2017 de septiembre de 2017, de Incorpora la NASA a alumno de la UNAM como estudiante-investigador: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_696.html
5. ERP. (27 de mayo de 2017). *El Economista*. Recuperado el 28 de septiembre de 2017, de Enseñanza de inglés, pronto en educación básica de todo México: SEP: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2017/05/29/ensenanza-ingles-pronto-educacion-basica-todo-mexico-sep>
6. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013). ¿Qué idiomas se aprenden en el CCH? Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de Tutorial de Estrategias de Aprendizaje: <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque3/arealdiomas>
7. McRay, L. (s. f.). University at Albany. Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de La adquisición de un segundo idio: <http://www.albany.edu/faculty/mw908/aspn301z/primavera99/universidad/aprendizaje.htm>
8. Number 16 School. (20 de enero de 2017). ¿Por qué los adolescentes deberían aprender inglés? Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de Blog Últimas Noticias de Number 16: <http://www.number16.es/blog/por-que-los-adolescentes-deberian-aprender-ingles.html>
9. Olguín, M. (2 de diciembre de 2016). Primeros mexicanos en Marte' misión de 5 alumnos de la UNAM. Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de Excelsior: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/12/02/1131837>



¿Algunos motivos para aprender una lengua extranjera?

Profesor Interino A, egresado de la carrera de Ing. Industrial, Facultad de Ingeniería, UNAM. Después de laborar en la iniciativa privada, apoyó del 2012 al 2015 a los coordinadores de carrera de la DIMEI* de la Facultad de Ingeniería, UNAM. Ingresó en el CCH Plantel Azcapotzalco en 2011, imparte Física I-IV y es responsable tanto del Laboratorio como de las demostraciones de física del SILADIN.

rafael.cuellar@cch.unam.mx

*División de Ingeniería Mecánica e Industrial

J. Rafael Cuéllar Lara

En este ensayo, se exponen los elementos que no permiten a los alumnos observar por su falta de experiencia o contacto con otras culturas, la importancia de atender y aprovechar sus clases de idiomas, para qué por ellos mismos, abrirse las oportunidades en el mundo entero, si ese es su deseo y las implicaciones en la investigación científica en el bachillerato en el CCH.

Iniciaremos buscando explorar la siguiente pregunta, ¿por qué es importante enseñar la lengua extranjera en el bachillerato?

La importancia de tener acceso a aprender una lengua extranjera en el bachillerato nos permite en primera instancia, darnos cuenta de que no vivimos en un mundo aislado y, en segundo lugar, nos habré puertas invisibles al conocimiento.

Para entender este fenómeno, platiquemos que esta situación surge en un principio con los pueblos (después naciones) decidieron aislarse, para ello, a lo largo de su historia usaron diferentes formas de comunicación, algunas de la razones fueron para evitar ser descubiertos, por medio de códigos que no pudieran entender los enemigos, como estrategias de defensiva o de conquista en las guerras, esto se transmitió al habla común

entre sus pobladores, después de muchos siglos, cerca de nuestro tiempo, se ha vuelto un problema, porque ahora al contrario ya sin la guerra cuerpo a cuerpo de ese tiempo, se intenta fomentar una comunicación como un elemento de acercamiento para intercambiar cosechas y bienes, por esa razón los idiomas, en ese momento dialecto, se convirtieron en una frontera entre uno y otro.

Esta lejanía lingüística también, dividió pueblos cultos, llamados así por sí mismos, de pueblos bárbaros, por aquellos pueblos que no hablaban de lenguaje del que tenía mayor conocimiento, a pesar de ello ni los bárbaros eran todos bárbaros ni los pueblos cultos todos serán cultos, esta manifestación, no solo afecto cuando se realizó la guerra entre pueblos, también apareció este fenómeno en los ámbitos del conocimiento, dentro de los propios habitantes de las futras naciones. La trasmisión del conocimiento se controló, se redujo a unos cuantos que, eran iniciados en otros lenguajes complicados y secretos, para que este conocimiento fuera limitado al vulgo, creando de esta manera una escalera, aparentemente invisible, de acceso al conocimiento, mientras más conoces, más acceso tienes a otro conocimiento, y así sucesivamente.



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

Esto nos lleva a la siguiente pregunta ¿porqué se hace más énfasis en el aprendizaje del cierto tipo de lenguas como el inglés o en francés que de las lenguas nativas? Dado que el conocimiento, sobre todo el de la ciencia y los descubrimientos de vanguardia, se difunden por medios previstos por los países u organizaciones dominantes, se traducen al lenguaje de éstas, por lo tanto, depende de la época, es el lenguaje predominante, en la antigüedad fue el latín, el griego, en Europa, en Nuestro continente fue el maya o náhuatl. En otro tiempo del renacimiento, se tradujo al español, francés e italiano, ahora se traduce prácticamente todo al inglés; desde este punto de vista, resulta clara la importancia de que nuestros adolescentes tengan el contacto, el conocimiento y de ser posible el dominio de otras lenguas en especial el inglés y a últimas fechas el chino, qué son actualmente las lenguas a las que se está llevando el conocimiento.

Por lo tanto, si ahí está el conocimiento los idiomas son la llave, la herramienta que permite a nuestros estudiantes el acceder a

lo último y a lo más viejo del conocimiento, el conocimiento de uso cotidiano lo tenemos en nuestro propio idioma, no así el conocimiento de vanguardia. El lenguaje de nuestra ciencia es el inglés si quieren tener conocimientos de vanguardia no pueden estarse ateniéndose a la posibilidad de la realización de traducciones a nuestro idioma, nuestros jóvenes están acostumbrados a la inmediatez, el conocer otro idioma le permite el acceso más expedito a este tipo de conocimiento, les brinda una gran ventaja competitiva, estás rápidamente con lo último. Aunque existen muchas herramientas en el mundo virtual para poder acceder a aplicaciones de traducciones automáticas de textos frases, hojas enteras y libros enteros, lamentablemente aún estas traducciones no son del todo fiables, además de que no son arbitradas. Aunado a ello, no tienen el soporte del conocimiento especializado sobre el tema, necesario para la investigación que realiza concienzudamente alumnos que participan en investigaciones en los programas y eventos académicos organizados por el colegio de Ciencias y Humanidades como lo son la “Feria de las ciencias”, “Jóvenes a la investigación”, proyectos con profesores del Colegio, centros e institutos. En todo esto participan nuestros estudiantes, y la experiencia adquirida puede facilitar el descubrir si es o no correcta la traducción en el uso, el énfasis o el sentido de lo que se está traduciendo, facilitando su camino en el mundo científico.

Esta sensibilidad y experiencia del lenguaje no la puede tener un traductor automático, se aprecia el sentido humano, ya que se realiza una conexión con la lectura del que escribe con el que lee, no se debe de romper aún en otro idioma, ya que aunado al razonamiento del tema y de ser temas de ciencia, se puede tener la capacidad de adecuar las frases y las palabras de los modismos locales para darle el sentido correcto o más cercano a lo que el autor en su idioma nos quiso transmitir. Por otro lado, si se quisiera realizar para un estudio de conocimientos indígenas, en lenguas



CHRIS YANG



ANNIE SPRATT

indígenas, para realizar investigaciones científicas con nuestros ancestros o en idioma de nuestros ancestros, tendríamos la necesidad de voltear a conocer aprender y entender el lenguaje de nuestros ancestros para realizar este mismo proceso mental. Ojalá, es un deseo personal, que se llegue al punto de que surja la necesidad de voltear a estos lenguajes a tal grado que sea necesario impartirlos en el bachillerato, querrá decir que existe una intención real de realizar un rescate tan importante del conocimiento científico de nuestros ancestros, si eso se llega a realizar no sólo generaremos mayor identidad como mexicanos si no también realizaríamos un gran aporte al conocimiento al conocimiento humano.

¿Cuáles son los factores socioculturales, retos y problemáticas en los cuales los alumnos del bachillerato estudian, para la adquisición de una lengua extranjera?

Creo que uno de los factores socioculturales más importantes que presentan los alumnos

del bachillerato que estudian o conocen una lengua extranjera es que tengan cercano personas a las que les ha servido, el uso y el aprendizaje de otra lengua, eso les genera nuevos paradigmas, como lo es el viajar al extranjero, no tener miedo a agarrar un libro en otro idioma, tener acceso o buscar información en páginas en otros idiomas, generar amistades en redes sociales en otros idiomas, que al mismo tiempo les están generando un marco de referencia mucho más amplio, en el manejo de la información y de los accesos a diferentes niveles ya no limitado por su lengua materna, sino por todas aquellas lenguas que lo pueden preparar para acceder a cualquier lugar forma de acceso a información para satisfacer sus intereses académicos y personales.

En México, los jóvenes representan en 2016 el 25.7% de la población total (INEGI, 2016), según el ranking “El ranking mundial más grande según su dominio del inglés” en su sexta edición, de Educación First,

se encuentra en el lugar número 43 de 72 países con un nivel de aptitud bajo, solo 3 ciudades, Ciudad de México, Monterrey y Culiacán, tienen un nivel medio, pero aun así con un promedio máximo de 53.5% (EF Education First, 2017) y de ella la cantidad de personas que tienen esta posibilidad de ser políglotas, se tiene una buena población que es bilingüe por necesidad de trabajo al tratar con turistas o por migración a los Estados Unidos, pero esto no se refleja en el interés de la investigación o el acceso a los avances en conocimientos científicos.

Es interesante observar las características necesarias y las diferentes emociones de acuerdo con el momento del inicio del aprendizaje de otra lengua diferente a la materna, mientras más corta edad se logre entablar el contacto y sobre todo el entendimiento con lenguas diferentes al original tendremos un desarrollo diferente del cerebro, es por esa razón que mientras más jóvenes tengamos conocimiento y sobre todo un dominio de la lengua éste podrá ser mejor asimilado. Como es el caso de niños que sus padres son de diferente idioma materno y viven en otro país con idioma oficial diferente, por necesidad se vuelven trilingües, su desarrollo es más lento de manera externa, más de manera interna tiene un trabajo muy intenso, para un mismo objeto tiene múltiples vocablos o nombres, por lo cual, es complicado iniciar el proceso del habla. Dado que tienen que relacionar objeto y código del lenguaje con respecto a quien se le está hablando. Esto es muy común en Europa dada la cercanía y los múltiples idiomas que se hablan.

Para culminar, esta capacidad de aprender un idioma es el ejemplo más claro de cómo se puede hacer más grande y más interesante al mismo mundo, con solo poder escuchar y compartir de viva voz otro idioma, otra cultura, otras formas de investigar y acceder a los avances científicos, técnicos y en otro aspecto nos da una apertura de mente, y apertura de oportunidades de viajar,

recibir becas de intercambio académico y porque no, hacer un trabajo colaborativo con estudiantes y profesores de otros países con solo brincar la frontera del idioma, son algunos ejemplos de las puertas que nos abre el aprovechar las oportunidades que nos brinda el ser miembros de esta gran comunidad universitaria de la UNAM.©

Fuentes de consulta

1. EF Education First. (2017). *EF EPI*. Obtenido de El ranking mundial más grande según su dominio del inglés sexta edición: <http://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
2. INEGI. (10 de 08 de 2016). *Sala de prensa*. Obtenido de Juventud 2016: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf
3. Pixabay. (13 de Nov de 2012). <https://pixabay.com/es/familia-banderas-globo-65678/>. Obtenido de <https://pixabay.com/es/familia-banderas-globo-65678/>: <https://pixabay.com/es/familia-banderas-globo-65678/>
4. TobiasMiKa. (08 de Ene de 2013). <http://pro-universitarios.com/idiomas-los-mas-hablados-y-como-se-miden/>. Obtenido de <http://pro-universitarios.com/idiomas-los-mas-hablados-y-como-se-miden/>: <http://pro-universitarios.com/idiomas-los-mas-hablados-y-como-se-miden/>

Yo no digo que vengas

Digo que me lleves por un lado del corazón
adonde tu jardín murmura la bruma tabacal
del otoño.

Abril es hoy y toso en el viejo vestido amatorio
de las estaciones
como una hembra en desuso. Y caigo a veces
porque me pesa en sangre lo que deseo

Por eso dejo mi nombre en esta carta
para que me rescates de los sueños perdidos.

María del Carmen Colombo





La supremacía del inglés en el mundo global y en la enseñanza del bachillerato

Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Licenciada en Humanidades con Énfasis en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. 10 años de experiencia docente en el campo de la enseñanza del inglés y la formación de maestros de inglés. Experiencia en investigación en el campo de las lenguas extranjeras. Actualmente docente de inglés en Universidad Latina (UNILA) y Universidad Tecnológica Americana (UTECA) Ciudad de México.
paurami844@gmail.com

Paula Andrea Ramirez Marroquin

“El lenguaje es, de un cabo a otro, discurso, gracias a este poder singular de una palabra que hace pasar el sistema de signos hacia el ser de lo que se significa”
Michel Foucault. *Las palabras y las cosas.*

El fuerte proceso de globalización que se ha expandido alrededor del mundo en los últimos 50 años ha desembocado en unas dinámicas socioculturales que nos llevan a pensar que vivimos en un mundo donde los límites y las fronteras no existen. Actualmente vivimos en un mundo idealizado como una red de interconexiones, de facilidad en las telecomunicaciones y de una voraz rapidez en las dinámicas económicas y de mercado y las lenguas no han quedado exentas de entrar en este panorama. De acuerdo con Garrido (2010) “la relación entre lenguas y globalización es tan estrecha, que se llega a proponer como parte de los procesos de mundialización la llamada ‘globalización de las lenguas’” (p.64). Sin embargo, un aspecto es innegable: el inglés se ha

impuesto como la “lengua global”, con la premisa de romper con las barreras invisibles que genera la diversidad lingüística, por lo tanto, se ha posicionado como *la lengua de la globalización*. Así, resulta paradójico que, por un lado, la expansión del inglés amenace la diversidad lingüística con fuerza depredadora, mientras que, por otro, permite a los ciudadanos del mundo comunicarse de forma libre (Martín, 2010, P.157).

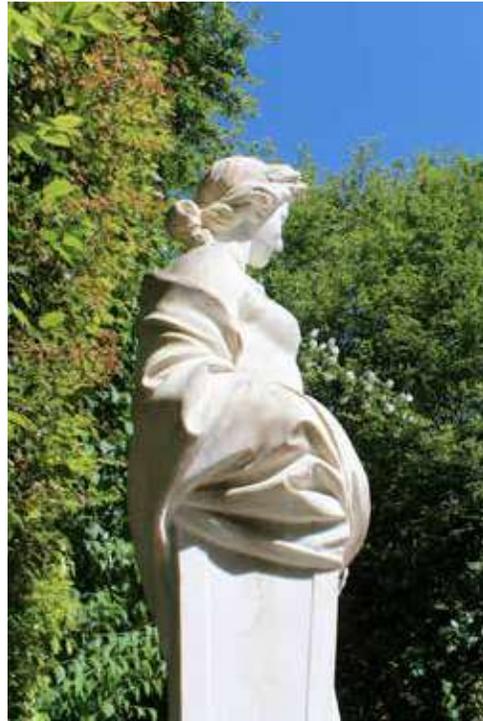
En este sentido, al evidenciar y vivir en un contexto donde prevalece y predomina una lengua para acceder a determinadas dinámicas y espacios sociales, vale la pena preguntarse ¿por qué se hace más énfasis en el aprendizaje de ciertas lenguas, como el inglés o el francés, y no en lenguas nativas como el náhuatl o el otomí, en el caso de México, o en el quechua o sikuani en el caso de Colombia?



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

Sin duda alguna, la supremacía y el dominio del inglés se ha convertido para muchos en una necesidad y casi una exigencia para situarse en las esferas del desarrollo y de la comunicación internacional en los tiempos actuales, lo cual ha propagado un afán por aprenderlo con expectativas que van desde lo profesional hasta el reconocimiento social en una esfera particular del mundo, por lo cual se ha incorporado como una asignatura obligatoria en la enseñanza del bachillerato. De acuerdo con Despaigne (2010), sólo en México, con la suficiencia en inglés, se espera poder conseguir trabajos mejor pagados, un estatus social más alto y la oportunidad de viajar, estudiar o migrar a algún país anglófono, sin embargo, esta es una idea que existe alrededor del mundo. El hecho de que el inglés se ha convertido en una herramienta fundamental para propagar y sostener las prácticas de vida de la globalización es innegable, lo cual es una muestra de que las lenguas trascienden los límites de lo lingüístico y lo comunicativo puesto que, como lo plantea Pou (2003) nos permiten acceder a gente y a conocimientos, opinar, crear mundos inventados, y determinan un sentido muy básico y fundamental en el desarrollo cotidiano de nuestras vidas (p.87).

Acercándonos a una posible respuesta a la pregunta inicial, lo primero es tener en cuenta que la supremacía del inglés no es un fenómeno exclusivo de la globalización. Cada momento y proceso histórico ha estado ligado a transformaciones lingüísticas. Históricamente, las lenguas han sido un factor determinante en el establecimiento de imperios, potencias y naciones. Culturas enteras han sido borradas a partir del dominio lingüístico, es decir, que las transformaciones socioculturales conllevan transformaciones lingüísticas y viceversa. Esto evidencia que los contactos o invasiones de los pueblos, las guerras e intercambios, que vienen de la mano de transformaciones políticas y culturales, han contribuido al posicionamiento de la que hoy en día es la lengua más hablada y más aprendida a nivel internacional, el inglés, la *lengua de poder*. El posicionamiento del



REYNA I. VALENCIA

inglés como tal no es un fenómeno espontáneo sino la *emergencia* de unos eventos sociales con raíces en la trayectoria de poder político y económico de los países angloparlantes, en especial Estados Unidos e Inglaterra.

Esta superioridad del inglés como *emergencia* se asume en el sentido Foucaultiano, es decir, como el producto de un cierto estado de las fuerzas, de la manera en que luchan unas contra otras o el combate que llevan a cabo frente a circunstancias adversas (Foucault, 1988). De esta manera, los acontecimientos históricos que se han dado por la lucha de poder entre dominadores y dominados finalmente pusieron a cada uno en un lugar particular de la historia. La emergencia, la lucha de fuerzas que desatan el poder de dominación de unos sobre otros, devela el campo de las reglas que nos dominan, es decir, el mundo simbólico en el cual nos movemos y del cual la lengua es el primordial, por ello la lengua es uno de los primeros elementos de supremacía. Un ejemplo clásico de la imposición de las lenguas es el

español en América Latina o el inglés en la India, América del Norte, Australia y parte de África. El posicionamiento del inglés como 'lengua universal' se ha dado como la emergencia del poderío económico y político de Gran Bretaña y Estados Unidos en unas situaciones de lucha, guerra y colonización para imponer su poder por medio de la lengua y la cultura.

De esta manera, hablar del posicionamiento del inglés como la lengua global implica necesariamente contemplar las condiciones económicas y políticas que los países angloparlantes han impuesto a lo largo de su historia, por lo tanto, no es posible pensar la lengua global como un ente descontextualizado, sino como la imposición de unos países económicamente poderosos sobre otros menos afortunados y obligados a adoptarla. Estos ideales de poderío económico, de ascenso en la escala social y de lengua de prestigio se mantienen hasta hoy y el inglés ha logrado llegar a más países de los que conquistó en el pasado, no sólo gracias a la economía sino a la gran industria cultural que la respalda. Sin embargo, a diferencia del siglo XIX, el posicionamiento de la lengua universal se ha dado con un proceso menos violento, pero con una misma carga ideológica y cultural que sigue enalteciendo a los países poderosos por tradición.

Insertos en el marco de la globalización, las telecomunicaciones, los medios de comunicación y las redes sociales juegan un papel indispensable en la transmisión de ideologías, imaginarios y estereotipos, dado el constante contacto con información de todas partes del planeta. La propagación y consolidación del inglés como la lengua global no ha sido ajena a este fenómeno y las redes sociales y toda la empresa del espectáculo, la academia y la tecnología han jugado un papel determinante tanto para mantener la idea de un mundo global, como para sustentar un perfil de ciudadano que vive y que se mueve en él. En un estudio realizado por Despaigne, relacionado con la enseñanza del inglés a nivel superior una de las participantes afirma: "Si no hablas inglés, no entras a la modernidad; solamente a

la modernidad mexicana [...] podemos ser parte de la modernidad mexicana, pero *con el inglés sí podemos cruzar fronteras*" (2015, p. 70).

Lo anterior ratifica que ideas, creencias, valores y formas de poder están implícitos en las dinámicas de funcionamiento del sistema social en relación con las lenguas, razón por la cual resultaría ingenuo pensar que con la expansión universal de una lengua —o la sola pretensión de ello— se hace referencia exclusivamente al código lingüístico para el intercambio de información, puesto que al mirar al mismo tiempo el entramado social, se entrevé un trasfondo simbólico e ideológico que se sostiene y se transmite por medio de las lenguas y el lenguaje. Por lo tanto, el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, como el inglés en este caso, no se trata del sistema lingüístico en sí, si no del sistema social e ideológico que la sustenta y que se incorpora a los sistemas educativos de cada uno de los países que lo adopta.

Sin lugar a dudas, las dinámicas del mundo globalizado han sido determinantes para que el inglés haya logrado una superioridad instrumental a nivel internacional en todos los niveles educativos. Los argumentos sobre el valor instrumental de las lenguas no se aplican a todas ellas con la misma fuerza y de la misma manera, es innegable que hay actividades y experiencias que, aquí y ahora, son accesibles únicamente a través de ciertas lenguas (Pou, 2003); por ejemplo, el conocimiento científico a través del inglés. Por otra parte, el mercado, el intercambio comercial y la industria como emblemas del mundo global enfocado en la economía, son por excelencia las actividades abanderadas para justificar la autoridad del inglés en el crecimiento económico de las naciones, y como señala el Marco Común Europeo de Referencia "frente a los desafíos de la movilidad internacional y de una cooperación más intensas en el mercado y en la industria" (2001, p.3).

Con base en lo expuesto anteriormente, es posible concluir que la supremacía, la

1. Las itálicas son propias.

preferencia o el énfasis de los países y sus sistemas educativos por lenguas de países poderosos (Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania) por tradición o por procesos históricos, no es un hecho al azar. Alrededor de las lenguas de poder existe un sistema social que las posiciona como necesarias para mantenerse en ese mismo sistema. Por esta razón, los países latinoamericanos se han lanzado desde hace más de una década a incluir la enseñanza del inglés como obligatoria en los procesos de formación del bachillerato, con el propósito de incluir a sus estudiantes en el mundo globalizado y de intentar hacer parte de las dinámicas económicas del mundo global. Así mismo, esto ha significado que las lenguas originarias o indígenas de estos países queden relegadas y casi olvidadas en los sistemas educativos formales y oficiales, puesto que no encajan con el sistema social e ideológico de lenguas como el inglés, mucho menos son pueblos con una tradición política o económica poderosa, por el contrario han sido subyugados a las dinámicas occidentales.

Finalmente, vale la pena mencionar la existencia de un estrecho vínculo entre las lenguas y las relaciones de poder del orden social, pues éstas se deben a mantenerlo y el sistema educativo es el primero que lo hace posible. Sin embargo, no se trata de negar u obviar los beneficios que implica el hecho de dominar una lengua de poder o una lengua mayoritaria, no sólo en términos sociales sino cognitivos. Más allá, es necesario entender el por qué de la supremacía de unas lenguas sobre otras y las implicaciones tanto lingüísticas como sociales que esto trae consigo. En este sentido, resulta necesario un equilibrio entre las lenguas extranjeras y las lenguas nativas de los diferentes contextos, en la búsqueda de enriquecer la diversidad más que eliminarla, pues cuando muere una lengua toda una cultura muere con ella. ③

Fuentes de consulta

1. Despaigne, C. (2010). *The difficulties of learning English: Perceptions and Attitudes in Mexico*. Canadian and International Education. The University of western Ontario. Vol. 5, pp. 55-74.
2. _____. (2015). *Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Francisco Velez Pliego, BUAP, pp. 59-80.
3. Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Editorial Pre-Textos.
4. Garrido, J. (2010). *Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. Historia y comunicación social*, Vol. 15, pp. 63-95. Universidad Complutense de Madrid.
5. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001). Consejo de Europa. Instituto Cervantes para la traducción en español. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
6. Martín de la Rosa, B. (2003). *Nuevos turistas en busca de un nuevo producto: El patrimonio cultural*. Pasos, Revista de turismo y patrimonio cultural. Universidad de La Laguna. España, Vol. 1, pp. 155-160.
7. Pou, F. (2003). *Contra la lengua invisible. Una discusión sobre la relevancia normativo- legal de la pluralidad lingüística*. Instituto Tecnológico Autónomo de México. Isonomía No. 19, pp. 81-121.

No me ames
para agotar tu destino.
No me ames
con la fe de construir una tragedia contemporánea.
Ríete a todas luces, cariño.
Ríe en toda esta etapa de bella vecindad.
Ríete, ríete,
aunque sea de mí.

Roque Dalton (14 de mayo de 1935-10 de mayo de 1975)

Apágame los ojos: puedo verte;
ciérrame los oídos: puedo oírte;
y aun sin pies puedo andar en busca tuya,
sin boca, puedo conjurarte.
Ampútame los brazos, y te agarro,
como con una mano, con el corazón mío;
detén mi corazón, y latirá el cerebro;
y si arrojas el fuego en mi cerebro,
te llevaré sobre mi sangre.

Rainer Maria Rilke





Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera:

EL EJEMPLO DE LAS CLASES DE LITERATURA Y COMUNICACIÓN EN FRANCÉS

Asesor de cooperación educativa entre la
UNAM-CCH y la Academia de Créteil
Profesor de español como lengua extranjera
de la Academia de Créteil
jeremyperradin@gmail.com

Jérémy Perradin

Existe desde hace siete años un convenio entre la Academia de Créteil y la UNAM, mediante los CCH. Este convenio ha tomado formas diversas : proyectos colaborativos entre clases mexicanas y francesas, movilidad de alumnos entre ambos países, y existe también una movilidad de profesores, en la que me inscribo.

Entre las misiones del profesor invitado, se encuentra el apoyo a las clases de aprendizaje de contenido y lengua extranjera (AICLE). La enseñanza de una materia no lingüística mediante la lengua francesa fue primero reservado a la enseñanza de la biología, y desde hace dos años se abrieron clases de Literatura y Comunicación en Francés. Las inscripciones numerosas de los alumnos a estas materias opcionales, así como el interés que pude observar en las clases muestran que esta iniciativa de los CCH hace eco al deseo de muchos alumnos de seguir estudiando un idioma mediante una pedagogía diferente de la clásica enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE).

Aprovecharemos entonces este espacio para preguntarnos cuales son las ventajas (y a

lo mejor los inconvenientes) de este aprendizaje de contenido y lengua extranjera. Trataremos de definir en un primer tiempo esta enseñanza, con sus particularidades mediante un análisis diacrónico y diatópico, y luego pondremos en tela de juicio la enseñanza de la literatura dentro de este dispositivo bilingüe. Terminaremos por fin, con una breve reflexión sobre las herramientas metodológicas que pueden adecuarse a estas clases.

Las políticas lingüísticas de muchos países atestiguan de una voluntad de desarrollar el plurilingüismo, o conservar el multilingüismo, en nuestras sociedades, por razones diversas: Muchas sociedades son plurilingües y tienen derecho al acceso a una enseñanza que respeta esta diversidad. La creación en México del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en 2003 se inscribe en este desarrollo del acceso a una educación bilingüe o plurilingüe en un estado pluricultural.

El ejemplo europeo refleja una dinámica que no es tan distinta: se trata primero de preservar el multilingüismo presente en la Unión Europea, con el reconocimiento de las lenguas nacionales y regionales, pero también



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN



lingüística. Sin embargo, cabe destacar una visión meramente utilitarista del lenguaje: se trata más de una lengua-cultura, que conlleva un sistema de representación que influye el contenido de la materia. Es de recalcar entonces que ya no se enseña tanto *en* una lengua extranjera sino *con* una lengua-cultura otra .

Ahora, ¿cuáles son los beneficios de esta pedagogía? En un terreno lingüístico, hay logros bastante obvios. El alumno va adquiriendo un léxico específico relacionado con la materia enseñada, a la par de un léxico metacognitivo ya que la lengua extranjera es utilizada de manera puntual como lengua de escolarización.

El beneficio lingüístico que recalcan los estudios proviene también de un uso diferente del idioma: la necesidad de pensar conceptos abstractos utilizando otra lengua hace que el idioma ya no es únicamente la herramienta de una interacción social. Además, transmitir estos conocimientos complejos mediante recursos lingüísticos forzosamente limitados incita a una reformulación constante, a las perífrasis que movilizan todo el bagaje lingüístico que posee el alumno. Por fin, el AICLE, como enseñanza mixta de una materia y de una lengua favorece los tiempos de reformulación, de expresión mediante ponencias, debates. Muchos alumnos podrán encontrar mediante esta pedagogía una fuente de motivación para seguir estudiando una lengua extranjera, cuyas aplicaciones se vuelven más concretas.

Esta enseñanza mixta tiene también repercusiones disciplinarias: el conjunto lengua-cultura influye el contenido disciplinario y permite introducir un componente cultural que da otra dimensión a la materia: una estadística, una ley, un acontecimiento pueden ser relacionados con todo un contexto cultural, lo que da sentido a la enseñanza y facilita la interdisciplinariedad. Es por eso que el auge de estas secciones bilingües atañen materias muy diversas (historia, geografía, matemáticas, economía).

Si los beneficios numerosos legitiman la apertura de clases de AICLE, la voluntad de varios CCH de abrir clases de Literatura

de construir un plurilingüismo para crear o fortalecer una genuina identidad europea¹.

El voluntarismo lingüístico europeo se inscribe en una evolución histórica peculiar, sin embargo, el fenómeno de globalización hace que el plurilingüismo vaya convirtiéndose en una necesidad en muchos países, entre los cuales México. Observamos, de hecho, que una de las motivaciones de los alumnos para seguir los cursos bilingües es la voluntad de incluir en su carrera universitaria una experiencia francófona.

La enseñanza de una materia mediante la integración de una lengua extranjera se desarrolló a partir de los años 90, y se inscribe en un voluntarismo lingüístico cuya base es el sistema 1+2: estudio de la lengua materna y de dos lenguas extranjeras. Cuando la enseñanza de una lengua extranjera se concentra en las interacciones sociales - por lo menos cuando se privilegia una estrategia comunicativa que sigue siendo muy presente en los manuales de francés utilizado en los CCH- el AICLE utiliza la lengua como vector hacia una materia no

1. Sobre la diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo: el plurilingüismo designa el uso de varias lenguas por un mismo individuo cuando el multilingüismo designa la coexistencia de varias lenguas en un mismo grupo social.

| Etapas metodológicas | Ejemplo de aplicación |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la secuencia • Introducción de la problemática • Análisis en autonomía de un corpus de documentos • Reflexión en común (a partir del trabajo previo) para distinguir los principales rasgos formales del género • Debate para contestar a la problemática • Trabajo de grupo en autonomía: realización final | <ul style="list-style-type: none"> • Cuéntame un cuento • ¿Cuentos maravillosos, cuentos para niños? • Fragmentos de cuento y de película, portadas de cuentos. • Características de un personaje, esquema narrativo, elementos del registro maravilloso • Constitución de dos grupos, un moderador distribuye la palabra • Escritura de un cuento ilustrado por grupo de tres. |

y Comunicación en francés puede suscitar preguntas y dudas. La existencia de clases de biología en francés parece más evidente: la comparación de los ecosistemas mexicano y francés (inscrita en el programa) permite dar a esta asignatura un alcance intercultural, con posibles vínculos con la actualidad francófona relacionada con el medioambiente.

Pero estudiar la literatura y la comunicación, ¿no sería ya uno de los objetivos de las clases de FLE? Y aprender una lengua mediante la literatura, ¿no sería una vuelta a las metodologías más antiguas? Es cierto que el anhelo de la didáctica actual de los idiomas de utilizar cuanto más posible documentos auténticos vuelven a dar a la literatura un papel importante en la enseñanza del FLE. Es de decir, sin embargo, que a veces, una obra se convierte en un pretexto para un punto gramatical: tal poema está estudiado por su uso del futuro, tal canción está escuchada para ilustrar el uso complejo de los partitivos... el nivel de los alumnos (A1/A2, según el MCERL²) complica el acceso a una explicación detallada del texto, así como las exigencias del programa no permiten al profesor detenerse tanto tiempo en un solo texto.

Los talleres de Literatura y comunicación de los CCH permiten formarse al análisis de texto y de imagen mediante análisis temáticas. Se basan en un corpus que da al alumno una visión

amplia de un género, y que ocasiona también una problematización que facilita el diálogo. Tomemos como ejemplo la primera entrada del programa de esta disciplina, los cuentos. Mediante una selección de cuentos francófonos, el estudiante se enfrenta a preguntas destinadas a superar los prejuicios y tener una visión más adecuada con la complejidad de dichos textos: ¿Por qué consideramos a los cuentos maravillosos como infantiles?, ¿cómo va cambiando el papel de la mujer entre los cuentos tradicionales y modernos?... dominar el uso complejo de los tiempos del pasado, aspecto gramatical que justifica a menudo la lectura de un cuento en una clase de FLE, se convierte en una mera etapa en un recorrido reflexivo: los profesores crean las condiciones para que el alumno inicie y comparta con sus compañeros una reflexión que piensa una cultura mediante un idioma ya no considerado como objetivo único.

Que no haya entonces malentendidos: dar a la literatura un papel predominante no significa volver a una metodología que solía ser la de lenguas como el latín: traducción y análisis de textos. La producción literaria, abarcada desde los cuentos de antaño hasta el *hiphop* más contemporáneo, permite adentrarse en una cultura, romper con los estereotipos. Y este espejo de la alteridad permite mirarse a sí mismo, llegar a entender mejor su propia sociedad. La interculturalidad, los vaivenes entre las dos orillas del Atlántico, invita a tomar

2. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, 2001.

distancia con esta mirada que uno dirige sobre el mundo, para cuestionarla y darse cuenta del particularismo donde solo se percibía una evidencia. Pero si la literatura revela la alteridad, también desvela la identidad. En una época en la que florecen los muros, no es inútil mostrar a los alumnos que las culturas no son extranjeras, que “le petit village” extrañado por el poeta Joachim du Bellay se parece mucho al “Viejo San Juan³” y que cuando Victor Hugo habla de sí, habla de nosotros: “Ay, insensato que cree que no soy tú⁴”.

Para terminar, me gustaría definir unos posibles ejes metodológicos para la materia de Literatura y Comunicación en francés. El programa está construido en torno a cuatro géneros artísticos y literarios. Cada secuencia se desarrolla alrededor de una o varias problemáticas y se acaba con la realización en equipo de una realización final. Podríamos sintetizar la progresión de una secuencia de este modo:

La perspectiva accional⁵ permite que el sistema de la clase refleje un sistema social con individuos autónomos que pueden comunicar, convivir y actuar juntos para alcanzar un objetivo. Además, hace necesaria una creatividad que, afortunadamente, está muy desarrollada en los alumnos de los CCH.

Estas competencias nos parecen muy importantes porque como lo dijimos antes, la voluntad de aprender una lengua para visitar un país va dejando a paso al deseo de estudiar o trabajar, o de manera más general, tener un papel social, en otra cultura. Sirven también para actuar en su propia sociedad, van participando a la formación de un auténtico ciudadano. Esperamos que esta materia muy reciente en los CCH contribuya a alcanzar este objetivo fundamental. (E)

3. Joachim du Bellay, “Heureux qui comme Ulysse” in *Les Regrets*, 1558. Un « village » es un pueblito. Noel Estrada, *En mi viejo San Juan*, 1942.

4. Victor Hugo, Prefacio a *Las Contemplaciones*, 1856 (la traducción es mía)

5. La perspectiva accional tiende a hacer del alumno un actor social en la realización de un proyecto que no es únicamente la puesta en escena de una situación de comunicación.

Fuentes de consulta

1. Christian PUREN « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », 2014.
2. Christian PUREN « Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle », 2016 *Rapport Eurydice, « l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Analyse comparative »*, 2006.
3. Emmanuel Capdepon, « Apprendre le français pour apprendre en français : les nouvelles perspectives de l'enseignement bilingue au Mexique », in *Synergies*, 2011.
4. G. Gravé-Rousseau, « L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère », 2011.

Qué tentación, ser viento, ser tirones,
ser basura que arrojan sobre escombros.
Dejar que todo lo que quiera eche raíces en tu polvo».

-C. Vallejo.

Canta, que alguien sepa que estallas
que alguien sepa que todos estamos estallando siempre,
que alguien allá, mucho más allá,
en otro tiempo (el del odio atento, el de las aguzadas furias)
oiga tu estallido.

Reinaldo Arenas



FOTOGRAFÍA: EBERHARD GROSSGASTEIGER

Merhaba



El lenguaje y el conocimiento del otro

Plumas invitadas

Médico Cirujano, FES Iztacala UNAM.
Egresado de la licenciatura en Filosofía,
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Profesor de Asignatura "A" Definitivo, FES
Zaragoza, UNAM, desde 2013.
Profesor Instructor "B", Conalep
Nezahualcóyotl I, desde 2009.
He sido profesor en la Facultad de Psicología,
UNAM, en UACM, Plantel "Casa Libertad",
y en la Universidad Estatal del Valle de
Ecatepec (UNEVE).
csa2099@gmail.com

César Suárez Álvarez

Los antiguos griegos llamaron bárbaros a los extranjeros. Esta adjetivación no era, necesariamente, peyorativa, pues aludía, esencialmente, a un *otro*, aquel “otro” que no moraba entre griegos. Y no se trataba de cualquier otredad, pues dentro de sus fronteras, allende a sus hogares, siempre hubo “otros”: los ciudadanos libres o *politai*, por ejemplo, se distinguían, de los *metecos* y estos, a su vez, de los esclavos, etc., se trataba de aquellos “otros” que hablaban un *idioma* diferente al griego (“bar, bar, bar” les sonaba su lengua, de ahí el apelativo “bárbaro”) y que no *pensaban, sentían o vivían* como los griegos.

Algo similar ocurre con los pueblos originarios de nuestro país: los mixes, por ejemplo, llaman *akäts* a los *no mixes*¹. La situación es análoga: quien no comparte con el mixe aquello que conforma su *identidad*, en tanto que es parte de una realidad socio-histórica y cultural más o menos definida, será ajeno a él, *otro*...

Podríamos citar muchos ejemplos más de clasificaciones de grupo hechas a lo largo de la historia por las distintas comunidades humanas, sin embargo, las mencionadas bastan para mostrar que, detrás de cualquier afán de diferenciación, existe una patente necesidad de *pertenencia*, es decir, de *identidad* (sin la cual, por cierto, es imposible hablar de *otredad*).

Para Mariflor Aguilar Rivero (2009), la construcción de la *identidad* descansa sobre la prioridad que los actores sociales otorgan a un *atributo cultural* que da sentido a su *praxis* comunitaria. En otras palabras, el grupo resalta una peculiaridad de su cultura y la muestra como su propiedad y diferencia para con el resto. En este sentido, cosmovisión, mitos, dioses, costumbres, leyes, lengua... se convierten en *lo propio*, en lo *identitario*, pues son atributos culturales que, en mayor o menor medida, permiten distinguir a un grupo social de otro.



Lenguaje y Otredad

El lenguaje es, sin duda, un elemento cultural que permite definir *identidad* y *pertenencia*. Ello puede inferirse fácilmente al comprobar la existencia de una vasta pluralidad cultural asociada a una igualmente enorme diversidad de lenguas, donde a menudo es posible observar una relación biunívoca entre una expresión cultural y un idioma particular. Por ejemplo: en español, el saludo matutino común es “Buenos Días” o simplemente “Buen Día”, que no hace más que desear al aludido que tenga un día sin eventualidades (aunque en la mayoría de las ocasiones, el saludo se hace de manera automática, vacía). En cambio, en náhuatl, el saludo matutino *Mah cualli tonalli*, muestra una naturaleza mucho más profunda (a mí parecer), pues *tonalli* es asociado al sol (tal vez sea el sol mismo), de quien obtenemos la vida, y a quién se ofrendaba con la vida de los cautivos, donde moraban los guerreros y las mujeres muertas en parto (Caso, 2003). Así, *Mah cualli tonalli* no sólo desea un buen día, sino que anhela, para el otro, que sea bendecido con la vitalidad, asociada inmemorialmente

1. Aguilar, Y. (2017). Algunos apuntes sobre la identidad indígena. *Revista de la Universidad de México*.



DPTO. COMUNICACIÓN CCHN

con el sol. De hecho, podemos mencionar que el propio significado de la palabra “*Náhuatl*” expresa ya la cosmovisión de los nahuas: “Hablar con claridad”².

Para Ernst Cassirer (1984), el lenguaje toma forma por las necesidades de un pueblo, y “*es claro que estas necesidades varían de acuerdo con las diferentes condiciones de la vida social y cultural del hombre*”, es decir, una lengua es un elemento vivo, que se va formando y transformando al mismo tiempo que la sociedad que le da vida y que se enriquece con las creaciones humanas, pero que, al mismo tiempo, da sentido y significación a estas mismas creaciones. Por ello, cultura y lenguaje van de la mano. En el mismo texto, dice Cassirer: “*siempre que tropezamos con el hombre lo encontramos en posesión de la facultad del lenguaje y bajo la influencia de la función mitopoyética*”. Hay que aclarar que, para Cassirer, el mito es una forma cultural de vital importancia pues, más allá de ser una mera desviación del pensamiento, como ha sido prejuizado al compararlo con la actual

ciencia, el mito manifiesta la actividad creadora primigenia, de donde surgirán, paso a paso, otros elementos culturales básicos.

Ahora bien, si el lenguaje va variando a la par de la cultura, cuando nos encontramos con dos pueblos de habla distinta, tendemos a suponer que sus culturas, probablemente, también diferirán, y será de esperar que la comunicación entre ambas, si no nula, si presentará dificultades. Según Mauricio Swadesh (1982), lingüista estadounidense, “*tanto las costumbres como las distancias pueden influir también en las rutas y el contenido de lo comunicado*”, de tal suerte que no sólo habrá distancias entre sus culturas (espaciales y temporales, no de grado), sino en el flujo comunicacional. Y es muy probable que dos pueblos que no se comunican, porque no entienden su lenguaje, pero que también piensan diferente, y entienden el mundo diferente, sean vistos entre ellos como extraños. Nace la *otredad* como opuesta a la *identidad*. Decíamos más arriba que siempre hubo *otros* viviendo a nuestro lado, pero estos otros, que hablan como uno, y que poseen en algún grado las mismas raíces culturales, son integrados,

2. <http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/pueblos.php?l=2&t=nahua&mo=&demanda=&orden=&v=>

convirtiéndolos en *prójimos*³. El más cercano, el *próximo*, por tal proximidad se vuelve *semejante* a mí. Por eso el *prójimo*, aun siendo un *otro*, dentro de esta construcción de identidades, no puede ser agredido ni diferenciado, pues debo pensarlo en los términos que me pienso yo (“ama a tu prójimo como a ti mismo”).

Es indudable que la *otredad* debe estudiarse y reflexionarse con sumo cuidado. Y es que muchos de los eventos más aciagos de la humanidad han tenido que ver con una interpretación bastante singular de lo *identitario* en relación con la *otredad*: la guerra, la violencia, las ocupaciones a Estados-Nación, etc., son muestras, pienso, de un fenómeno común: la *despersonalización del otro*, es decir, no sólo verlo como *otro* por su *no-proximidad*, por no ser *prójimo*, sino por ser diferente, dejar de pensarlo como *persona*, sino más bien como un objeto o, si bien le va, como de otra especie.

El papel del estudio de las lenguas en el reconocimiento del *otro*

Decíamos antes que lenguaje y cultura son, por lo menos, dos caras de una misma moneda: no puede entenderse el desarrollo del lenguaje sin raíces culturales que lo moldeen, como dice Cassirer, pero es igualmente cierto que la cultura se forma, en parte al menos, por influencias del lenguaje, propio o ajeno⁴. En este tenor es necesario preguntarse si el conocimiento de un idioma distinto será un vehículo para aproximarnos a ese *otro*. La respuesta parece obvia, pero me temo que no lo es. Veamos.

El estudio de los idiomas lleva casi siempre aparejada la idea de trabajo, remuneración, ascenso en la escala social, una mejor vida etc., pues laboralmente, se piensa, se incrementan las posibilidades de éxito. Esta idea cobra un mayor auge por el fenómeno de *globalización*, que en términos de Manuel Castells (1999),

3. Del latín *proximus*, próximo, “el más cercano” (*prope* = cercano; *-ximus* = máximo).

4. Hoy en día, por ejemplo⁵ resulta casi imposible vivir sin “chat-ear”, término anglosajón que hace referencia a “charlar” o “platicar”, pero que en nuestro medio se aplica para las pláticas en la red, vía internet.

es “el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria”. Y esta “escala planetaria”, debemos mencionarlo, se identifica más con los Estados Unidos que con Europa, Asia o África. Y es que el desarrollo imperialista estadounidense, con toda la fuerza que le conocimos en el Siglo XX y lo que va del XXI, ha magnificado al inglés por sobre casi cualquier idioma, incluso sobre el Español, que es hablado por más de 550 millones de personas en todo el mundo⁵, casi 200 millones más que hablantes de inglés. Pero el capital habla inglés, y en inglés es que hablan las empresas y con ellas todo el mercado mundial.

En todo caso, por los motivos mencionados, ha crecido el número de hablantes del idioma inglés. Pero no podemos decir que este proceso haya ayudado en el que es nuestro tema de estudio, el conocimiento del *otro*: aprendemos inglés para venderle al *otro*, para comprarle al *otro*, para hacerle la guerra al *otro*, pero no para conocerlo. Y con conocerlo me refiero a aprender de sus costumbres, de sus ideas, de su cultura...

5. <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>



REYNA I. VALENCIA

Por lo anteriormente dicho, es preciso reconsiderar el papel de las instituciones que imparten la enseñanza de los idiomas dentro de su currículo. Y es que la modernidad ha impuesto un modelo de persona demasiado mezquino: individualista, consumista, apático, etc., y todo parece indicar que el *boom* del inglés como segunda lengua no ha hecho más que reforzar ese patrón. En el texto mencionado de Swadesh, el autor hace referencia al esfuerzo que han llevado a cabo viajeros de todos los tiempos para tratar de entenderse (no sólo venderse) con aquellos que hablan un idioma desconocido. Y sus técnicas van desde comunicarse a señas, hasta la elaboración de complejas, pero efectivas, “interlenguas”, que son formas lingüísticas sincréticas de los idiomas de quienes charlan, con el fin de tener un “punto medio” para poder entenderse. Lo relevante de tales técnicas es que su propósito va mucho más allá de su uso mercantilista.

La vuelta a los orígenes

Es un hecho, pues, que el inglés es el idioma de la globalización, y que su conocimiento permite un mejor desenvolvimiento a nivel internacional en temas de negocios y diplomáticos. Sin embargo, en este frenesí globalizador, no sólo hemos relegado el elemento que a mi parecer es el central en el aprendizaje de otro idioma, a saber, rebasar una de las fronteras culturales que nos separan del *otro*, sino que hemos desdeñado, explícita o implícitamente, toda la riqueza cultural que ofrecen los pueblos indígenas de nuestro país. No hay, o por lo menos es escasa, la oferta de lenguas nacionales en los departamentos de idiomas de las instituciones educativas del país. Y no se entiende. Según el Inali⁶, en México existen 68 agrupaciones lingüísticas⁷ reunidas en 11 familias lingüísticas⁸. Sin embargo, se

consideran lenguas también a las variantes⁹ de las agrupaciones lingüísticas, por lo que el total de lenguas habladas en nuestro país asciende a un total de 364. Y cada una de ellas encarna una cultura propia de un valor incalculable.

Lamentablemente, el poco interés hacia estas lenguas y las sociedades a que pertenecen, las ha puesto en peligro de desaparecer. El náhuatl, la lengua más preservada y difundida, llega apenas al millón y medio de hablantes, comparada con el total de la población representa apenas entre 1 y 2 por ciento. Agrupaciones lingüísticas como el Pima cuentan apenas con 743 hablantes¹⁰. Es inminente el riesgo de su extinción. Y las autoridades y la academia, me temo, han hecho muy poco para revertir los escollos que las amenazan.

Sirvan estas líneas para reflexionar acerca del papel que jugamos en el crecimiento o mengua de la cultura nacional. ☺

Fuentes de consulta

1. Aguilar, M. (2009). *Identidad y Pertenencia*. En *Hermenéutica, subjetividad y política*, pp 159-170. México: UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional.
2. Caso, A. (2003). *El Pueblo del Sol*. México: Fondo de Cultura Económica.
3. Cassirer, E. (1984). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
4. Swadesh, M. (1982). *El lenguaje y la vida humana*. México: Fondo de Cultura Económica.

6. <http://www.inali.gob.mx/>

7. El Inali define una *Agrupación Lingüística* como “el conjunto de variantes comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena”.

8. Una *Familia Lingüística* es “un conjunto de lenguas cuyas semejanzas obedecen a un origen común”.

9. Una *Variante Lingüística* es “una forma de hablar que presenta diferencias en su estructura, comparada con otra variante de la misma agrupación; las diferencias pueden ser sonidos, palabras, significados o usos”.

10. <http://www.inali.gob.mx/>



FOTO: CARLOS MÁRQUEZ.

Metamorfosis

Cuando era niño, soñaba
sueños de felicidad,
cuando era yo mismo, soñaba
que eran dos sueños, uno que
soñaba despierto y otro que
soñaba soñando.

Cuando despierto de esos
sueños soñados, siento soñar
mis sueños soñados de
ensueños.

Ahora sé que soy un sueño de
mis noches soñadas en
pesadillas.



Carlos Mauro Márquez González

Salut



Cronología de vida:

**ALGUNAS EXPERIENCIAS DE LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL EN LA PROVINCIA DE QUEBEC**

Reside en la Provincia de Quebec desde 2012.
Profesora de español a nivel Bachillerato en
el sistema público de Quebec.
Ha sido profesora de diversos niveles
educativos desde hace más de veinte años.
navy_rossini@hotmail.com

Marina Rodríguez Rosas

*Al nopal sólo se le arriman
cuando tiene tunas.
(Y en ocasiones nunca,
porque las espinas incomodan)*

Anónimo, con comentario propio

El pequeño refrán popular que ilustra el inicio de este texto, expresa muy bien lo que ha significado enseñar español desde 2012 en un país como Canadá. Es un reflejo tanto de mi desempeño laboral de poco más de veinte años como docente, como de mi estancia en la Provincia de Quebec. El propósito de estas palabras es compartir mis experiencias como profesora y como miembro de una sociedad compleja que me ha permitido crecer y desarrollar una de las más hermosas experiencias de mi vida. Compartiré una cronología, de cómo a lo largo de estos últimos seis años, han atravesado en mi vida aprendizajes personales y profesionales en la enseñanza del español para niños y adolescentes de esta hermosa nación del verdadero norte de nuestro continente. Todo ello, como en el epigrafe inicial, sin dejar atrás las espinas, el arduo proceso para florecer y el nacimiento de un delicioso fruto.

Cuando hablo del nopal, la tuna y la flor, me refiero a esa cactácea y a ese fruto delicioso que aparece en las crónicas de los primeros españoles, que llegaron a este enorme continente hace más de 500 años, tiempo en el cual sus cultivos se han extendido a por lo menos 15 países en el mundo. Y es de extrañar que una planta de no muy buen aspecto, pueda dar un producto tan delicioso que contiene vitaminas, minerales y propiedades diuréticas que aún se emplean en la medicina tradicional; sin embargo, la imagen del nopal nunca ha salido bien librada. Pensamos que esas espinas, esa textura rugosa no nos deparan más que sabores amargos, pero cuando desprendemos la cáscara y queda la fruta a nuestro alcance, encontramos una maravilla de sabor.

La anterior analogía intenta ilustrar la falta de conocimiento que podemos llegar a



FOTO: CAROLINE CHAMPAGNE

tener al juzgar a los demás por su apariencia física, intelectual, cultural, étnica o religiosa: “trae el nopal y la tuna en la frente”, frase que se ha utilizado con dolo e ignorancia, porque más allá de las etiquetas negativas con las que se nos describe a los mexicanos en el extranjero, es muy cierto que se desconocen las cualidades que tenemos, virtudes internas que se muestran una vez que las ásperas capas caen y nos exhiben tal cual somos. Como mexicana estoy orgullosa de que este producto forme parte de nuestro emblema nacional: un hermoso nopal sostiene el poderío del águila al devorar una serpiente, las flores carmesí decoran la escena que nos muestra la belleza natural de nuestra patria.

2011. Mi llegada a Quebec

Conocí a mi esposo en México, un ser entrañable que visitaba nuestro país desde la Provincia de Quebec. En su compañía, mis tres hijos y yo

viamos más de cinco mil kilómetros para empezar a radicar en este lugar. Era imposible ocultar la felicidad de encontrarnos en un país diferente, estábamos ansiosos por ver a nuestra nueva familia. La mezcla del idioma, las culturas, los rasgos físicos o las diferentes costumbres nunca fueron una barrera para disfrutar nuestra estancia. Manteníamos la atención en el amor y la convivencia cotidiana. Los días avanzaban y las visitas a los diferentes puntos de la ciudad fueron parte de nuestra nueva agenda. Con cada objeto, escenario, encuentro, me invadía la emoción de conocer algo nuevo.

Con estos paisajes recordé mucho mi infancia. Cuando la maestra nos pedía hacer dibujos, las estaciones del año eran mi tema preferido; sin embargo, ahora sentía que vivía realmente dentro de esos trazos, las estaciones se me hacían realidad con cada paisaje que miraba en tierras canadienses. Llegamos justo en verano y los rayos del sol me inspiraban; mis sentidos conocieron por primera vez el verdadero color y olor del otoño y esto también me inspiró. Cuando llegó la magia del invierno algo sucedió: ¡me inspiró! Al regreso de la primavera, después de varios meses de estancia en Quebec, sucedió algo más grande: empecé a extrañar mi país. Comencé a recordar su belleza, los pueblos mágicos, la riqueza cultural, el idioma, los dialectos y mi identidad; sin embargo, los días y los meses continuaban.

Al paso del tiempo, la experiencia de veinte años dedicados a la docencia empezó a tener su recompensa. No sólo había dejado en espera a un país, sino también a algunos alumnos en la anterior escuela. Pero en la vida se presentan modificaciones inesperadas. Tenía ya casi un año alejada de los libros de texto y los alumnos cuando surge en mí la necesidad de volver a los salones de clase, parte fundamental en mi vida para continuar con ese vuelo que me había llevado a otras latitudes.

Al principio bastaba que las personas me preguntaran: “¿de dónde eres?”, para aprovechar y hablar sobre la geografía, historia, música o hasta literatura de mi país y mostrar el orgullo de ser mexicana. Los quebequeses

son personas muy respetuosas y además se interesan mucho por nuestra cultura, a ellos les gusta escuchar y aprender. Y claro que, al ser maestra y mexicana, la pasión, salía a relucir constantemente. Logré comunicarme e integrarme con ellos, aprendí y sigo aprendiendo francés y las particularidades que tiene este idioma en Quebec. Comprendí que el tono, ritmo y la fluidez son parte fundamental en una conversación. Reconocí que en una relación laboral, de negocios o incluso con los alumnos, los elementos más importantes siempre serán los que te permiten mantener una sana convivencia; por ejemplo: evitar acaparar la conversación, aprender a escuchar sin distracciones, mantener una continuidad al momento de hablar, evitar saltar de un tema a otro; las interrupciones muestran claramente la falta de educación en una persona, todo el tiempo es importante mostrar interés por el otro y siempre será un éxito expresar una sonrisa en la conversación.

La sociedad quebequense se destaca por su excelente organización y las conversaciones no son la excepción. Descubrir y practicar estas reglas de conducta me ayudaron a consolidar mis aciertos y modificar mis debilidades para lograr una convivencia sana; todo ello sin dejar atrás la pasión por mi país y el privilegio de poder llevar al extranjero mi lengua, mi bandera y mi nopal.

2013. Primer empleo y experiencias educativas con niños

De pronto, pero con el antecedente de haber impartido clases en México, me invitan a trabajar como profesora de español en un centro infantil de lenguas extranjeras perteneciente al sector privado. En esta parte cabe recordar el epígrafe de este texto: “al nopal sólo se le arriman cuando tiene tunas”. Decidí trabajar en este centro de lenguas, sin importar el nivel escolar, ya que lo importante era para mí el regreso a los salones de clase, tener nuevamente el contacto con los alumnos.

Inicio con los preparativos, presento mi planeación anual y mis proyectos de clase. Considero que ésta fue una forma muy dinámica e inteligente de integrarme a la sociedad canadiense, conocer su contexto de vida y cultura de la región donde llegué a vivir. En ese entonces, esta oferta cubría mis expectativas inmediatas y además me permitía empezar a modificar las etiquetas, los valores y los métodos de aprendizaje que se utilizaban para aprender español como lengua extranjera en ese centro. No soy ni seré partidaria de exhibir negativamente nuestra cultura para justificar la manera en que se imparte una clase de español. Durante cuatro años mantuve el entusiasmo, creatividad, pasión y enseñanza al rojo vivo. Entre canciones, rimas, refranes, colores, formas y figuras, la cultura hispana se impregnaba en el área de trabajo.

En los procesos de enseñanza, generé un aspecto que resultó ser todo un éxito, sobresalió como un método de acercamiento con niños que tienen como lengua materna el francés. Las estrategias que adopté tienen que ver con mi conocimiento como especialista en Ciencias del Ejercicio. Así puede desarrollar aún más las habilidades lingüísticas de mis pequeños alumnos.

Los niños tienen un desarrollo motriz, cognitivo, social y afectivo que evoluciona conforme madura su sistema nervioso y que debe ser equilibrado en esos ámbitos; si alguno no se estimula habrá deficiencias en los demás, ya que cada uno progresa en conexión a los otros. Así mismo, se despliegan los elementos psicomotores básicos para la adquisición del lenguaje y la escritura; se debe reconocer que el movimiento nos proporciona un desarrollo integral. Además, conserva una congruencia, coherencia y avance paulatino en estas etapas del desarrollo integral y así concentrar el dominio para la inmersión del español, en una comunidad que demanda la práctica constante de este idioma como lengua extranjera.

En el centro de lenguas en el que laboraba, el inglés cubría un 80% del programa, contra un 20% del español. Esto no me intimidó,

al contrario, impartí diferentes métodos de aprendizaje que me permitieron cubrir las necesidades de los alumnos al fortalecer sus habilidades sociales, auditivas, sensoriales, lingüísticas, motoras y cognitivas. En un lapso de cuatro años los alumnos lograron desarrollar diferentes competencias que superaban los aprendizajes esperados. Aproveché por supuesto al máximo ese bajo porcentaje y los resultados fueron excelentes, con los métodos de aprendizaje utilizados conseguí que los infantes dominaran aún más el español que el inglés. Percepción o realidad, no lo sé cabalmente, pero los resultados fueron evidentes y claro, las espinas brotaron. Una ventaja enorme de la lengua española, es que tiene una riqueza lúdica invaluable, el movimiento, el juego, el canto, las risas, los cuentos, el poema, la música, los refranes, la creatividad y el color, capturan el interés del alumno y el aprendizaje se obtiene de forma natural, el alumno lo hace por convicción y no por obligación. Al mismo tiempo incrementa su desarrollo lingüístico y se convierte en una maravillosa experiencia.



FOTO: MARINA RODRÍGUEZ

Al comienzo de mi actividad profesional en Quebec, trabajé con niños y ésta es una experiencia increíble, ellos pasan por una etapa muy importante en su desarrollo motriz, cognitivo, social y afectivo. Quieren descubrir el mundo y van directos al objetivo, por eso lo recomendable es utilizar métodos de aprendizaje que contengan actividades muy bien organizadas, dinámicas y lúdicas. De preferencia, estas estrategias deben ser de corto tiempo y muy variadas. Los talleres son una buena opción, construir, leer, descubrir, imitar son elementos fundamentales para el desarrollo de sus competencias. Una de las grandes ventajas en esta etapa es que ellos aún no dominan a la perfección su lengua materna y esto nos permite capturar el lenguaje. Con los niños y niñas de 6 a 11 años es muy importante aprovechar el desarrollo motor, intelectual y emocional, crear prácticas de juegos organizados en donde todos tengan la opción del liderazgo positivo, compartir la palabra al resto del grupo, así podrán demostrar sus habilidades lingüísticas y motoras. Es indispensable crear un lazo de confianza y motivación en ellos, ya que presentan un espíritu competitivo y creativo perfecto para desarrollar una lengua extranjera.

Cuando gané el respeto de los alumnos y los padres de familia, la motivación creció y comencé a programar nuevos retos. En ocasiones estamos expuestos a ser cuestionados cuando los demás no esperaban que uno sobresaliera, en mi caso se debatían los métodos de aprendizaje, actividades y planificaciones en clase, con el fin de detener el avance profesional que hasta ese momento había logrado... pero esto sucede en cualquier parte del mundo, no le demos mucha importancia. En ese proceso aprendí a conducir los comentarios positivos y negativos, que por supuesto pudieron desestabilizar mi seguridad profesional y sobre todo encontré personas que desean tener las mismas tunas, las mismas flores, pero en ningún momento desean ser nopales. Gracias a la actitud positiva que mantuve y al demostrar siempre mis conocimientos fundamentales en



FOTO: MARINA RODRÍGUEZ

la materia, desempeñé un trabajo satisfactorio, pero sobre todo profesional. Estos elementos me transformaron de las espinas intocables con un sabor esencial, a la “perla rara”, no muy bien aceptada, pero necesaria.

Los métodos de aprendizaje para mí son indispensables para la enseñanza del español como lengua extranjera. Me enfrenté a una educación multidisciplinaria y multicultural, adapté mis competencias a diferentes contextos de la vida. Cubrí las necesidades de diferentes comunidades dentro de una misma sociedad y abrí mis sentidos a nuevas propuestas de enseñanza. Los expertos recomiendan que debemos descubrir el juguete que le gusta al niño para que aprenda, conocer la pasión y la carencia del adolescente para que se instruya, cubrir las necesidades del adulto para que se forme.

En mayo del 2013 mi nopal comienza a dar flores, aprovecho mi experiencia para involucrarme 100% con la sociedad e integrar también a mi familia. Nace en mí la inquietud de heredar a mis hijos mis raíces. Mi hijo Andrés (mi pequeño *mexicois*) a sus tres años de edad era bilingüe, mis hijas mayores, Ana y Ángel trilingües, mi esposo bilingüe, todos éramos una mezcla cultural. ¡Qué maravilla! Esto fue

para mí la mayor motivación para heredar a mi familia más que una identidad, más que mi nopal, más que mi mariachi, más que mis playas, más que el picante o el tequila, más que todas las etiquetas magnéticas o espinas que tiene un mexicano en el extranjero. Yo quería darles el mejor regalo del mundo a mis hijos: la educación. Sensibilizarlos hacia la importancia que tiene la integración multicultural. Primero mostrar el respeto por el país que nos recibió, después devolver a un poco de su amabilidad a través de un compromiso personal. Decidí compartir nuestra lengua y dar a conocer nuestra cultura, sin infringir las leyes de este país y sin imponer lo nuestro, sino mostrar la otra cara de la moneda. Mantener el nombre de México en alto, en lo que a mí y a mi familia corresponde. No sé decir palabras, me gustan los hechos y un libro sería la muestra clara del amor por mis hijos, por mi patria, mi cultura y mi lengua, pero sobre todo plasmar mi esencia y hacer volar la imaginación.

2014. El nopal seguía dando tunas, flores y por supuesto espinas. Mi primer libro

El libro “Palabritas entre amigos y familia. 6 aventuras *mexicois*”, surge de una iniciativa completamente personal, valorada y estudiada. Para ello invito a dos grandes amigos a participar en este proyecto: Sugeily Vilchis Arriola, profesora mexicana de lengua española para la revisión técnica en español y Alan Vachon, guía pedagógico canadiense-quebequense del idioma francés; cabe señalar que la maestra Sugeily hizo la revisión totalmente en línea desde la Ciudad de México. Este libro lo realicé con el fin de cubrir ciertas necesidades de una sociedad en crecimiento multicultural y por supuesto, con el deseo de integrarme e integrar a mi familia a una sociedad exigente, pero muy dinámica, abierta y con un entusiasmo de conocer nuevos frutos.

El proceso de este libro fue muy interesante: comencé pensando en los niños, a partir de

ahí di vida a mis personajes. El propósito fue introducirlos de forma divertida y sencilla al idioma español, al vincular sus propias experiencias con los nuevos aprendizajes; antes que el gramatical, se privilegió el enfoque comunicativo, al considerar que la manera en la que aprendemos es a partir de la interacción social. En sus contenidos se promovió el respeto hacia la naturaleza y el vínculo con la familia.

Los personajes se seleccionaron de acuerdo a las seis etapas de desarrollo de la niñez, por ejemplo: “Florina” es una flor tímida pero muy brillante, domina muy bien el lenguaje matemático. Aguilín” mantiene una visión profunda en la naturaleza y todo lo que le rodea, es experto en explorar y conocer el mundo. No podía olvidar el emblema del país que me abrió sus puertas, por ello “Castorelo”, el castor, muestra su amor a la familia, la educación y lo importante que es construir una identidad con buenos cimientos. En una sociedad nunca puede faltar la actividad física, orientada a una sana alimentación, por ello “Guapo”, un atractivo guepardo nos invita a seguir de cerca sus buenos hábitos. “Renata”, es una simpática rana que con sus habilidades artísticas nos muestra su creatividad musical, dancística y literaria. Por último ¿a qué mexicano no le gusta hablar? Para eso un amigo *extrarequetecotorro* “Cotorreto”, que con su micrófono en mano invita a llegar a la meta de los conocimientos lingüísticos.

Así fue como salí a la calle con mis personajes en mano. Realicé una pequeña encuesta entre niños y padres de familia, regresé a casa para darme gratamente cuenta que no debía hacer correcciones, mis personajes eran lo que los lectores buscaban: un libro donde el aprendizaje vinculara a padres e hijos en el aprendizaje de nuestra lengua, el español.

2016. Se comienza a abrir el fruto

Así comienza otra etapa: en la primera presentación del libro *Palabritas entre amigos y familia. 6 aventuras mexicois* acudieron



Personajes del libro *Palabritas entre amigos y familia*.

alrededor de 200 personas, estuvieron presentes mis dos colaboradores principales: Alan y Sugeily, quien viajó de México a Quebec exclusivamente para estar en el evento. Esta presentación resultó memorable, conté con el apoyo de la Biblioteca Municipal de mi comunidad. Por supuesto que este hecho creó un impacto mayor entre mis alumnos, los padres de familia, vecinos, amigos y colegas de trabajo, pero sobre todo los medios de comunicación volvieron la mirada a mi trabajo en la enseñanza del español en la provincia de Quebec.

Fue así como llegó el fruto, mi primera tunita: plana inicial en el periódico local, salones de libros, presentaciones, conferencias, visitas a escuelas, talleres de español, entrevistas, etcétera. En todo esto, la mayor atención fue dirigida al español como lengua extranjera bajo un enfoque cultural; por supuesto, México nunca faltó en mi vocabulario. Representar a mi país de esta forma resultó ser un orgullo, al mostrar ese fruto delicioso que dan los nopales. Este libro me abrió las puertas en muchos lugares, el impacto fue positivo y se manifestó en la sociedad quebequense.

Otra puerta se abre: en ese año logro ser nombrada “Delegada Regional de la Asociación

de Profesores de Español en el Centro de Quebec”, por lo que pienso que “las tunas son buenas para la salud y para la sociedad”.

La inquietud por la calidad del español que se imparte en Canadá me comienza a inquietar, las conversaciones con diferentes colegas y amigos, profesionales en el tema, coinciden en la misma opinión: es necesario profesionalizar su enseñanza, elevar la calidad de nuestra labor como docentes. Vemos con tristeza que existen algunos contextos en donde se da el deterioro de nuestra lengua, uno de ellos en el habla cotidiana de los hispanohablantes que convivimos en este país.

2017. Consolidación. Necesito quitarme las espinas para que otros prueben la dulzura del fruto

En ese año me encontré bajo el efecto de la langosta: quiero romper el caparazón para crecer. Me retiré del centro de lenguas después de una gran decepción laboral, es necesario y además urgente. Mi trabajo no había sido valorado, mis colegas no se acercaron a conocerlo, nunca les interesó y además “porque las espinas

incomodan". Era clara la inconformidad del equipo, mis conocimientos habían rebasado "poco" lo que ellos esperaban de mí. Demostré mis habilidades multidisciplinares y esto no fue grato, ofende a la mayoría de gente egoísta e insegura. Reporté a mi supervisor todas estas actitudes durante 4 años, pero sin respuesta alguna a mis peticiones; decidí que era tiempo de retirarme con la frente en alto y con mi autoestima a salvo. No podía permitir que esta situación avanzara porque finalmente este centro de lenguas solamente pertenece al sector privado y ahí yo no tenía más expectativas de desarrollo profesional: ya no había futuro que descubrir. Y además allá afuera había un mundo grandísimo que me esperaba, en donde mi trabajo sería altamente valorado y calificado.

Nunca dejé la formación continua que me brindó la Asociación a la que pertenezco y ahora, gracias al nombramiento de delegada, logré participar en la enseñanza del español a otro nivel educativo (secundaria, bachillerato y universidad). Comencé una investigación ardua sobre el español como lengua extranjera para jóvenes y adultos. Pero sobre todo reforcé mis conocimientos en los principales métodos de aprendizaje para el español como lengua extranjera. Con una experiencia de ya 24 años en la docencia, puedo distinguir las habilidades e intereses de los adolescentes. Ellos pueden visualizar a mayor escala las ventajas que proporciona una lengua diferente a la materna. Están en el momento exacto donde podemos capturar su atención e integrarlos a nuevos grupos de forma positiva e interesante. He tomado en cuenta sus propuestas, comentarios y sugerencias, lo que repercute en un mayor impacto de oportunidades de comunicación en la clase. Los jóvenes son muy creativos, necesitan expresar sus ideas y proyectos; me

Con una experiencia de ya 24 años en la docencia, puedo distinguir las habilidades e intereses de los adolescentes. Ellos pueden visualizar a mayor escala las ventajas que proporciona una lengua diferente a la materna.

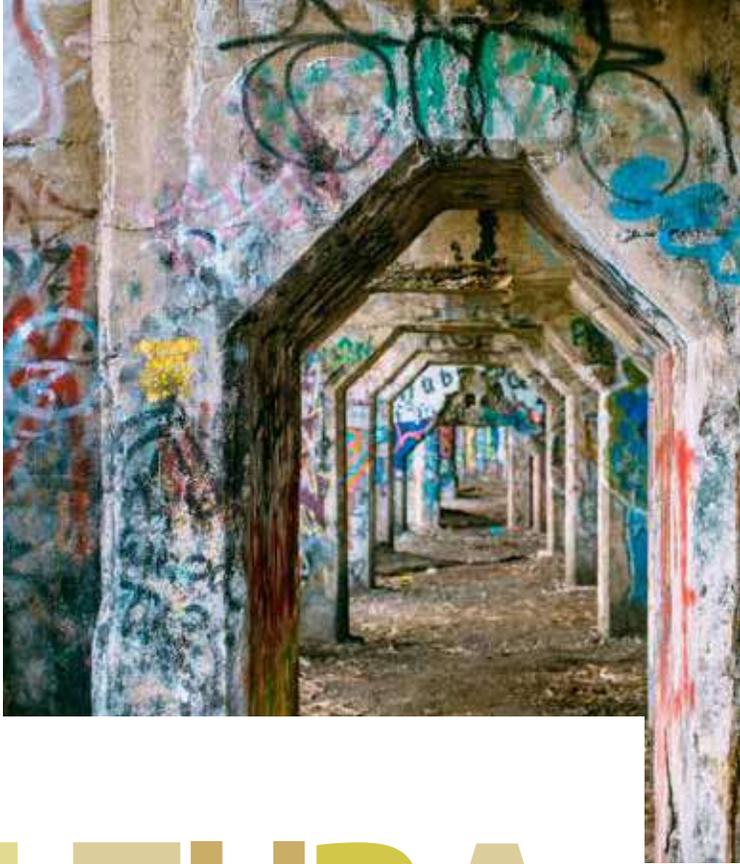
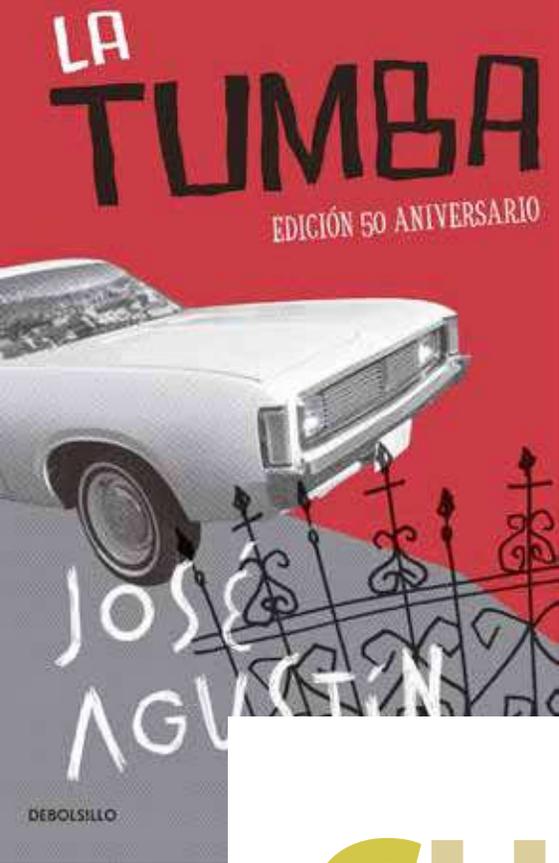
sorprende su talento y su espíritu competitivo. Para ellos conocer nuevas culturas se convierte siempre en una aventura. En esta etapa la integración a la cultura hispana es inmediata; los temas juveniles son la herramienta mágica que me han permitido cruzar la barrera del idioma. En los meses recientes he tenido la oportunidad de participar con alumnos universitarios.

En estas latitudes, la enseñanza del español se utiliza más para los intercambios culturales internacionales y proyectos personales, sobre todo por la gran influencia del español en la literatura y las artes. La oferta de este idioma

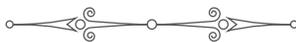
es a través de cursos para su perfeccionamiento, también se organizan jornadas pedagógicas para profesores y alumnos de la facultad de lenguas de algunas universidades.

Otro grupo muy interesante con el que he desempeñado una labor intensa es el de jubilados, ellos tienen ya conocimientos previos de la cultura hispana. En los múltiples viajes que han realizado a diferentes países hispanos, su estancia puede variar de

tres a seis meses, según sus necesidades o intereses. Esto hace la diferencia sobre los otros grupos. Estos alumnos cuentan con el tiempo, la disposición y el vocabulario necesario para continuar y consolidar sus habilidades lingüísticas. En ellos no existe una barrera para la comunicación, están libres de prejuicios, no les inquieta el acento particular que emiten, pues es parte de su identidad y continúan aprendiendo. El vocabulario que se utiliza es más rico culturalmente, porque prefieren los temas de historia, geografía, gastronomía y cultura general. El objetivo es compartir sus experiencias dentro del mundo hispano y practicar el idioma. Estas clases las he diseñado bajo un perfil de club social, en donde siempre llegan nuevos miembros. Algunos de



CULTURA



La tumba de José Agustín:

la fiesta fue de mucho relaxo / Javier Galindo Ulloa

Minimalísimos / Arturo Alcántar Flores

Cultura



La tumba de José Agustín: la fiesta fue de mucho relajo

Nació en la Ciudad de México el 27 de febrero de 1970. Estudió la licenciatura en letras hispánicas en la FES-Acatlán y la maestría en letras latinoamericanas en la FFyL de la UNAM. Es doctor en letras hispánicas por la Universidad Autónoma de Madrid y profesor de asignatura "B" Definitivo del CCH-Vallejo".

javigalindo27@hotmail.com

Javier Galindo Ulloa

Cultura



FOTO: JORGE ZAPATA

La música y la literatura son dos expresiones que viven ligadas en la conciencia del escritor José Agustín. Su obra narrativa manifiesta la actitud vital de personajes juveniles inspirados en cualquier género musical, culto y popular, como una forma de escapar de la realidad opresiva en que se representan. Es posible notar las alusiones al oficio del autor mexicano como crítico de rock y a las lecturas previas que ha realizado en el momento de escribir cualquier relato. En su novela *La tumba* (1964) se advierte esta presencia sonora que influye en el estilo de armar diálogos y descripciones en cada texto.

En su autobiografía, *El rock de la cárcel* (1984), José Agustín cuenta cómo en la escuela primaria incurrió en la literatura y en el periodismo de manera lúdica y al mismo tiempo se aficionó al rock estadounidense como una vía también para el aprendizaje de inglés. En su etapa adolescente, además de continuar con esta afición musical, incurrió en el teatro amateur e incrementó el gusto por la lectura, puesto que leía libros que le prestaban sus hermanos. Los títulos que más lo marcaron fueron *El muro* de Jean-Paul Sartre; *Lolita*, de Vladimir Nabokov; *Tierna es la noche*, de Francis Scott Fitzgerald; *La cantante calva*, de Eugene Ionesco, y *La Ilíada*, *La Odisea* y *La Eneida*. Por disertar en una clase de literatura sobre Sartre, Albert Camus y la importancia de Soren Kierkegaard y Martin Heidegger en secundaria, recibió el apodo del existencialista.

En una entrevista de Juan Domingo Argüelles (2014), el escritor de la generación de la Onda comenta cómo la música también lo influyó en su infancia, pues era el ambiente que se vivía en su casa con la radio y el tocadiscos; además del rock and roll, escuchaba música clásica. Los libros que leía por entonces lo llevaban a la música y en ocasiones la obra musical lo mandaba a la literatura. Además, confiesa haber leído con mayor desafío y disfrute a Friederich Nietzsche.

La lectura de *La tumba* atraviesa por distintos escenarios donde el protagonista Gabriel Guía observa y dirige su mirada hacia las personas que se han relacionado en su vida íntima. El ambiente es juvenil, la diversión se expresa a flor de piel, pero el narrador describe la situación de los personajes



FOTO: LAURA KAPFER.

de manera pesimista por la relación entre él y sus amistades. Escrita a los dieciséis años, José Agustín presenta el espíritu vitalista de Gabriel en una circunstancia donde actúa de otra forma. Es hijo de padres que por su culpa no han podido separarse y sufre de la mentira y la traición de sus amistades. Para escapar de ese sentimiento se refugia en la música, escucha *Lohengrin* de Richard Wagner. El narrador cuenta la historia desde la conciencia del personaje. La opresión de la realidad hace que su mente crea un propio lenguaje y manifieste la cultura en que se instruye el personaje. Esta imagen se sitúa en determinados espacios que resignifican el sentir y la forma de pensar.

José Agustín había crecido con la música de rock de Elvis Presley, con la imagen de James Dean de *Rebelde sin causa*, tal como relata, en su autobiografía, el ambiente de mediados de los cincuenta:

Durante dos o tres meses me dijeron el Existencialista, lo cual, en el fondo, me fascinaba; ya había dejado la etapa-rebeca –chamarra con calavera pintada en la espalda y mirada torva- y para entonces entraba en la etapa-de-la-dulce. incomprensión-y-los abismos-sin-límite –suéter negro con cuello de tortuga y expresión melancólica (2007:30).

En *Tragicomedia mexicana 1*, el mismo autor describe cómo era el influjo de lo novedoso en la capital del país y en la clase media. La inversión estadounidense y europea permitía también que los jóvenes se



José Agustín

FOTO:M GARCIAMICHEL.BLOGSPOT.MX/

formaran una cultura musical y literaria más allá de las fronteras, a través del cine:

Ya en 1959 en México se leería a Jean Paul Sartre, Albert Camus, Pär Lagerqvist, y se oía hablar de los existencialistas. Lo que se entendía por existencialismo en términos más o menos populares (ciertos sectores de los jóvenes de clase media) era decir: “La vida no tiene sentido pero vale la pena vivirse”, vestirse con pantalón y suéter de cuello de tortuga rigurosamente negros y tener la cara de aburrido o de estar deprimidísimo. Los cafés ‘existencialistas’ llamaron la atención en la ciudad de México [...] Realmente no hubo muchos beatniks en México, pero los cafés existencialistas sí llegaron a cierta popularidad, como un indicio de que cierta clase media urbana tendía a contraculturizarse. (1990:205).

En cuanto a su oficio, José Agustín había incursionado en diversos géneros literarios: cuento, periodismo, historieta, teatro y experimentos vanguardistas, y asistido al Círculo Literario Mariano Azuela; vio mucho cine, empezó a estudiar francés en el IFAL, conoció a la que sería su primera esposa Margarita Dalton y realizó un viaje a La Habana, a la campaña de alfabetización. Posteriormente, conoció a Juan José Arreola, a través de su hermana Hilda, y alrededor de 1961-62 empezó a escribir *La tumba*, novela que surgió del espíritu de la película expresionista alemana y de la nueva ola francesa.

Con esta primera novela, José Agustín reflexiona sobre la condición humana del adolescente desde un contexto mexicano y con un lenguaje cotidiano al referirse a la filosofía de Nietzsche en un nivel más sencillo. *La tumba* fue un símbolo con el cual se reprochaba los “altos estilos” de la Cultura, representaba la objetivación de varias “tendencias estilísticas y la naquería & la ingenuidad de querer apantallar con supuestos despliegues de cultura” (Ramírez, 2007, p. 68).

Gabriel Guía narra una historia que él mismo va escribiendo entre la edad de 16 y 17 años, durante la etapa estudiantil de secundaria y bachillerato. Es una novela que sucede en dos planos narrativos, de lo que piensa el narrador-personaje y lo que vive en torno a las amistades y frustraciones literarias.

En el primer plano describe los espacios íntimos de su hogar: destaca el tocadiscos que sirve para que

Con esta primera novela, José Agustín reflexiona sobre la condición humana del adolescente desde un contexto mexicano y con un lenguaje cotidiano al referirse a la filosofía de Nietzsche en un nivel más sencillo



FOTO: MANUEL ARROYO.



FOTO: EMMANUEL HAAS.

él ponga su música con el propósito de desquitarse de una frustración anterior: “En el tocadiscos, coloqué un disco de afrojazz –Mongo Santamaria–, pero antes de ponerlo a trabajar, chequé si había alguien. Tenía deseos de molestar” (p. 21).

La fiesta en *La tumba* es una forma de organizar con la familia algún festejo extraordinario. Gabriel Guía narra la visita de su tía de Estados Unidos con quien tiene una relación incestuosa.

En la siguiente escena, el estilo de narrar muestra el ritmo apresurado y excitante de la tía y el sobrino pero desde la mirada del joven narrador, de una manera encadenada y sucesiva: es la sensación del pecado, a través del baile. El espacio adquiere otra fisonomía:

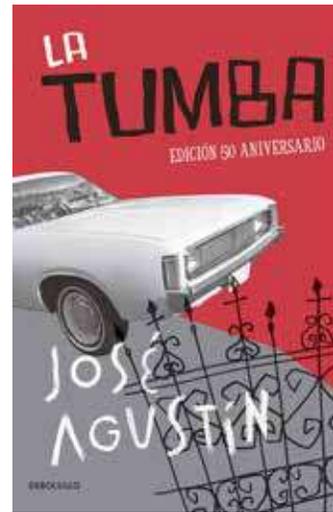
Aún bailamos. Ya no hay nadie en la casa. Bailamos. La mano de mi tía oprime el interruptor de la luz. Bailamos. Otro trago. Ya no hablamos. Bailamos. Se separa. Me toma de la mano. Ha caído otro disco. Subimos las escaleras. Música de Peter Appleyard. Abre la puerta. Oscuro. Jazz. Cierra la persiana. Más oscuro. Sus labios enterrándose en los míos. Mareado. Hemos caído en la cama. Ya están aquí: vueltas, vueltas, vueltas. El vértigo. Círculos. Mi tía me besa. Ondas, giros, órbitas. Besándome. ¡El vértigo! Las vueltas vueltas, círculos... (pp. 42-43).

La descripción ilustra el ritmo de la mente de Gabriel, con imágenes que va exponiendo al lector,

entre la música, el ambiente oscuro, el baile, el beso, el vértigo y el mareo. Lo que presenta es una descripción del espacio y el movimiento de la mirada del personaje hacia la tía. Es como una cámara cinematográfica que sigue el curso del escenario y el deseo. La pareja se difumina tras el vértigo del sobrino.

Es el deseo de una mujer que rompe con la moral de la familia mexicana. Lo que produce vergüenza a Gabriel. Se arrepiente, se muestra solitario, solo, indecente. Describe lo que realmente vivió, un incesto:

Mientras la sociedad tiene un orden y sistema establecido, la cabeza del narrador gira en desorden y cae en el abismo. La realidad es sucia y fea, el deseo es efímero. La fiesta es ligera, el malestar y la caída del hombre hacia el abismo perdura.②



Fuentes de consulta

1. Nietzsche, F. (1992). *El origen de la tragedia*. 13ª ed. México: Espasa-Calpe Mexicana. (Austral, 356).
2. Paz, O. (2000). *El laberinto de la soledad*. Madrid: Cátedra. (Letras hispánicas, 346).
3. Ramírez, J. A. (1985). (2007). *El rock de la cárcel*. México: Random House Mondadori.
4. ----- (2014). La lectura beneficia incluso a los que no leen. En Domingo
5. Argüelles, J. D. *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. México: Conaculta-Océano Travesía. 222-255.
6. ----- (1977). *La tumba*. México: Grijalbo.
7. ----- (1993). *Tragicomedia Mexicana 1*. México: Planeta.

Minimalísimos

Periodista y escritor. Ha publicado cuento y poesía en diversas revistas y suplementos culturales como *Plural*, *La cultura en México*, *El Búho*, *La sección cultural de Excélsior*, *Generación*, entre otras. Es autor de dos poemarios: *Sueños de profundo olvido* (Monte Gargano, 1999) y *Desapariciones del mundo frágil* (IPN, 2001).
actualmente vive en Tepoztlán, Estado de México.

arturoalcantar@hotmail.com

Arturo Alcántar Flores



ILUSTRACIONES DE CARLA SONHEIM.

Alerta

Duermo
con los ojos abiertos
para
que
no
me
roben
mis
sueños.

Exorcismo

Me sacaron
el demonio
que llevaba dentro.
Y
no
eras
tú
sino yo.

Husmear

Husmeo a solas
tu habitación
como
husmear tu sexo.

O

Este poema no es una o,
es un ojo
de
cerradura.
Por
él
nos
espía
el
deseo.

Olvido

Que no te nombre
mi sombra
si
yo
ya
te
olvidé.

Apocalipsis

El
fin
justifica
los
miedos.

Súbdito

Sólo
soy
súbdito
de
tus
besos soberanos.

Nunca
me
destierres.

Risa

Retuércete de la risa,
niña hermosa,
para
enderezar
este
retorcido mundo triste.

Sentido

Con los años
le encontré
sentido
a la vida:
el
sentido contrario.

Desaparecidos

Me abraza
tu
ausencia
y
me
desaparece.

Inmortalidad

De vez en cuando
somos inmortales
y vivir
es un
etcétera,
un decurso innumerable
hasta que llega el amor
a destrozarnos como se debe.

Música

Tus
silencios
traen
la
música
por
dentro.

Caída

Todo ángel alicaído
cae
y
cae
y
vive
como
vil
ser humano.

Nombrar

Hoy un nombre
sale de mi boca,
se hace mujer
que
me besa,
me nombra,
me hace feliz.
Mañana
nos borraré, atroz, el silencio.



Ponme

Ponme
tus besos,
tus labios,
tu saliva,
tus sílabas,
tu sal viva,
tu salvavidas
para poder transmutarme
de fantasma en hombre.
O viceversa.

Solito

Me
dejaste
solo,
sin
mí.

Odiseo herido

Lo lleva, pues,
al hospital,
el
canto
de
las
sirenas.

Días

Hay días que sólo sirven
para arrancarlos
del calendario,
hacerlos bolita
y tirarlos al cesto de basura.

No sin antes leer al reverso
la receta de cocina.

Sobreviviente

Felizmente
sobrevivió a todo,
pero
se
quedó
sin nadie, sin nada.

Bocas

Cae
mi boca de tu boca
y
la
besa
el
diablo.

Terror

Aterrado
me encerré
a piedra y lodo
en mi habitación.
Luego descubrí
que la fiera
soy yo.

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 11, se terminó de
imprimir en diciembre de 2017 en Gráficas
Mateos, Tajín 184, Col. Narvarte, México D.F.
Se imprimieron 500 ejemplares.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación 401817

