

a
d Autónoma de
o de los objetivos y políticas
4-2018, presenta la **Colección de**
u versión digital, resultado de la
Universitario emitida a través de la Dirección

Universitarios, editada por la Dirección General de
H, difunde el patrimonio científico, cultural y
Unico 2014-2018 de la Universidad. Es una colección
arre a los avances tecnológicos, modernizando su
de su valor académico. Los títulos publicados conforman
tífico de nuestra Universidad. Así, la **Colección** puede
e nuestro tiempo.

Universitario

nuestra Universidad en el momento de su
testimonio de la recepción en el ámbito de
con singular claridad las convicciones de que
fronteras, al estar disponibles virtualmente

Universitarios se propone ser parte del
Editorial Universitario. Su producción
investigación referidos en el mejoramiento de

onas y grupos colegiados de científicos y académicos con
igaciones, formulen sus propias preguntas y encuentren
conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos
o y ambiental del estado de Chiapas, la región y el país.
ramientas necesarias para que, a través del estudio
os y enriquecer humanamente su entorno.

de la necesidad de servir”

onio Ruiz Hernández
sidad Autónoma de Chiapas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
COLECCIÓN DE TEXTOS UNIVERSITARIOS

La Enseñanza Aprendizaje de Lenguas

Una mirada desde el Sureste Mexicano

Margarita Eugenia Gutiérrez Cruz
María Elizabeth Moreno Gloggner
Rocío Ruíz Peña
Coordinadoras





RECTORÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS. UNA MIRADA DESDE EL SURESTE MEXICANO

Margarita Eugenia Gutiérrez Cruz

María Elizabeth Moreno Gloggner

Rocío Ruíz Peña

Coordinadoras

DIRECTORIO

Mtro. Carlos Eugenio Ruiz Hernández
RECTOR

Mtro. Hugo Armando Aguilar Aguilar
SECRETARIO GENERAL

Mtro. Roberto Sosa Rincón
SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Erick Emmanuel Luis Gijón
ENCARGADO DE LA SECRETARÍA ADMINISTRATIVA

Mtro. Luis Iván Camacho Morales
SECRETARIO AUXILIAR DE RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

Dra. María Eugenia Culebro Mandujano
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Dr. Lisandro Montesinos Salazar
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN

Lic. Víctor Fabián Rumaya Farrera
DIRECTOR GENERAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Mtra. Rocío Aguilar Sánchez
JEFA DE LA UNIDAD DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA
DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



RECTORÍA
2014-2018

FACULTAD DE LENGUAS
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Dra. Mónica Miranda Megchún
DIRECTORA

Mtra. Vanina Herrera Allard
SECRETARIA ACADÉMICA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

a
d Autónoma de
o de los objetivos y políticas
4-2018, presenta la **Colección de**
u versión digital, resultado de la
Universitario emitida a través de la Dirección

Universitarios, editada por la Dirección General de
H, difunde el patrimonio científico, cultural y
Unico 2014-2018 de la Universidad. Es una colección
arre a los avances tecnológicos, modernizando su
de su valor académico. Los títulos publicados conforman
tífico de nuestra Universidad. Así, la **Colección** puede
e nuestro tiempo.

Universitario

La Enseñanza Aprendizaje de Lenguas

Una mirada desde el Sureste Mexicano

nuestra Universidad en el momento de su
testimonio de la recepción en el ámbito de
con singular claridad las convicciones de que
fronteras, al estar disponibles virtualmente

Universitarios se propone ser parte del
Editorial Universitario. Su producción
investigación referidos en el mejoramiento de

onas y grupos colegiados de científicos y académicos con
gaciones, formulen sus propias preguntas y encuentren
conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos
o y ambiental del estado de Chiapas, la región y el país.
ramientas necesarias para que, a través del estudio
os y enriquecer humanamente su entorno.

de la necesidad de servir”

onio Ruiz Hernández
sidad Autónoma de Chiapas

COLECCIÓN DE TEXTOS UNIVERSITARIOS

Margarita Eugenia Gutiérrez Cruz
María Elizabeth Moreno Glogner
Rocío Ruíz Peña
Coordinadoras



**LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS.
UNA MIRADA DESDE EL SURESTE MEXICANO**

D.R. © 2018. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081 sin número, Colina Universitaria,
Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

D.R. © 2018. Margarita Eugenia Gutiérrez Cruz,
María Elizabeth Moreno Gloggner y Rocío Ruíz Peña
(Coordinadoras)

ISBN: 978-607-8573-08-0

Edición:

Dirección General de Investigación y Posgrado

Imagen de portada:

Margarita Eugenia Gutiérrez Cruz

Colección:

Textos Universitarios (versión digital)

Coordinación General Editorial:

María Eugenia Culebro Mandujano

Coordinación de enlace:

Rocío Aguilar Sánchez

Diseño Editorial de la Colección:

Bernardo O. R. De León

**Este libro fue editado con recursos PFCE 2017: P/PFCE-2017-07MSU0001H-01
Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa Reprogramación 2017**

La presente publicación ha sido evaluada y aprobada por pares académicos externos a la institución

Dirección General de Investigación y Posgrado

Hecho en México (*Made in Mexico*)

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN 13

SECCIÓN I

PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS CON JÓVENES Y NIÑOS 17

**Implementación de juegos de roles como actividad que fomenta
la expresión oral en la clase de francés como lengua extranjera**

Universidad Autónoma de Chiapas, México

JOSÉ DEL CARMEN ELIUD ARIAS GONZÁLEZ Y VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA 19

**Retos curriculares para el módulo introductorio
de un programa de alemán para niños**

Universidad Autónoma de Chiapas, México

MARGARITA EUGENIA GUTIÉRREZ CRUZ Y MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER 39

Adecuación de materiales didácticos para la enseñanza del alemán como lengua extranjera a niños de 10 a 13 años

Universidad Autónoma de Chiapas, México

KARLA ESTHELA CASTILLO RUIZ Y ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL **61**

SECCIÓN II

ASPECTOS CULTURALES

E INTERCULTURALES EN LA CLASE DE LENGUAS **87**

La inmersión cultural, desde la superficie hasta las profundidades

ITESM Campus Puebla, México

EVELIN JACOB SAAVEDRA **89**

Estrategias enfocadas en la interculturalidad para la enseñanza del español como segunda lengua

Universidad Autónoma de Chiapas, México

ROCÍO RUIZ PEÑA Y ELIZABETH US GRAJALES **103**

SECCIÓN III
TEMAS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA
DE LENGUAS Y FORMACIÓN DOCENTE **127**

Los desafíos de la autonomía y los nuevos aprendizajes

Universidad Autónoma de Chiapas, México

MARÍA LUISA TREJO SIRVENT, MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO, GABRIEL LLAVEN COUTIÑO,
HUGO CÉSAR PÉREZ Y PÉREZ, Y ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ **129**

Pre-service Teacher Identity Construction during the Service
Learning Component of Second Language Teacher
Education at the Tuxtla Language Faculty

Universidad Autónoma de Chiapas, México

ANA MARÍA ELISA DÍAZ DE LA GARZA Y MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES **145**

AUTORES **169**

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

PRESENTACIÓN

La Universidad Autónoma de Chiapas, en el marco de los objetivos y políticas del **Proyecto Académico 2014-2018**, presenta la **Colección de Textos Universitarios** en su versión digital, resultado de la convocatoria **Libro Digital Universitario** emitida a través de la Dirección General de Investigación y Posgrado.

La Colección de Textos Universitarios, editada por la Dirección General de Investigación y Posgrado de la UNACH, difunde el patrimonio científico, cultural y tecnológico enunciado en el **Proyecto Académico 2014-2018** de la Universidad. Es una colección con doble propósito editorial porque recurre a los avances tecnológicos, modernizando su producción, publicación y distribución; además de su valor académico. Los títulos publicados conforman escenarios para el desarrollo académico y científico de nuestra Universidad. Así, la **Colección** puede considerarse como una estrategia representativa de nuestro tiempo.

Los contenidos presentes en el **Libro Digital Universitario** revelan aspectos decisivos en la investigación de los estudiosos activos en nuestra Universidad en el momento de su publicación, al mismo tiempo que dan testimonio de la recepción en el ámbito de las Instituciones Educativas, que perciben con singular claridad las convicciones de que los libros digitales nos permiten cruzar las fronteras, al estar disponibles virtualmente en cualquier parte del mundo.

La Colección de Textos Universitarios se propone ser parte del quehacer universitario dentro del Programa Editorial Universitario. Su producción contribuirá a lograr los objetivos de docencia e investigación referidos en el mejoramiento de los programas educativos.

Hoy más que nunca, la sociedad necesita personas y grupos colegiados de científicos y académicos con mentes de capacidad crítica, que realicen investigaciones, formulen sus propias preguntas y encuentren sus propias respuestas; asimismo, que generen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos para contribuir al desarrollo social, económico y ambiental del estado de Chiapas, la región y el país. Es tiempo de brindar a los lectores las herramientas necesarias para que, a través del estudio reflexivo, puedan transformarse a sí mismos y enriquecer humanamente su entorno.

“Por la conciencia de la necesidad de servir”

Mtro. Carlos Eugenio Ruiz Hernández

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

MAYO, 2018

INTRODUCCIÓN

Este volumen es el resultado de las aportaciones realizadas por docentes y estudiantes investigadores, al ser convocados a participar en el Primer Foro: Investigación en Didáctica de las Lenguas; realizado en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas, en mayo de 2016 y organizado por estudiantes del programa de la Maestría en Didáctica de las Lenguas.

Los autores comparten, en esta obra, los resultados de sus investigaciones, lo que permite vislumbrar parte del panorama de la enseñanza de lenguas en el estado de Chiapas; por lo tanto, este libro se dirige a docentes de lenguas y con formación en el área de didáctica de las lenguas, que están interesados en conocer resultados de los procesos de investigación y a explorar la investigación acción, como un medio para mejorar su práctica docente.

La palabra didáctica tiene como raíz etimológica *didaskhein*, que significa enseñar; por lo tanto, nos encontramos ante una disciplina centrada en la actividad propia del docente (Gutiérrez Sáenz, 2010). En este documento compilatorio se presentan trabajos de investigación enfocados a explorar y conocer, precisamente, la didáctica de la labor docente.

Los estudios reportados en el texto, en su mayoría, se rigen bajo el método de la investigación acción y son de carácter cualitativo, en donde el papel del docente es el de ser investigador participante. El rol del docente investigador tiene sus orígenes en los años 60, cuando Lawrence Stenhouse, en su búsqueda por mejorar la enseñanza, incursiona en la reflexión de

su práctica desde la teoría e investiga dentro del aula (Stenhouse, 2007). Con este proceso se abre el campo al docente para ser investigador de su propio desempeño. Así cada una de las investigaciones de este volumen es muestra de las reflexiones de los docentes de lenguas, en su quehacer cotidiano.

La metodología de la investigación en la acción, acuñada por John Elliot, proporciona una herramienta en donde el docente trabaja a través de un espiral cíclico; en cuyo ciclo inicial se planea, implementa, observa y reflexiona (Elliot, 1990); posteriormente, en un nuevo ciclo, se vuelve a la planeación, implementación, observación y reflexión, buscando siempre la mejora del proceso anterior. Elliot (1990) señala que la investigación acción está relacionada con los "problemas prácticos cotidianos" (p. 24) que se suscitan en el aula, cuyo propósito es profundizar en la comprensión de los mismos.

Los docentes del área de lenguas en la Universidad Autónoma de Chiapas han realizado procesos de investigación basados en esta metodología, en la que se intenta aportar conocimientos valiosos al contexto de la enseñanza de lenguas, tanto de las extranjeras como la de lenguas originarias y del español como segunda lengua. Los reportes desde las miradas de los docentes nos permitirán aumentar las perspectivas en esta área de la Didáctica de las Lenguas.

Este documento se divide en tres secciones, en donde se han agrupado las aportaciones de los autores por áreas temáticas, las cuales reflejan las diversas vertientes que confluyen en la didáctica.

En la Sección I se abordan diversas propuestas, tanto metodológicas como de diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas con jóvenes y niños. Primero, se presentan estrategias y materiales para trabajar con los juegos de roles en el aula de francés, los cuales se enfocan en contribuir a la mejora de la expresión oral de los aprendientes. En cuanto a la enseñanza del idioma alemán, se dan a conocer los retos en el desarrollo curricular para un curso de esta lengua para niños entre 10 y 13 años; se complementa esta información en el estudio

subsecuente, en el que se presentan los materiales diseñados y adecuados para la enseñanza y aprendizaje del alemán para el mismo grupo de edad.

En la Sección II, el primer capítulo destaca la importancia de la enseñanza de la cultura de la lengua meta, la autora busca motivar la reflexión de los docentes para alcanzar la inmersión cultural en la práctica; posteriormente, se presentan las estrategias interculturales en la enseñanza del español como segunda lengua que se implementaron en una comunidad de los Altos de Chiapas, donde los aprendientes tienen como lengua materna el tsotsil.

La Sección III, nos remite a las virtudes y particularidades del aprendizaje autónomo y da a conocer las modalidades de educación en línea y educación virtual, como algunas de las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas en ambientes donde se promueve la autonomía y el autoaprendizaje; para finalizar, se presenta un estudio relativo a la manera en que los alumnos pertenecientes a la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas, construyen su identidad como profesores de inglés, durante la prestación del Servicio Social como parte integral de su formación docente.

Fuentes consultadas:

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Gutiérrez Sáenz, R. (2010). *Introducción a la didáctica*. México: Esfinge.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Margarita Eugenia Gutiérrez Cruz

María Elizabeth Moreno Gloggner

Rocío Ruiz Peña

Coordinadoras

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

SECCIÓN I

PROPUESTAS PARA
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
CON JÓVENES Y NIÑOS

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

IMPLEMENTACIÓN DE JUEGOS DE ROLES COMO ACTIVIDAD QUE FOMENTA LA EXPRESIÓN ORAL EN LA CLASE DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

José del Carmen Eliud Arias González y Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Universidad Autónoma de Chiapas, México

RESUMEN

Este artículo es el resultado de un proceso bajo el método de la investigación acción. El objetivo principal fue investigar las percepciones de los estudiantes de tercer grado de secundaria de una Institución particular en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, respecto a la implementación de los juegos de roles en las clases de Francés Lengua Extranjera (FLE). Esta investigación se desarrolló en dos ciclos: el primero consistió en una fase exploratoria donde se interpretó la situación de la enseñanza del FLE en Tuxtla Gutiérrez, a través de diferentes instrumentos como la observación no estructurada, la entrevista, cuestionarios y el diario del profesor; en el segundo ciclo, tras haber identificado un área de interés, se procedió a la planificación, diseño e implementación de tres juegos de roles en el salón de FLE.

Los resultados de esta investigación revelaron que la implementación de estas actividades dentro de las clases de FLE, podría ser una técnica adecuada para fomentar el uso de la lengua meta y desarrollar no solo la expresión oral, sino tener oportunidades de reforzar la competencia comunicativa. A través de diversas herramientas de recolección de datos se pudo identificar que los alumnos percibieron un cambio positivo en las clases tradicionales y tuvieron mejores oportunidades para practicar su pronunciación y vocabulario. Se concluye que el uso de los juegos de roles en las clases de FLE son una buena opción para trabajar el componente cultural y pragmático de la lengua meta, además que podrían aumentar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua.

Palabras clave: Juego de roles, francés lengua extranjera, motivación, habilidad oral, percepciones.

INTRODUCCIÓN

La embajada de Francia en México, realizó en 2010 una encuesta en la que presenta los siguientes resultados sobre la importancia y matrícula de estudiantes de este idioma en el país. “El francés, aunque con una matrícula menor, entre 200 mil y 250 mil (...) es la segunda lengua extranjera enseñada en el país” (Pérez, Bellaton y Emilsson, 2012, p.3); en este sentido, consideramos que, debido a su importancia en el ámbito educativo, es interesante explorar y conocer lo que sucede dentro de las aulas de las escuelas secundarias privadas que optan por enseñar el Francés como Lengua Extranjera (FLE).

Por otra parte, en 2011 el periódico La Jornada lanzó un comunicado alertando de la desaparición de esta lengua en las escuelas secundarias públicas de México; al respecto señala que desde los años noventa “la enseñanza de este idioma enfrenta una difícil y delicada situación en

secundarias: no hay un libro aprobado específicamente y es la única asignatura que está fuera del programa nacional de libro de texto gratuito” (Periódico La Jornada 2011, p.44). Lo anterior revela que la enseñanza del francés en el país, está atravesando por una situación crítica, ya que existe una desarticulación entre lo propuesto teóricamente por la SEP y la práctica en la enseñanza del FLE, a lo que se agrega la falta de divulgación del Programa de Estudios para la enseñanza del francés, y la falta de profesionalización y actualización docente.

A partir de la problemática anterior podemos explorar la situación de la enseñanza-aprendizaje del FLE en el contexto chiapaneco, principalmente en la capital del Estado. A través de nuestra experiencia docente, hemos notado también la dificultad para poder trabajar las cuatro habilidades lingüísticas dentro del salón de clases, esto se debe a diversos factores, pero principalmente por el binomio tiempo-contenido; es decir, por la preocupación del factor tiempo y la angustia de querer abordar todos los temas del libro de texto antes de finalizar el ciclo escolar. Esto, en la mayoría de los casos, nos ha llevado a la falta de equilibrio que existe entre las habilidades de la lengua dentro de nuestros salones de clases, limitándonos a trabajar simplemente contenidos gramaticales de la lengua meta y por lo consiguiente hacer de nuestras clases una rutina monótona que en ocasiones resulta extenuante para los alumnos.

Para el desarrollo de esta investigación se planteó como objetivo general: “Investigar y valorar las percepciones de los alumnos de 3.º grado de secundaria del Centro Educativo “Rufino Tamayo” en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, respecto a la implementación de los juegos de roles en las clases de Francés como Lengua Extranjera (FLE)”. Para poder alcanzar lo anterior, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las actividades de expresión oral con la que habitualmente trabajan los maestros de FLE en secundarias privadas de Tuxtla Gutiérrez.

- Implementar el uso de juegos de roles en las clases de FLE de los alumnos de 3.^{er} grado de secundaria.
- Analizar las percepciones de los alumnos del 3.^{er} grado de secundaria del Centro educativo “Rufino Tamayo” respecto a la implementación de los juegos de roles.
- Monitorear la propia práctica docente e identificar fortalezas y debilidades al implementar los juegos de roles.

Definición de algunos conceptos básicos de la investigación

En cuanto a la enseñanza de lenguas, precisaremos el concepto de lengua extranjera, Cuq y Grucca (2005) lo define de la siguiente manera:

Du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. Ainsi la langue étrangère n'est généralement pas la langue de première socialisation, elle n'est pas la première dans l'ordre des appropriations linguistiques, la proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle, et le critère d'appartenance est lui aussi minoré (p.94).

Para estos autores, una lengua puede convertirse en lengua extranjera cuando ésta se usa para fines didácticos; es decir, cuando la lengua se utiliza como herramienta lingüística de enseñanza-aprendizaje, lo cual se opone a la forma innata de adquirir una lengua materna. Además, mencionan que una lengua extranjera puede no ser la primera en utilizar para socializar y en el orden de apropiación, tampoco suele ser la primera. Entonces, para cuestiones de esta investigación, este término de lengua extranjera se apegó al contexto, debido a que se

trata de alumnos que no tienen como primera lengua el francés. Una vez que se ha definido el concepto de lengua extranjera y se ha dicho que puede ser cualquier lengua no primera, corresponde precisar lo que es el Francés como Lengua Extranjera (FLE).

Para Tagliante (2006), el FLE es la lengua que aprenden todos aquellos que tienen una lengua materna diferente al francés, o bien, la que se enseña a todo este público que no es nativo hablante del francés. Además, él explica que el término FLE apareció en 1957 bajo la pluma de André Reboullet en una de las revistas de “*Le cahier Pédagogique*”. Respecto a la habilidad y expresión oral, Phulli (2013) define este término de la siguiente manera:

Le terme oral est employé pour désigner l'intervention verbale, l'échange de parole qui émerge dans différentes situations scolaires de façon improvisée et spontanée et permet aux apprenants d'exprimer et de justifier leur point de vue, de participer à un débat, de construire et de faire évoluer par la même occasion leur pensée et enfin de s'intégrer en classe (p.2).

Phulli destaca el hecho de que la habilidad oral, independiente de ser el objeto de estudio y el instrumento o herramienta para la enseñanza, implica el hecho de ayudar y preparar a los alumnos para que sean capaces de desarrollar sus ideas y participar en la construcción activa de su propio aprendizaje; de tal modo que éste pueda integrarse en la clase mediante el uso del habla.

Para el Centro Virtual Cervantes, la expresión oral implica una destreza lingüística que conlleva a la producción de un discurso oral. Es la capacidad comunicativa en la que se hace uso no solo de elementos léxicos o gramaticales de la lengua meta sino también de los conocimientos socioculturales y pragmáticos. Involucra una serie de micro destrezas, como mostrar acuerdo o desacuerdo, opinar, aportar información, persuadir, incluso saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no (Centro Virtual Cervantes, 2016).

Para Torki (2014) el desarrollo de esta habilidad no es tarea fácil. Es una competencia que se adquiere gradualmente, en palabras de la autora, la expresión oral “*c’est le pouvoir de s’exprimer en langue française dans toutes les situations de communication*” (p.22); se defiende esta afirmación, ya que la enseñanza y aprendizaje de esta habilidad resulta bastante compleja pues implica no solamente el conocimiento del sistema lingüístico, sino el conocimiento de otros componentes como el sociolingüístico y pragmático, los cuales entran en juego en toda interacción comunicativa.

De acuerdo a Hymes (1972), la competencia comunicativa se va alcanzando progresivamente, del mismo modo en que el niño va adquiriendo paulatinamente la gramática de su lengua materna; es decir, al mismo tiempo que conoce la gramática desarrolla la competencia que le indica cómo usarla en determinadas circunstancias, incluyendo las personas, lugares, propósitos, etc. Dicho de otro modo, se desarrolla la habilidad para participar en la sociedad no solo como un miembro parlante, sino como un individuo que comunica; y esto implica no solo el conocimiento de las estructuras de la lengua, sino el correcto empleo de la misma de acuerdo al contexto, la edad, el sexo, el estatus, etc., de los interlocutores.

Los párrafos anteriores revelan que para el correcto uso de la lengua es necesario desarrollar esta competencia comunicativa. No es suficiente proveer con el *input* adecuado a los aprendientes, se necesita que los docentes desarrollemos en ellos dicha competencia. Como bien lo explican Hymes (1972) y Fishman (1970), detrás de la lengua existe todo un trasfondo de reglas que el hablante debe conocer y saber hacer uso para que su discurso sea el adecuado y cumpla con su función.

Por otra parte, los juegos de roles son una herramienta al servicio de la pedagogía, consisten en un suceso de comunicación interactiva entre dos o más participantes, en donde cada integrante juega un rol para desarrollar su competencia a tres niveles: lingüístico, sociolingüístico

y pragmático (Merazga, 2011). Para Porter-Ladousse (en Kuśnierek, 2015) “*Role play activities range from highly controlled guided conversations at one end of the scale, to improvised drama activities at the other; from simple rehearsed dialogue performance, to highly complex simulated scenarios*” (p.81). Como se aprecia, para Porter Ladousse los juegos de roles varían y pueden ser altamente controlados, como lo son las conversaciones guiadas o bien, pueden llegar a ser actividades improvisadas; pueden ir de una simple actuación de diálogo a una simulación compleja de un libreto. Por lo tanto, consideramos que la aplicación de un determinado juego de roles variará de acuerdo al tipo y nivel del público, al contexto y al objetivo de la clase, toda vez que constituyen una situación creada en la que los estudiantes actúan o asumen caracteres o identidades que normalmente ellos no asumirían, con la finalidad de lograr un objetivo de aprendizaje (Barkley, Cross, y Howell, 2005).

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación, se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, el cual ha sido tomado para referirse a la investigación que se basa en información descriptiva y que normalmente no hace demasiado uso de datos estadísticos. Además, tiene la característica de poseer una descripción bastante completa y detallada, presentar sucesos en sus entornos naturales, incluir pocos participantes, y generalmente se da en ciclos y procesos ilimitados (Mackey y Gass, 2005).

El método que se empleó es el de investigación acción, es decir, un procedimiento autorreflexivo orientado hacia la mejora de la práctica profesional (Burns, 1999). Halsey (en Cohen y Manion, 1999) sostiene que este tipo de investigación es una intervención de pequeña escala del funcionamiento del mundo real y una examinación cercana de los efectos de tal intervención. Por su parte, Bodgan y Biklen (1982) la consideran como la colección sistemática de información que está diseñada para llevar a cabo un cambio social.

Esta investigación se desarrolló en dos ciclos, el primero de ellos consistió en una fase exploratoria en la que a través de diversas herramientas se pudieron recolectar los datos para luego ser analizados e interpretados. En esta primera fase el rol del docente fue solamente de observador no participante, para poder identificar e interpretar el contexto actual de la enseñanza del FLE en las escuelas secundarias privadas de la ciudad. Durante esta primera fase se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a los directivos y profesores de las escuelas participantes, haciendo uso de la grabación de audio de los datos. También se aplicaron cuestionarios con preguntas estructuradas a los alumnos de dichas escuelas, con el propósito de indagar la situación de la enseñanza-aprendizaje del FLE. Además, mediante el diario personal, se incluyeron algunas entradas expresando sentimientos propios como investigador de este artículo, creencias, supuestos y reflexiones de lo experimentado en este primer ciclo de investigación.

Posteriormente, durante la segunda fase, se profundizó con la recolección de datos de una forma mucho más precisa y detallada respecto a la enseñanza de la expresión oral de acuerdo a lo establecido en el programa de FLE propuesto por la SEP y a través del diseño e implementación de los juegos de roles en el aula. En este segundo ciclo el rol cambió a investigador participante, debido a que hubo un acercamiento mucho más estrecho al campo y con los implicados. Además, se colaboró junto con uno de los profesores copartícipes dando clases en una institución e implementando los juegos de roles. También se aplicaron cuestionarios y entrevistas al grupo de alumnos de la escuela en cuestión. Se incluyeron más entradas al diario personal utilizado durante ambos ciclos, respecto a la experiencia en la implementación de los juegos de roles y lo vivido en el aula.

El diseño y adaptación de los juegos de roles implementados: justificación metodológica y teórica

Primeramente, se realizaron diferentes reuniones de trabajo con el docente titular para tomar acuerdos respecto a la temática que se abordaría en clases y dar seguimiento a su planeación semanal. Una vez decididos los temas, se procedió a adaptar ciertos juegos de roles propuestos por la casa editorial francesa Didier, en su publicación *80 fiches pour la production orale en classe de FLE*. La selección se hizo principalmente de acuerdo a los contenidos temáticos y lingüísticos solicitados por el profesor titular. Los tres juegos de roles fueron los siguientes: *Au restaurant*, *Week-end à Rome*, *Un week-end parfait!* La tabla siguiente ofrece un panorama general de cada juego de rol.

Tabla 1. Contenidos abordados durante el diseño e implementación de los juegos de roles.

	JUEGO DE ROL 1	JUEGO DE ROL 2	JUEGO DE ROL 3
Tema	<i>Au restaurant</i>	<i>Week-end à Rome</i>	<i>Un week-end parfait!</i>
Objetivo gramatical	<i>Les partitifs</i>	<i>Le futur proche</i>	<i>Le futur proche</i>
Objetivo léxico	<i>Les menus, les repas, les aliments</i>	<i>Les vacances, les loisirs</i>	<i>Les projets, les loisirs</i>
Objetivo pragmático	<i>Commander au restaurant</i>	<i>Téléphoner quelqu'un pour raconter</i>	<i>Raconter ce qu'on va faire</i>
Objetivo fonético	El sonido [y]	El sonido [e], <i>la liaison</i>	El sonido [e], <i>la liaison</i>

Fuente: elaboración propia.

¿Por qué se procedió a elegir el juego como una actividad para el desarrollo de la habilidad oral? Principalmente porque éste resulta una destreza importante para el aprendizaje debido a que aporta una forma diferente de alcanzarlo. El juego provee, además, descanso y recreación al alumno (Torres, 2002), representan una fuente de motivación y de placer. Este es el modo en que los estudiantes ejercitan sus competencias lingüísticas en situaciones reales, en las que el alumno se ve implicado como actor principal de su propio aprendizaje. Por otra parte, la lengua es puesta en acción y utilizada en un contexto funcional de comunicación, así el juego permite también memorizar, a través de la práctica oral, ciertas estructuras de la lengua (Muller, 2014).

Durante el diseño de las fichas, independientemente de explicar los objetivos lingüísticos, se indicó la situación comunicativa y se especificaron los roles de cada participante, tomando como referencia lo expuesto por Hymes (1972), quien menciona que se debe procurar desarrollar la competencia comunicativa para poder participar en la sociedad no solo como un miembro parlante, sino como un miembro que comunica; y esto implica no solo el conocimiento de las estructuras de la lengua, sino el correcto empleo de la misma de acuerdo al contexto, la edad, el sexo, el estatus, etc., de los interlocutores.

Independientemente de que se debía cumplir con los objetivos lingüísticos solicitados por el profesor titular, para dar cumplimiento a su secuencia de planeación, se intentó seleccionar temas adecuados y de interés para los estudiantes, partiendo de situaciones previas vividas por los alumnos, de tal modo que éstos pudieran activar sus conocimientos anteriores ante tales situaciones y pudieran participar y reaccionar ante los contextos comunicativos expuestos.

RESULTADOS

Durante el proceso de implementación de los tres juegos de roles descritos brevemente en el apartado anterior, se detectaron algunas limitantes que obstaculizaron el desarrollo adecuado

de la expresión oral, como la carencia de vocabulario, la timidez y problemas de pronunciación; además, se identificó la falta del desarrollo de la competencia comunicativa.

De acuerdo con Hymes (1972), todo acto comunicativo cumple con el acrónimo *S.P.E.A.K.I.N.G.*, es decir, detrás de todo acto de habla existe una situación o contexto donde se desarrolla el discurso, los participantes o interlocutores que intervienen; todo mensaje tiene un tópico (tema) en específico y una finalidad. Además, todo mensaje se expresa de una forma diferente (irónica, broma, sarcasmo, etc.) y con un canal diferente (canto, teléfono, señales, etc.). Finalmente, detrás del discurso, todo mensaje cumple con rituales y normas de interacción (cuándo hablar, cuándo interrumpir, duración de los turnos, etc.) y se apega a géneros discursivos (poemas, prosa, narración, mitos, rezos, etc.). En la figura 1 puede observarse que la ficha utilizada durante la implementación de los juegos de roles, abordaba los componentes de dicho acrónimo.

Figura 1. Extracto de ficha. 2º Juego de rol implementado.

OBJECTIF LINGUISTIQUE : Le futur proche

OBJECTIF SOCIOLINGUISTIQUE : Raconter ce qu'on va faire

OBJECTIF PRAGMATIQUE : Savoir téléphoner

Par groupes de deux, jouez la scène suivante :

Personnage 1 : il est à Rome pour le week-end. Il téléphone à un(e) de ses ami(e)s, ou à un de ses parents, resté(e) dans son pays. Il lui raconte ce qu'il va faire pendant le samedi et dimanche.

• Personnage 2 : l'ami(e) ou le parent à l'autre bout du téléphone.

Attention : vous vous servirez de la page d'agenda ci-dessous.

Fuente: elaboración propia.

No obstante, durante las actuaciones de los estudiantes, se pudo percibir la pobre competencia comunicativa desarrollada en cada juego de rol. A pesar que se les proporcionó detalladamente los elementos necesarios para poder desarrollar la competencia comunicativa mediante el juego de roles, tales como el contexto, los roles, el tema, etc., los alumnos lograron explotar muy poco estos elementos durante la actuación. Por el contrario, los alumnos estuvieron mucho más preocupados por desarrollar la competencia lingüística.

Discusión sobre las fichas de los juegos de roles implementados

Falta de vocabulario

Cuando se les preguntó a los alumnos, cuáles creían que eran algunos de los obstáculos a los que se enfrentaban al hablar en la lengua meta, y qué solución se podría dar a esto.

Ellos mencionaron lo siguiente:

“Repetir más los temas que ya habíamos visto. Tener más vocabulario para pronunciar las palabras”.

(Fragmento de transcripción de Entrevista a alumnos, marzo 2016).

“Hay que tener muy en cuenta la pronunciación además del vocabulario”

(Fragmento de transcripción de Entrevista a alumnos, marzo 2016).

Como se puede apreciar en los recuadros anteriores, algunos alumnos manifestaron la necesidad de conocer más vocabulario, considerando que ésta es una buena opción para optimizar la producción oral en la lengua meta. “No ser capaz de encontrar las palabras exactas para expresar nuestros propios sentimientos es la experiencia más frustrante cuando se habla una lengua extranjera y por eso reconocemos la necesidad de manejar e incrementar nuestro vocabulario” (Sifrar, 2006, p.988).

“¿Por qué los alumnos necesitan escribir el guión para poder actuar el juego de roles?, ¿por qué necesitan, además, tenerlo entre sus manos para poder producir en francés?, ¿puede acaso ayudarles el guión escrito para recordar el vocabulario y mejorar su producción oral?

(Fragmento del Diario de Eliud).

El fragmento del recuadro anterior, obtenido del diario utilizado, revela algunos cuestionamientos que surgieron al momento de implementar los juegos de roles en el aula.

Lo antepuesto cobra sentido con las palabras del autor arriba citado, por lo tanto, puede asumirse que resulta frustrante para los aprendientes la carencia de vocabulario y las palabras adecuadas al contexto solicitado, por esto tienden a utilizar el guión como medio facilitador del vocabulario y preparar su actuación. En contraparte, Sifrar (2006) explica que “usar el vocabulario no sólo significa recuperarlo de la memoria, donde lo tenemos almacenado, sino también conocer su pronunciación y ortografía, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y sociolingüística” (p.988); entonces, es menester ayudar a los alumnos mediante la transmisión del *input* necesario que les ayude en su producción oral, pero además no solamente trabajar el nivel léxico y semántico de las palabras, sino como bien expresa Sifrar, ir más allá y que nuestros aprendientes sean capaces de conocer la sintaxis, pronunciación correcta y la pragmática de los vocablos.

Ante la falta o carencia de vocabulario, Sifrar (2006) explica que si el *input* aprendido, no se practica y revisa con regularidad, tiende a olvidarse en las siguientes 24 horas; por eso, ella recomienda que los profesores debemos reciclar el vocabulario enseñado en clase, implementando toda una serie de diversas actividades en donde los alumnos se sientan motivados a participar y pongan en contexto tales elementos léxicos vistos en clase.

No obstante, el problema de carencia de vocabulario no se debe solamente a la falta de práctica de éste, o al poco reciclaje que se hace de él, también se relaciona a la cultura pobre

que se tiene para leer. Para enfrentar el problema de vocabulario, es necesario crear entre los alumnos la cultura de habituarse a leer en francés; por lo tanto, la clase debe ser un ambiente que estimule la curiosidad de los estudiantes y los motive a desarrollar la práctica de la lectura. El profesor debe, además, incitar a sus alumnos a leer, ya que esta actividad les permitirá enriquecer su vocabulario y léxico. Es a través de la lectura que los aprendientes conocerán las palabras del vocabulario, y que más adelante ellos utilizarán en la lengua oral. (Torki, 2014).

La timidez

Para Sifrar, las razones de la timidez pueden ser diversas, una de ellas la personalidad misma del estudiante, el miedo de hablar en público, la inseguridad, etc. (Sifrar, 2006). Algunas de las respuestas expresadas por los alumnos de acuerdo a la actuación de los roles fueron las siguientes:

Tabla 2. Sentimientos experimentados por alumnos tras actuar un juego de rol.

ALUMNO	
A1	“durante la actuación de los juegos de roles me sentí con pena y algo extraño”
A2	“me sentí nervioso porque la gente me estaba viendo”
A3	“me sentí incómodo porque no me gusta que me vean”
A4	“me sentí extraño”
A5	“me sentí nerviosa”

Fuente: elaboración propia con base a respuestas por parte de los participantes.

Como se estima en la tabla anterior, algunos alumnos manifestaron haberse sentido incómodos o cohibidos por el hecho de actuar los juegos de roles.

Se sabe que los juegos de roles podrían mejorar la habilidad oral de los estudiantes, ayudándoles a interactuar ante cualquier situación comunicativa. En lo que respecta a los alumnos tímidos, los juegos de roles les proveen una máscara donde este tipo de alumnos con dificultades, se sienten liberados; además, estas actividades son divertidas y la mayoría de aprendientes concuerdan en que es una forma placentera de aprender (Mohammed, 2014).

No obstante, aun si los alumnos sintieron cierta incomodidad o nerviosismo por actuar los roles, esto no demerita lo provechoso que podrían ser estas actividades en el aula, ya que usar los juegos de roles es muy útil, sobre todo cuando se cuenta con alumnos tímidos que tienen dificultades para participar por ellos mismos en las conversaciones. A través de la práctica de estas actividades, los alumnos son invitados a apropiarse de diferentes roles y, con el tiempo, se puede lograr que los estudiantes se desinhiban, debido a que el juego de roles es una técnica comunicativa esencial que desarrolla la fluidez, promueve la interacción en el aula y aumenta la motivación (Temerová, 2007).

Finalmente, otra ventaja de los juegos de roles es que se les ofrece a los estudiantes la oportunidad de representar a alguien más. Dicha técnica puede ayudar a los estudiantes tímidos a superar su timidez al hablar. Los alumnos cohibidos a menudo tienen dificultades para hablar de sus experiencias o sobre sí mismos; no obstante, el hecho de adoptar el rol de otra persona ficticia les hace sentir que su propia personalidad no está implicada y, por lo tanto, tienden a desinhibirse y hablar (Porter Ladousse en Kuśnierek, 2015).

No obstante, como se observa en la Tabla 2, no todos los alumnos se desinhibieron durante la actuación del juego de rol. Para muchos representó un reto el tener que encarnar un personaje ficticio o hablar frente al público. Entonces, es interesante reflexionar sobre ¿Cómo lograr que los alumnos se sientan en confianza?, ¿cómo lograr crear un entorno o ambiente favorable para que los alumnos se sientan en confianza y puedan expresarse en la lengua meta?

Problemas de pronunciación

La parte más importante del aprendizaje de una lengua se basa en su pronunciación (Pennigton, 1996); por lo tanto, pronunciar correctamente es muy importante en la adquisición y uso de una lengua. Además, el hablante debe lograr el objetivo de comunicar eficazmente y ser comprendido (Varasarin, 2007).

En contraparte, para Baralo (2000) la pronunciación exacta de un nativo hablante no es necesaria para lograr el cometido de comunicar. Baralo explica que no se debe buscar la perfección, sino el ser comprendido y darse a entender con la claridad suficiente.

Con base en los datos obtenidos en la entrevista a alumnos, ellos expresaron sentir necesidad de pronunciar bien para poder comunicarse adecuadamente. Los fragmentos siguientes revelan que los alumnos se enfrentaron a problemas de pronunciación durante la actuación de los juegos de roles.

“La pronunciación de los verbos conjugados ya que... del verbo aller... que es Je vais... la que nos costó un poquito en pronunciar en nuestros juegos de roles”.

“En especial la pronunciación... no tuvimos la pronunciación adecuada para hacer nuestro juego”.

“Pues la verdad me sentí un poquito nervioso pues ya que quería bien... pronunciar bien las palabras”.

(Fragmentos de transcripción de Entrevista a alumnos, marzo 2016).

Como se puede apreciar en los tres fragmentos anteriores, los alumnos vieron como una prioridad la correcta pronunciación del idioma; sin embargo, el objetivo principal es que los

alumnos se den a entender y sean comprendidos, tal y como lo expresa Baralo (2000), pero para esto se necesita una buena pronunciación, pero un acento perfecto como nativo hablante no es requerido (Harmer, 1991).

En el estudio realizado por Torki (2014), la autora constata la eficacia de esta actividad, ya que permite la mejora de las competencias no solo de pronunciación, sino el enriquecimiento del vocabulario y la participación de los alumnos tímidos, colocándolos en una situación comunicativa real mediante la práctica de esta actividad lúdica (Torki, 2014).

CONCLUSIÓN

Al concluir esta investigación, la cual ha pretendido integrar los juegos de roles como una actividad que fomenta el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes, hemos podido constatar que efectivamente, el uso de tal actividad podría suscitar la motivación de los alumnos por el aprendizaje de la lengua meta. Al parecer, los juegos de roles podrían permitir trabajar no solamente el componente lingüístico de la lengua meta, sino desarrollar la competencia comunicativa.

Finalmente, en cuanto a las percepciones de los alumnos ante la implementación de los juegos de roles en las clases de francés, se pudo notar que ellos evidenciaron un cambio positivo en las clases tradicionales. Los alumnos percibieron los juegos de roles como una actividad diferente, innovadora, creativa y como una nueva forma de aprendizaje en donde se rompe con el esquema de clases tradicionales, la mayoría percibió y aceptó de forma positiva el uso de estas actividades dentro del salón de clases.

En nuestra experiencia como docentes, la postura que tenemos respecto al uso de la lengua meta en clase, era que los alumnos debían conocer perfectamente el sistema lingüístico para poder producir (oral y de forma escrita). Nuestra orientación durante el uso de los juegos

de roles era focalizar en la estructura del idioma, en la fonética y la fonología; enfatizando muy vagamente en la actuación y todo lo que conlleva la competencia comunicativa y el modelo de *Speaking* propuesto por Hymes (1972).

Después de haber vivido este proceso investigativo, percibimos con claridad que el docente, como lo menciona Phulli (2013), debe procurar ayudar y preparar a los alumnos para que sean capaces de desarrollar sus ideas y participar. Este rol implica no solo el dominio de los temas de clase, el saber diseñar un plan de clase o conocer las teorías respecto a la enseñanza de lenguas; sino involucra el interés y empatía por parte del profesor para poder proveer la ayuda necesaria a los estudiantes y estos últimos puedan tener oportunidades de mejorar su expresión oral y actuación de los juegos de roles.

El objetivo esperado de esta investigación es poder aportar al campo de la enseñanza del francés, dotando al docente con técnicas de clase para poder desarrollar la expresión oral, y a los alumnos con actividades que los motiven a mejorar el uso de la lengua meta. Sin duda hay mucho más que aportar, pero este trabajo cumple con los objetivos y expectativas planteadas al inicio. Además, este estudio también permitió sensibilizarnos en cuanto al desarrollo no solo del sistema lingüístico y de los aspectos morfológicos y gramaticales de la lengua sino más bien, de otras competencias (pragmática, sociolingüística, etc.) que juntas convergen en el desarrollo de la expresión oral y una correcta adquisición de la competencia comunicativa.

REFERENCIAS

- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, 5-36. Madrid, SGEL. Recuperado de: <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>
- Barkley, E., Cross, K. y Howell, C. (2005). *Collaborative Learning Techniques. A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 1 de mayo de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionora.html.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (1999). *Research Methods in Education*. New York:Routledge.
- Cuq, J. y Gruca, I. (2005). *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère*. Grenoble: PUG.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. (1ª ed.). New York: Longman.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books.
- Kuśnierek, A. (2015). Developing students' speaking skills through role-play. *World Scientific News*, 1, 73-111. Recuperado de: <http://www.worldscientificnews.com/wpcontent/uploads/2012/11/WSN-1-2015-73-1112.pdf>.
- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. USA: LEA.
- Merazga, R. (2011). *Les jeux communicatifs à caractère ludique dans une perspective d'apprentissage du fle*. (Tesis inédita de Maestría, Université de Biskra). Recuperado de: <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5038/1/sf03.pdf>.
- Mohammed, J. (2014). The Impact of Using Role Play Techniques on Improving Pupils' Speaking Skill for Primary School, Basic Education College Magazine for Educational and Humanities Sciences. ISSN: 23043717. Recuperado de <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=91556>.
- Muller, E. (2014). Le jeu en pédagogie. Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale. Recuperado de: http://www.acnice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf
- Pérez, M., Bellaton, P. y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *educ@upn.mx revista universitaria*. ISSN: 2007-2686. Recuperado de: <http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-delenguas-en-mexicohacia-un-enfoque-plurilinguee>.
- Periódico La Jornada. Miércoles 21 de septiembre de 2011, p. 44. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2011/09/21/sociedad/044n3soc>
- Phulli, R. (2013). Travailler l'oral en classe de FLE. Sèvres: CIEP. Recuperado de: <http://salledesprofs.org/wp-content/uploads/2014/01/Travailler-loral-en-classe-deFLE-Ruchi-Phulli.pdf>.
- Sifrar, M. (2006). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real, XVII Congreso Internacional de la ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Logroño, 2006. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf.
- Tagliante, C. (2006). *La Classe de Langue*. Paris: CLE international.
- Temerová, L. (2007). How to improve students' communicative skills. Masaryk University Brno. Bachelor Thesis. Recuperado de: http://is.muni.cz/th/104306/pedf_b/HOW_TO_IMPROVE_STUDENTS_COMMUNICATIVE_SKILLS.doc.

- Torki, S. (2014). *Le jeu de rôles : une activité didactisée pour surmonter les difficultés de l'oral des apprenants- Cas des apprenants de la 3ème année moyenne- Baniane*. (Tesis inédita de Maestría.) Recuperado de: <http://dspace.univbiskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5902/1/TORKI%20Samira.pdf>.
- Torres, C. (2002). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. Universidad de los Andes: Venezuela. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf.
- Varasarin, P. (2007). *An Action Research Study of Pronunciation Training, Language Learning Strategies and Speaking Confidence*. (Tesis inédita de Doctorado, Victoria University). Recuperado de: <http://vuir.vu.edu.au/>.

RETOS CURRICULARES PARA EL MÓDULO INTRODUCTORIO DE UN PROGRAMA DE ALEMÁN PARA NIÑOS

Margarita Eugenia Gutiérrez Cruz y María Elizabeth Moreno Gloggner

Universidad Autónoma de Chiapas, México

RESUMEN

La enseñanza de lenguas extranjeras a edades tempranas es una respuesta a las demandas de nuestra época, en la que la globalización se vive en los medios de comunicación y en las oportunidades de movilidad estudiantil y laboral. México no escapa a esas tendencias, por lo que, ofrecer la oportunidad a los niños de aprender idiomas extranjeros implica un reto en el diseño curricular de los programas para este público.

El equilibrio en las conceptualizaciones que se tienen de la naturaleza de la lengua, la naturaleza en el aprendizaje de lenguas y el proceso educativo y cultural en que se fundamenta el desarrollo de los programas para niños, requieren de una reflexión teórica-práctica de los docentes involucrados en el desarrollo del currículum.

Considerar la lengua y la cultura como un binomio inseparable, apoyarse en las interpretaciones constructivistas, para la representación del aprendizaje de lenguas e incorporar el enfoque por competencias humanista como el proceso educativo y cultural, son las guías del proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán en niños. Los encuentros culturales con lo diferente permiten construir paulatinamente en los infantes tanto la identidad de la propia cultura como la comprensión de la cultura de la lengua meta.

Este capítulo presenta algunas de las reflexiones que desde la metodología de la investigación-acción se formularon y atendieron en el diseño y desarrollo del currículum del programa de alemán para niños en su módulo introductorio. Se analizan elementos tales como la forma en que se desarrollan las estrategias de enseñanza a niños, los contenidos y las actividades para lograr aprendizajes significativos, desde una perspectiva constructivista y por competencias.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas, alemán para niños, diseño curricular, programa de estudio, investigación-acción.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de globalización en el que las sociedades actuales nos encontramos inmersas, han impulsado la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras a edades cada vez más tempranas. Las posibilidades de movilidad estudiantil se han incrementado a partir de los niveles de secundaria y preparatoria. Además, los programas de becas en niveles de universidad y de posgrado son realidades que observamos de manera constante y que requieren de una mayor preparación en el área de lenguas.

En Tuxtla Gutiérrez, la enseñanza de lenguas extranjeras tiene una tradición dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) de más de cuarenta años y la lengua alemana

se imparte desde hace 30 años, esta experiencia en la enseñanza del alemán ha sido avalada por el acompañamiento cercano del Goethe-Institut, el cual difunde la cultura de la República Federal de Alemania y tiene como parte de su misión fomentar el conocimiento de la lengua germana en el extranjero y de cultivar la colaboración cultural a nivel internacional; así como la transmisión de una visión amplia de Alemania, al informar sobre la vida cultural, social y política del país. La estrecha vinculación del Goethe-Institut con los docentes de alemán de la UNACH ha garantizado que tengan una formación sólida en su campo de desarrollo, lo que les ha acreditado como evaluadores de los niveles A1 a B1 de la lengua germana de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

En consecuencia, la observación de los intercambios escolares a edades más tempranas, la falta de centros de enseñanza de lenguas que atiendan a niños en la ciudad, impulsó el interés por llevar a cabo un proceso de investigación, cuyos objetivos se presentan a continuación:

OBJETIVO GENERAL

Descubrir cuál es el currículum adecuado para enseñar la lengua-cultura alemana a estudiantes entre 10 y 13 años de edad desde la reflexión crítica de mi práctica docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las expectativas de los diferentes actores en la creación de un programa de la lengua-cultura alemana a alumnos entre 10 y 13 años de edad.
- Explorar los fundamentos teóricos necesarios para implementar un programa de la lengua-cultura alemana a estudiantes entre 10 y 13 años de edad.
- Explorar los contenidos curriculares adecuados para la enseñanza de la lengua-cultura alemana a estudiantes entre 10 y 13 años de edad.

- Explorar los enfoques metodológicos para la enseñanza de la lengua-cultura alemana a estudiantes entre 10 y 13 años de edad.
- Reflexionar sobre mi práctica docente al enseñar la lengua-cultura alemana a estudiantes entre 10 y 13 años de edad.

Definición de algunos conceptos teóricos

Dada la naturaleza de la investigación, la revisión de literatura se centra en el análisis de la teoría curricular, el diseño curricular, las concepciones sobre la naturaleza de la lengua, el aprendizaje de lenguas y la perspectiva educativa y cultural, las características de los niños y de los docentes de niños.

La definición de currículum es polisémica, sin embargo, Ángel Díaz Barriga (2003) identifica a la conceptualización curricular y al plan de estudios como dos de las formas de concebir al currículum. Esta conceptualización curricular es lo que llamamos en esta investigación: teoría curricular y, al plan de estudios lo identificaremos como el diseño curricular. De esta manera la revisión de la Teoría Curricular nos permite definir los puntos de partida filosóficos, teóricos y políticos desde los que se desarrollan los planes o programas de estudio. En el modelaje del currículum para Lengua Extranjera (LE), son Dubin y Olshain (2000) quienes identifican tres conceptos medulares: La naturaleza de la lengua, la naturaleza del aprendizaje de lenguas y la perspectiva educativa y cultural. La identificación de las posturas respecto a estos conceptos son las bases para el desarrollo de un programa de estudio.

A través del tiempo, la lengua y la manera en que se enseña se han concebido de diversas maneras. Díaz-Ordaz, Hernández y Cabrera (2011) nos presentan un recuento de esta evolución y nos comentan cómo durante más de veinte siglos la lengua se consideró, dentro del paradigma tradicional, como un conjunto de reglas y excepciones que normaban un código

go y cómo en los 70's, con Saussure y el nacimiento de la Lingüística, es que se avanza hacia el paradigma formal. De manera que, en el paradigma formal, la lengua se estudia como una estructura y se intenta descubrir las constantes del sistema lingüístico.

Esta perspectiva estructuralista analiza la lengua con criterios formales y funcionales, estudia las estructuras de las lenguas, sus elementos y relaciones, buscando siempre la descripción del sistema. Estos autores observan cómo dentro de este mismo paradigma, pero con una visión diferente, el generativismo de Chomsky intenta también describir la lengua en un sistema complejo que busca descubrir cómo los hablantes, en su capacidad innata para adquirir el lenguaje, infieren reglas para la construcción de nuevos enunciados. Para finalmente enfatizar que hoy en día es el paradigma funcional, con el enfoque comunicativo en el que se tienen diversas miradas para describir la naturaleza de la lengua desde lo pragmático, lo sociocultural, el enfoque discursivo y textual y el enfoque psicológico cognitivo.

La lengua y la cultura están fundidas en un binomio inseparable. La lengua nos permite dar cuerpo a los productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas de una cultura (Moran, 2001). Al usar la lengua describimos y mencionamos los productos de una cultura, usamos la lengua en las prácticas culturales, en la identificación, explicación y justificación de las perspectivas culturales y, finalmente, también se usa para participar adecuadamente en comunidades específicas, sin dejar de lado el que sirve también para expresar la identidad. Todos los elementos anteriores son parte fundamental de la concepción de cultura que el individuo que se forma en la lengua extranjera, debe ser partícipe.

La naturaleza del aprendizaje de lenguas, está relacionada con la forma en que se considera la adquisición de conocimiento en general. Las teorías de aprendizaje que han influido en la enseñanza de lenguas son: el conductismo, el cognoscitivismo y el constructivismo (Batista y Salazar, 2003). Por lo que respecta al conductismo, tanto Watson con su propuesta del condi-

cionamiento clásico asociativo estímulo respuesta, como el conductismo operante de Skinner en el que se adicionan los refuerzos a esta asociación estímulo-respuesta como clave para el aprendizaje, fueron criticados por el hecho de tecnificar la enseñanza, moldeando la conducta como algo técnico productivo, en un medio en el que el aprendiente es pasivo y en el que se le niega la capacidad de ser biológicamente capaz de aprender. En la enseñanza de lenguas extranjeras fue el método audio-lingual, el más influido por el conductismo, el cual estaba centrado en procedimientos audio-orales, en el que la lengua se concebía como comportamiento oral, el alumno respondía a preguntas, aprendía de manera secuencial: al reconocer, discriminar, imitar, repetir y memorizar (Batista y Salazar, 2003).

Asimismo, Batista y Salazar (2003) explican cómo el cognoscitivismo surge en Europa con Piaget, los representantes de la Gestalt, Vygotsky, Bruner, bajo el cual se hacen analogías de los procesos mentales humanos con las representaciones computacionales y dan paso a las representaciones de procesos mentales significativos. De acuerdo a Da Silva y Signoret (2005), el cognoscitivismo se basa en modelos de procesamiento mental de información en el que el individuo de manera activa, procesa, almacena y recupera información que adquiere del ambiente. En la enseñanza de lenguas, surge en los años 80, el enfoque comunicativo dentro de esta teoría cognoscitiva, el cual tiene el propósito principal de alcanzar la comunicación eficiente a través del logro de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica en las cuatro habilidades de la lengua en las que se enfatiza lo funcional (Batista y Salazar, 2003).

Finalmente, estos autores describen cómo el constructivismo trata de explicar la manera en que se adquiere y se organizan los saberes, por lo cual surge el concepto de construcción del conocimiento. Piaget, Vygotsky, Ausubel y Coll proponen la construcción activa del conocimiento por el aprendiente, a través de procesos mentales en los que los conocimientos previos son susceptibles de ser modificados con la nueva información recibida, para llegar a ser un

aprendizaje significativo tal como Ausubel lo denomina. Cada aprendiente realiza este proceso de acuerdo a las condiciones bio-sociales en las que se encuentran los estilos de aprendizaje propios, los intereses de cada aprendiente, las variables afectivas del entorno, la interacción con sus compañeros y con el maestro (Batista y Salazar, 2003).

En el campo de la enseñanza de lenguas se tienen los enfoques Natural e Integral. Según Batista y Salazar (2003), el Enfoque Natural basado en la teoría de Krashen tiene como características que el conocimiento se construye a partir de los conocimientos previos, el *input* debe tener un grado de dificultad superior. Por eso, bajo este enfoque de enseñanza se proporciona en lo posible, material auténtico, relevante e interesante relacionado con situaciones de la vida diaria. De esta manera el estudiante adquiere el lenguaje de manera natural, su participación es activa en la comprensión del *input*, y es libre de decidir el momento de la producción oral. El papel del docente es el de proporcionar el *input* adecuado, seleccionando variedad en las actividades y el material a usarse.

El enfoque integral, desarrollado por Goodman (en Batista y Salazar, 2003) implica el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua; en el que el uso de la misma está contextualizado, dado que se considera que la parte lingüística y cognitiva ocurren al mismo tiempo, desde una base funcional. El aprendiente logra un aprendizaje significativo al compartir con sus compañeros y docentes sus experiencias en un proceso en el que relaciona conocimientos previos con los nuevos (Ausubel et al., 1997). Bajo este enfoque, el docente procura relacionar los conocimientos previos de sus estudiantes con los nuevos, en un ambiente compartido, para lograr el aprendizaje significativo, posicionándose como mediador en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sobre la perspectiva educativa y cultural se siguieron las tendencias internacionales, nacionales y de nuestra Institución respecto a la adopción del enfoque por competencias desde una

mirada humanista; este concepto ha evolucionado en los últimos años logrando concretarse como Torrado (en Organista, 2001) lo hace, al afirmar que:

...el concepto de competencia puede ser entendido como el conocimiento que alguien posee y el uso que ese alguien hace de dicho conocimiento al resolver una tarea con contenido y estructura propias, en una situación específica, y de acuerdo con un contexto, unas necesidades y unas exigencias concretas (Torrado, 2000, p.36).

Pimienta Prieto (2012) concibe el modelo educativo por competencias de tipo humanista como:

...el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético... la competencia se encuentra en la intersección entre los conocimientos factuales y declarativos (saber conocer), habilidades y destrezas (saber hacer), y actitudes y valores (saber ser) (p.2).

Al complementarse ambas definiciones de competencias, Pimienta Prieto incorpora una perspectiva humanista en la que a los conocimientos y habilidades se incorporan las actitudes y valores.

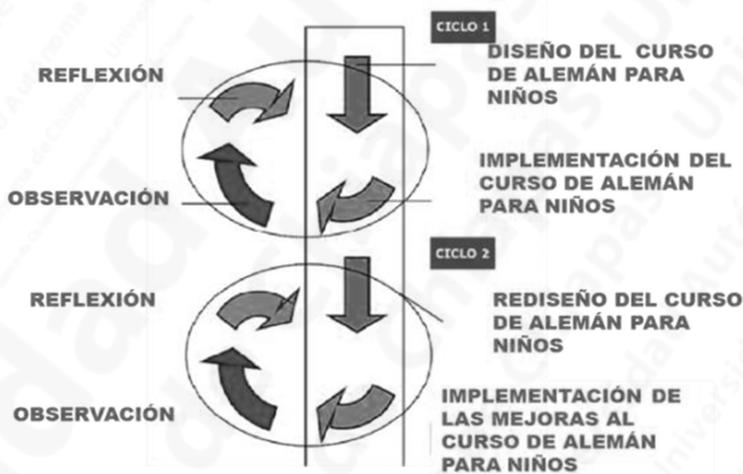
Una vez definido el modelo curricular se pasa al diseño curricular en el que diversos autores, Tobón, Taba, Arnaz, Coll, Díaz Barriga (en Jacinto y Heras, 2010), coinciden en definir las fases del diseño curricular como: La determinación de los objetivos partiendo de un diagnóstico (el qué enseñar), la selección y organización del contenido (el cuándo enseñar), la selección y organización de las actividades de aprendizaje (el cómo enseñar) y la evaluación (el qué, cómo y cuándo evaluar).

Respecto de los niños se consideró la teoría de Piaget para situar los estadios cognitivos de acuerdo a la edad, en este caso los niños cuentan con una edad entre los 10 y 13 años, por lo que se encuentran en las etapas de las operaciones concretas e introduciéndose a la etapa de las operaciones abstractas (Piaget, 1991). Para caracterizarlos se han considerado además los estilos de aprendizaje de acuerdo a Gardner (1998) y las descripciones del mundo de la enseñanza de lenguas para niños de Moon (2005).

METODOLOGÍA

El fenómeno a observar es el currículum como amalgama de estrategias didácticas, enfoques metodológicos, contenidos y actores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma alemán. Se ha elegido el método de investigación-acción porque el estudio tiene un carácter reflexivo sobre la práctica y busca el cambio dentro de las prácticas educativas en la enseñanza del alemán. En nuestro estudio se han contemplado dos ciclos, tal como se muestra el Esquema 1.

Esquema 1. Ciclos de la Investigación-Acción.



Fuente: elaboración propia.

La investigación se realiza en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. El primer curso del ciclo 1, se implementó con un grupo de 18 alumnos entre 10 y 13 años de edad, teniendo una duración de 45 horas totales impartidas durante 15 sábados. El segundo curso del ciclo 2, se realizó con 26 niños en seis sábados; en este curso se buscó incidir sobre los puntos a modificarse, resultado del análisis de la información obtenida durante el primer ciclo.

Los participantes fueron los alumnos y dos profesoras de alemán a cargo de la implementación de los cursos para dos investigaciones paralelas dentro del programa de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la UNACH. Una de las investigaciones se enfocó al desarrollo del programa introductorio de alemán para niños y el otro al diseño de material didáctico dirigido a infantes entre diez y trece años de edad. Además, participaron como observadores colaborativos la directora de tesis, los asesores de la materia Proyecto de Acción Docente: Propuesta Didáctica, así como con dos profesores de la Sección de Alemán de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (FLCT) de la UNACH.

Para recolectar la información se utilizaron las siguientes técnicas: grupo focal, registro sistemático de las observaciones, entrevistas, análisis documental, cuestionarios, diario de campo, planes de clase y materiales fotográficos y de video. Posterior a ello, se procedió a capturar, transcribir y ordenar la información. Se codificó la información, agrupándola en categorías que concentraron las ideas, conceptos o temas similares descubiertos, o los pasos o fases dentro de un proceso, para finalmente integrar la información, relacionando las categorías entre sí y con los fundamentos teóricos.

Los hallazgos durante el proceso

Dada la metodología usada de Investigación- Acción colaborativa, el papel del docente se transforma en la de investigador de su propia práctica, de manera que el quehacer en el aula se

reflexiona y contrasta con los elementos teóricos para proponer las mejoras al proceso de enseñanza-aprendizaje en su contexto particular; en este caso el aula de alemán para niños en un nivel introductorio de la lengua. En un primer momento se reflexionó respecto al posicionamiento que los docentes mantienen con respecto a los ejes del modelo curricular de lengua extranjera descritos por Dubin y Olshtain (2000), y en los que se identificó el siguiente esquema:

Esquema 2. La relación del currículum con los programas de estudio que de él se derivan.



Fuente: elaboración propia en base a Dubin y Olshtain (2000, p.34).

En la parte central del Esquema 2, identificamos un triángulo titulado *modelo curricular de alemán lengua extranjera*, de este referente se desprenden tres grandes conceptos: naturaleza de la lengua, naturaleza del aprendizaje de lenguas y perspectiva educativa y cultural, en ellos se han anotado las posturas que desde la sección de alemán de la Facultad de Lenguas nos

encontramos en cada uno de los conceptos: lengua-cultura, constructivista y humanista por competencias. En la capa externa los diferentes programas de estudio en nuestra facultad e incorporando a ellos el programa introductorio para niños del presente estudio.

Durante la implementación de los ciclos de la investigación-acción pudimos observar cómo el pilar que define la naturaleza de la lengua se daba en el aula de niños. Al triangular las observaciones, los planes de clase y el diario de campo descubrimos cómo la concepción de la naturaleza de la lengua, sobre todo en la práctica con niños, debe alejarse de la visión tradicional de la lengua como código.

Durante el primer ciclo, se intentó en un par de ocasiones realizar explicaciones explícitas de gramática, causando en los alumnos confusión, lo cual se constata en los extractos del diario de campo y observación colaborativa:

Introducción de los posesivos. Se escribe la tabla completa, ¿no es demasiado? ¿O quizá introducir tal vez poco a poco algunos posesivos? Algunos se quejan: ¡Muy rápido!, confuso, difícil. ¡Buscar otras opciones para introducir gramática!

(Extracto de la Observación colaborativa en el Ciclo I).

Por lo que en una tentativa de variar las estrategias usadas se intentó un descubrimiento implícito de las estructuras. Para aprender las estructuras de frases, se usaron comics y frases en juegos como el del “escondite” o el de tapar los ojos a algún compañero.

El empleo de comics para descubrir las reglas gramaticales, permite que los niños descubran las conjugaciones del verbo *sein/ser-estar* para las tres primeras personas del singular.

Hemos hecho uso de comics para recordar la gramática ya vista, aunque los ejercicios son bastante inductivos, hemos tenido que acompañar de cerca la realización de los mismos. Las

dinámicas de uso de expresiones han funcionado bien en el juego de roles y contextualizados. Se nota sin embargo aún la falta de automatización de las estructuras de preguntas y respuestas, así como el uso de los pronombres posesivos. Se necesita un período más prolongado para lograr adquirir el manejo de las estructuras vistas. (Diario de campo, ciclo I).

Los estudiantes manejan mejor el vocabulario que las estructuras, esto puede deberse a la etapa de desarrollo cognitivo de los infantes, en la que las explicaciones y reglas gramaticales son formas que requieren de un proceso cognitivo abstracto, para el cual los niños aún no están preparados:

La gramática es un concepto abstracto adulto. El psicólogo suizo Jean Piaget observó que los niños entienden el mundo a través de operaciones concretas. Lo que pueden ver, escuchar, tocar y oler. Solamente después de pasar la pubertad (edades de 10 a 14), los niños pueden empezar a aprender como adultos-, es decir a través del razonamiento y aplicación de ideas abstractas. La implicación de la teoría de Piaget para los maestros de inglés como segunda lengua es muy importante. Esencialmente, significa que la presentación y explicación de reglas gramaticales a los niños es una pérdida de tiempo, ya que son incapaces, tanto de absorber estas ideas abstractas, como de realizar operaciones con ellas (Dawson, 2009, p.2, traducción personal).

Durante el proceso de la investigación y gracias a la reflexión constante de los docentes involucrados se pudo reconocer que la naturaleza de la lengua no debía ser percibida como un código o una estructura, sino como un medio en el que los infantes mantuvieran contactos continuos con la lengua que les permitieran construir su aprendizaje cultural. Así a través de los

encuentros con lo diferente, se guió a los estudiantes en la participación, descripción, interpretación y respuesta a las diferentes dimensiones de la cultura: los productos, las comunidades, las prácticas, las personas y las perspectivas que nos menciona Moran (2001).

En el desarrollo de las clases es el maestro quien facilita el entendimiento, tanto de lo propio como de lo ajeno; ayudando al estudiante a descubrir similitudes y diferencias. En la introducción de saludos, observamos cómo el maestro invita a los niños a descubrir cuáles se usan en diversos contextos y clasificarlos para poder compararlos con los que se realizan en la comunidad de la lengua meta:

En Alemania como en México, los saludos a la familia y amigos son diferentes a los que usamos con las personas con quien no tenemos confianza o les tenemos respeto, ¿qué saludos usas con tus amigos y familia en la mañana?, ¿cuáles en la tarde? (Directriz del plan de clase 22.08.2015).

El empezar con los saludos que se realizan en México, permite que los niños, quienes suelen tener una idea limitada del mundo, la cual se circunscribe normalmente a su casa, su escuela, su ciudad, puedan, a través del aprendizaje de lenguas extranjeras, hacer que lo extraño sea menos extraño. El ampliar la mirada del niño hacia el mundo, en especial hacia la lengua y cultura extranjera, es un proceso que le permite entender más su propia cultura (Dawson, 2009).

Para los niños las normas convencionales de uso de saludos en su comunidad son normales, al exponerse a otra cultura descubren que esa normalidad puede ser diferente en otras latitudes, así por ejemplo el uso de ¡Buenas noches!, en el entorno mexicano, es un saludo al encontrarse o al despedirse. Mientras que su equivalente en alemán: *Gute Nacht!*, será usado únicamente al despedirse. Y que *Grüß Gott!* y *Servus!*, se usarán en Austria, Suiza y el sur de Alemania para decir ¡hola!.

Moran (2001) expresa que la cultura es la manera de vivir de un grupo de personas, que comparten prácticas asociadas a un conjunto de productos, que se basan en las perspectivas que tienen del mundo en determinados contextos sociales. La lengua y la cultura están fundidas, la lengua nos permite dar cuerpo a los productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas de una cultura. Cuando los niños balbucean los saludos inician el uso de la lengua, describen y mencionan los productos de una cultura. Así gradualmente, podrán en un futuro usar la lengua en las prácticas culturales, en la identificación, explicación y justificación de las perspectivas culturales, así como participar adecuadamente en comunidades específicas, sin dejar de lado el que la lengua les servirá para expresar su propia identidad (Moran, 2001).

Al analizar la naturaleza del aprendizaje de la lengua y tratar de investigar si el constructivismo se impulsaba desde nuestra práctica se consideraron los aspectos que (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010) apuntan respecto de los elementos a considerar para lograr un desarrollo constructivista:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares orientados a que los sujetos aprendan contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos de aprendizaje escolar.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y el alumno, así como entre los alumnos.

- La revalorización del papel del docente como mediador del aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010, p.23).

Atendiendo a estos puntos se observó en los niños que para el grupo de edad de los diez a los trece años era necesario considerar que los infantes estaban en la transición de la etapa de las operaciones intelectuales concretas (siete a once años) y el inicio de la lógica y los sentimientos morales de cooperación, a la etapa de las operaciones abstractas de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos, de los once años en adelante (Piaget, 1991).

Un ejemplo de esta evolución en el pensamiento de lo concreto a lo abstracto lo tenemos al enseñar el vocabulario de mascotas, para ello se seleccionó información de una revista alemana en la que se mostraba gráficamente estadísticas y números de las mascotas preferidas en ese país. Fue así que, mediante el uso de material auténtico, se logró que los niños identificaran las mascotas más comunes en Alemania, los costos de los mismos y de su mantenimiento.

El desarrollo del pensamiento abstracto requiere de anclas concretas como el preguntar en el aula cuáles son las mascotas que los niños tienen, graficar las respuestas, para finalmente comparar con la del material auténtico proporcionado, de las preferencias en Alemania; en el siguiente extracto podemos ver los pasos que guían a los niños a la exploración de ambas culturas:

... la maestra hace una encuesta para obtener números y hacer una gráfica sobre cuál es la mascota más y menos común en el grupo. La gráfica está representada en el pizarrón, los niños copian la información a sus hojas de trabajo y se establecen los lugares de mayor a menor frecuencia 1.º, 2.º y 3.er lugares. La maestra les pregunta si piensan que esas preferencias de

mascotas será la misma para Alemania, los niños hacen sus predicciones. La maestra les entrega una copia con información de las mascotas en Alemania: ¿Cuál es la más común?, ¿cuánto cuesta cada una? y ¿cuánto cuesta alimentarla por un año? Los alumnos comentan al respecto, haciendo referencia a lo que ellos conocen de las mascotas en México.

(Observación colaborativa, 3 de octubre 2015).

Poco a poco se incorporan, en la experiencia de estos encuentros culturales, nuevos conocimientos como el de reconocer la moneda europea, su equivalencia en pesos y su símbolo. Una buena guía del maestro permite reflexionar, el porqué estas mascotas son las preferidas, lo que lleva a conocer los estilos de vida, destacando el espacio de las viviendas y los costos. Así cada clase ofrece por sí misma la posibilidad de presentar aspectos de la lengua-cultura que se enseña y que sirven para acrecentar la competencia sociocultural y al desarrollo paulatino del pensamiento abstracto (Moran, 2001).

Al ser el alemán una lengua-cultura lejana al contexto mexicano, los intereses y motivaciones de los niños que la aprenden son mínimos; esto debido al poco contacto con este idioma, el cual se da únicamente durante las clases, realmente no tienen una razón o necesidad de usarla fuera del aula y el *input* que reciben es limitado y controlado dentro del ambiente formal del salón de clases. De ahí, la importancia de seguir las recomendaciones que Moon (2005) nos hace para impulsar el aprendizaje de una lengua en un contexto lejano a los estudiantes: proveer un aula acogedora en la que los muebles permitan que los niños interactúen adecuadamente; motivar a los alumnos con actividades de aprendizaje divertidas, proyectos, juegos; crear un ambiente de clase en el que el maestro y los estudiantes trabajen armoniosamente y ayudar a los niños a descubrir razones personales para aprender la lengua.

La motivación es uno de los elementos más importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Gardner (1989) establece los vínculos que existen entre el aprendizaje de una lengua y la motivación que el aprendiente tiene a hacerlo en relación con el rendimiento. Las actividades lúdicas y kinestésicas tienen una gran aceptación entre los niños, en ellas su actuación es vivencial y le implica al uso de la lengua de manera natural.

Las actividades lúdicas pueden tener un resultado positivo en el aprendizaje de vocabulario (Diario de campo).

Es también importante que las actividades se realicen en contextos reales, esto ayuda a sistematizar e interiorizar las expresiones. Las manualidades son elementos que permiten al niño construir conocimientos a partir de lo concreto; así, por ejemplo, en la introducción de la tradición alemana del primer día de clase (*Einschulung*) en la que se regala a cada niño una bolsa con útiles escolares y dulces, se observó que:

Los niños se mostraron muy motivados en participar en la elaboración de la *Schultüte*, incluso los mayores. En lo referente al acercamiento cultural, los niños demostraron una actitud positiva y abierta a las costumbres de la cultura extranjera. Además, su interés se evidenció por medio de preguntas a las maestras y comentarios entre ellos (Diario de campo, Ciclo 2).

De esta manera se fueron construyendo los caminos para la identificación de los siguientes propósitos para un curso introductorio:

- Adquirir una motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua alemana
- Sensibilizarse respecto a los elementos socioculturales de los países de habla alemana

- Iniciar el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua alemana
- Adquirir vocabulario de su entorno
- Identificar los elementos fonéticos básicos del idioma alemán.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de la investigación descubrimos que los fundamentos de la teoría curricular no estaban definidos de manera explícita en los distintos programas de estudio, lo cual nos condujo a la identificación de los mismos a partir de nuestra práctica. Fue así que se visualizó la naturaleza de la lengua como un binomio inseparable entre la lengua y la cultura; a la naturaleza del aprendizaje de lenguas como un proceso constructivista dentro de la perspectiva educativa-cultural basada en las competencias desde una perspectiva humanista. Una vez identificados estos ejes curriculares, por los docentes participantes, se pudo constatar durante el desarrollo de los cursos con los niños, que aún existen ciertas reminiscencias a considerar a la lengua como un conjunto de normas, pero que para los infantes esta concepción de la naturaleza de la lengua es poco efectiva. Por lo que la propuesta es considerar a la lengua no solo como un medio de comunicación sino como un elemento en el que se encuentra asociada a la cultura de manera inseparable. La motivación de los estudiantes en este grupo de edad se ve reforzada al concebirse el aprendizaje de lenguas desde el constructivismo, el uso de estrategias de enseñanza que involucren actividades lúdicas, kinestésicas conlleva a un aprendizaje significativo en el que se deben cuidar las temáticas del área de interés de los infantes.

Se observó que en el campo del enfoque educativo y de cultura, era el de por competencias, el que impulsaba el constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje dada la exigencia de plantear una problemática real; sin embargo, la evaluación de los logros alcanzados por los niños como un proceso, requiere de habilidades docentes que empezamos a desarrollar.

El desarrollo de las competencias sociolingüísticas y socioculturales se fue dando en el aula de una forma natural, puesto que nuestra perspectiva de la lengua era enfatizar y fortalecer su relación con la cultura, de manera que las situaciones de aprendizaje condujeran a la introducción de esos elementos sociolingüísticos o socioculturales, así como la planeación detallada, en la que se propiciaron actividades que fueran atractivas a los niños; el uso de materiales como imágenes, videos y música auténticos, permitieron el encuentro con lo diferente, propiciando el aprendizaje pragmático y cultural. Los enfoques metodológicos apropiados con los niños fueron aquellos que permiten la construcción del aprendizaje mediante el uso de sus cinco sentidos.

A partir del trabajo realizado en este proyecto, se visualizan puntos por profundizar en esta área; un ejemplo de esto es el proceso de evaluación a los niños, aunque desde el ámbito lingüístico se ha pensado en la aplicación del examen internacional *Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch I*, que se recomienda a partir de los 10 años de edad, en el que se evalúan las cuatro habilidades de la lengua respecto del MCER, se debe prever también, una evaluación psicopedagógica del alumno, para identificar el estado de madurez del joven, para conocer la pertinencia a una educación para adultos.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Hanesian, J., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.
- Batista, J., y Salazar, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognoscitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro Educativo* (págs. 226-244). Zulia: Universidad de Zulia.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Da Silva, H., y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, D.F.: Trillas.
- Dawson, N. (2009). *Children Learning English as a Foreign Language. Grammar at the Primary School*. Pearson. Recuperado de: <http://www.pearsonlongman.com/>.

- Díaz-Ordaz, E. M., Hernández, N. L., y Cabrera Fuentes, J. C. (2011). *Voces y miradas sobre la educación lingüística y literaria*. Tuxtla Gutiérrez.
- Díaz Barriga, A. (2003). Conceptualización de la esfera de lo curricular. *La investigación curricular en México. La década de los noventa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5), cap., 1, 33-61.*
- Díaz-Barriga, F., y Hernández-Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Dubin, F., y Olshtain, E. (2000). *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jacinto, G., y Heras, R. (2010). *Elementos para el diseño curricular*. Mexicali Baja California: Memorias académicas Primer Congreso Latinoamericano Investigación Educativa. Recuperado de: <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1387/1/354.pdf>.
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan.
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston: Cengage Learning.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson Educación.

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

ADECUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS DE 10 A 13 AÑOS

Karla Esthela Castillo Ruiz y Antonieta Cal y Mayor Turnbull

Universidad Autónoma de Chiapas, México

RESUMEN

La presente investigación plantea un análisis acerca del proceso enseñanza-aprendizaje del alemán como Lengua Extranjera (LE) en grupos de alumnos de edades entre 10 y 13 años y discute diversos factores a considerar en la elaboración y adecuación de materiales didácticos; se establece la necesidad del profesorado de identificar las habilidades cognitivas de los alumnos para solventar la falta de materiales específicos; de esta manera, se brinda a los niños la oportunidad de adquirir de manera efectiva la LE y de seguir desarrollando sus habilidades cognitivas por medio de actividades didácticas.

A la par de los aspectos cognitivos, se consideran los factores afectivos que el docente debe tener presente al enseñar a niños con el fin de despertar su interés y facilitar el aprendizaje de la LE; en concreto, esta investigación subraya la relevancia de las características cognitivas del rango etéreo en el desarrollo de material didáctico para la enseñanza del Alemán como LE tomando como base la experiencia del programa *Deutsch für Kinder* [Alemán para niños] en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, UNACH.

Palabras claves: Aprendizaje de una lengua extranjera, materiales didácticos, alemán para niños y desarrollo cognitivo.

INTRODUCCIÓN

La globalización ha generado una tendencia creciente en la necesidad e interés de aprender lenguas extranjeras (LE) cada vez a edades más tempranas. Personalidades, como el secretario general del Goethe-Institut, Johannes Ebert, han declarado que, en la actualidad, más y más jóvenes ven el aprendizaje de alemán como una herramienta para estudiar en un país germano hablante en el futuro y una oportunidad de ampliar sus posibilidades laborales (Goethe-Institut, 2015). El Goethe-Institut, junto con el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD por sus siglas en alemán), elabora cada cinco años un informe; su estudio del año 2015 titulado “El alemán como lengua extranjera en todo el mundo” destaca que el número de personas que aprenden este idioma en todo el mundo volvió a aumentar hasta los 15,4 millones, esto aplica para Asia, África y Latinoamérica.

El incremento del número de estudiantes ha ampliado el rango de edad de los alumnos interesados en aprender el idioma alemán; y de manera paralela, se ha evidenciado una pro-

blemática: la carencia de materiales didácticos para públicos específicos. Este estudio se dirige en específico a la creación y adaptación de materiales para aprendientes de entre 10 y 13 años de edad, los cuales de acuerdo a los estadios de Piaget (en Schaffer, 2000), se encuentran en la transición entre dos etapas cognitivas: las operaciones concretas y las operaciones abstractas. La escasez de cursos y materiales para la enseñanza de alemán como LE para dicho rango de edad en México, genera que los maestros enseñen con apoyo de libros didácticos situados en un contexto educativo europeo.

Una de las desventajas en el uso de este tipo de materiales es que no toman en cuenta el entorno sociocultural de los alumnos mexicanos, y en nuestro caso de los niños de Chiapas. Mc Donough y Shaw (2003) se refieren a este contexto de aprendizaje como escenario y explican que el contexto sociocultural de los alumnos puede ser muy significativo sobre todo en aquellos donde el sistema educativo es muestra de una ideología muy fuerte. Al realizar una adecuación reflexionada de los materiales didácticos será posible vincular el contenido didáctico del libro de texto a los temas de interés de los niños chiapanecos, los cuales son omitidos en ocasiones en métodos comerciales.

El objetivo de esta investigación se dirige al estudio del proceso de adecuación y diseño de actividades y materiales relacionados al aprendizaje del alemán como lengua extranjera, tomando en cuenta los intereses y las características del desarrollo cognitivo de niños chiapanecos entre 10 y 13 años. Para alcanzar dicho objetivo, se documenta y analiza la influencia que deviene de las principales características de las etapas de desarrollo cognitivo correspondientes al público a quien se dirige el material; de igual manera, se abarcan los aspectos relativos a la elaboración de materiales didácticos para el desarrollo de las diferentes habilidades de la lengua extranjera.

El constructivismo

De acuerdo a Klingler y Vadillo (2000), el paradigma constructivista considera a los alumnos como “sistemas dinámicos que interactúan con otros sistemas dinámicos” (p.8); este principio hacia el papel del alumno en su proceso de aprendizaje se convirtió en un enfoque relevante en el campo educativo. Esta misma premisa es apoyada por otros autores como Lemini, quien señala:

El constructivismo postula la existencia y la prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto aportante que claramente rebasa, a través de su labor constructivista, lo que le ofrece su entorno. Explica así la génesis del comportamiento.

(Lemini en Castorina et al., 1998, p.84).

De esta manera, el constructivismo guía al profesorado a entender que el alumno no es un simple receptor del conocimiento, sino que, lo que el alumno realmente aprende es resultado de su propio pensamiento y de las diversas conexiones que hace del *input* con sus experiencias y conocimiento previo. Además, no es sólo su razonamiento lógico el que influye en el éxito alcanzado, sino también, su mundo afectivo. La repercusión de este principio tuvo fuertes influencias en el campo educativo, se empezó a ver al alumno como un sujeto activo en el proceso de su aprendizaje y capaz de construir, por sí mismo, nuevo conocimiento.

A pesar de que el constructivismo surgió en sus inicios como una corriente epistemológica más que pedagógica, su presencia hoy en día en el ámbito educativo es indiscutible. Actualmente podemos ver en planes de estudio, currículos y proyectos educativos influenciados por dicha teoría, en los cuales el proceso del aprendizaje gira en torno al alumno (Díaz Barriga y Hernández, 2010). En este mismo desplazamiento de ideas dentro del salón de clases, se han replanteado el rol del docente como un agente de apoyo y no de transmisión del conocimiento.

Es entonces que, teniendo como fin el aprendizaje significativo, Coll (en Díaz Barriga y Hernández, 2010) nos sintetiza la concepción constructivista en tres ideas principales:

- El principal actor responsable del aprendizaje es el alumno mismo. A través de la manipulación del *input* recibido del maestro, sus compañeros y del entorno en general, el alumno debe ser capaz de reconstruir su conocimiento.
- La construcción o reconstrucción no implica, necesariamente, que el alumno todo el tiempo debe descubrir o inventar un conocimiento literalmente nuevo. El conocimiento escolar es producto de construcción colaborativa en la que participa el alumno, el docente y el contenido curricular.
- El rol del docente, además de crear un ambiente propicio de aprendizaje en el salón de clase, es orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y guiarlos a través de la exploración del contenido curricular.

Esta visión del proceso de construcción del aprendizaje significativo brinda al alumno un mayor reconocimiento de las operaciones mentales requeridas durante la adquisición de un nuevo conocimiento o la elaboración más compleja de conceptos ya conocidos en un nivel más consciente.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

Uno de los psicólogos que más impacto ha tenido dentro del paradigma constructivista es el suizo Jean Piaget y su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. Para él, las estructuras cognitivas del niño son como un juego de premisas, el pequeño utiliza la experiencia para hacer deducciones de sus premisas y crea otras no conocidas que resultan nuevas estructuras

lógicas, a partir de las cuales realiza deducciones que no existían en su experiencia. Esto ha sido secundado por Martin, quien afirma que, efectivamente, “el desarrollo cognitivo implica la construcción del conocimiento” (Klingler y Vadillo, 2000, pp.43-44).

En su libro publicado en 1950, Piaget (Shaffer, 2000) sostiene que “la inteligencia es una forma de ‘equilibrio’ hacia el cuál tienden todas las estructuras cognoscitivas” (p.230) y además, que todos los esquemas de comprensión se crean mediante dos procesos intelectuales con los que los seres humanos nacemos: *organización* y *adaptación*.

La **organización** es el proceso por el cual los niños combinan los esquemas existentes en estructuras intelectuales nuevas y más complejas. La meta de la organización es promover la adaptación.

La **adaptación** es el proceso de ajuste al medio ambiente. Según Piaget, esto ocurre a través de dos actividades complementarias: la asimilación, que es el proceso por el cual los niños tratan de interpretar las experiencias nuevas; y la acomodación, que es el proceso de modificar las estructuras existentes.

(Shaffer, 2000, p.232).

Observando la manera en la que estos dos procesos y sus subetapas se llevaban a cabo en las diferentes edades de los niños, Piaget dividió el desarrollo cognitivo del ser humano en cuatro periodos significativos: la etapa *sensorio motora* (del nacimiento a 2 años de edad), la etapa *preoperacional* (de 2 a 7 años de edad), la etapa de las operaciones *concretas* (de 7 a 11 años de edad) y la etapa de las operaciones *formales* (11 años en adelante). En la siguiente tabla se pueden observar algunas de las características más representativas del nivel de pensamiento alcanzado en cada periodo.

Tabla 1. (Piaget en Labinowicz, 1998, p. 60).

NIVELES DEL PENSAMIENTO INFANTIL EN CUATRO PERÍODOS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS			
	PERIODOS	EDADES	CARACTERÍSTICAS
Períodos preoperatorios, pre lógicos	Sensomotriz	Del nacimiento hasta los 2 años	Coordinación de movimientos físicos, pre-representacional y pre-verbal
	Preoperatorio	De 2 a 7 años	Habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje; pre-lógico
Períodos avanzados, pensamiento lógico	Operaciones concretas	De 7 a 12 años	Pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física
	Operaciones formales	De 12 a 15 años	Pensamiento lógico, abstracto e ilimitado

Mediante dicha clasificación etárea, Piaget aclara que la complejidad de las habilidades y el conocimiento construido va a depender, de manera directa, de la etapa de desarrollo cognitivo en la que el individuo se encuentre. Posteriormente, Lee (2010) también aclara que la diferencia entre estas etapas radica principalmente en que en cada una de ellas hay un carácter dominante, pero eso no significa que ese carácter no esté presente en las etapas previas o en las siguientes.

Partiendo de las etapas piagetianas, el rango de edad de la población de niños que participaron en la investigación se ubica en la transición de la tercera etapa, conocida como la de las 'operaciones concretas' y la última etapa de 'las operaciones formales'. Esta condición de edades deberá, entonces, ser tomada en consideración de manera fundamental al momento de elaborar materiales dirigidos a ellos. Algunos puntos que pueden facilitar este proceso de adaptación, de acuerdo con Klinger y Vadillo (2000), son los siguientes:

- Considerar los procesos mentales que domina internamente el estudiante y las elaboraciones cognitivas que tienen influencia positiva en su aprendizaje, como: inferir, imaginar, recordar y construir analogías.
- Conceptualizar al aprendizaje en términos de la construcción de la persona.
- Proveer actividades que faciliten el desarrollo de la habilidad del estudiante para construir un significado a partir de la experiencia.
- Informar a los estudiantes que deben ser activos en su proceso de aprendizaje.

Un proceso reflexionado de identificación de las características cognitivas del alumnado dará como resultado el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades en la solución de procesos mentales; por lo cual, si se toman en cuenta dichas características en el desarrollo del curso de la lengua extranjera y en el diseño, desarrollo e implementación tanto de actividades como de los materiales de apoyo, los procesos de aprendizaje en el alumno serán favorecidos. Con este propósito en los siguientes apartados se describirán cada una de las etapas abarcadas por los alumnos participantes en la investigación.

La etapa de las operaciones concretas

De acuerdo a Shaffer (2000) en la etapa de las operaciones concretas, la modificación y reorganización de imágenes y símbolos comienza a ser un proceso más simple para los niños, ellos son capaces de clasificar y seriar elementos siguiendo diversos patrones incluso de manera mental. Un factor importante de este estadio es que los niños comienzan a profundizar el progreso de su aprendizaje a través del análisis de los objetos, situaciones y sucesos que han vivido o incluso sólo escuchado de ellos. Los niños operacionales logran, también, desarrollar las siguientes habilidades:

- Conservación: Los niños logran comprender que la cantidad de líquido contenida en un recipiente se mantiene a pesar de que el recipiente que lo contenga cambie de dimensiones; y llegan a dicha conclusión a través del razonamiento lógico.
- Lógica relacional: Los niños comienzan a comprender el concepto de transitividad; es decir, pueden entender que si un melón pesa más que una manzana y la manzana pesa más que una uva; por ende, el melón también pesa más que la uva.

Como es posible notar, los niños ubicados en este estadio no sólo se enfocan en una de las características físicas; sino que son capaces de centrarse en más de un aspecto cuando buscan solución para un problema. Adicionalmente, pueden realizar comparaciones entre el antes y después para analizar de qué manera los cambios han alterado la situación.

Lee (2010) atribuye este avance en el desarrollo cognitivo de los niños operacionales al surgimiento de una armonía estable entre la asimilación y acomodación, actividades mentales previamente explicadas; de acuerdo a este autor, dicha evolución puede evidenciarse a partir de los 8 años.

La etapa de las operaciones formales

Cuando los niños dejan la etapa de las operaciones concretas y entran al estadio de las formales, uno de los mayores progresos es el hecho de que muchas de las operaciones lógicas que los niños anteriormente solo podían hacer con objetos que podían manipular y con situaciones que habían experimentado con alguno de sus sentidos, ahora son capaces de realizarlas transfiriendo sus habilidades a situaciones hipotéticas. De acuerdo a Shaffer (2000), algunas de las habilidades adquiridas en la etapa de las operaciones formales son las siguientes:

- Razonamiento hipotético deductivo: Los niños no se limitan a resolver los problemas que se les presentan con hechos concretos que le son proporcionados; por el contrario, pueden llevar a cabo procesos mentales abstractos para formular hipótesis. Este pensamiento hipotético es el mismo que les permite, a los niños de esta edad, resolver problemas algebraicos, donde X y Y no son una identidad concreta ya que pueden equivaler a cualquier valor numérico.
- Pensamiento inductivo: Los niños pueden llegar a producir generalizaciones a partir de observaciones específicas, esto les posibilita probar o refutar las hipótesis planteadas ante un problema de manera racional, sistemática y abstracta.

Por su parte, Gardner y Armstrong (2009) enriquecen el panorama descriptivo de los niños de este rango de edad al considerar que también hay ciertas características socioemocionales que comparten en su gran mayoría, como las siguientes:

- Disfrutan de pequeñas discusiones grupales en las que puedan intercambiar ideas con otros.
- Sienten afinidad a unirse a grupos organizados de actividades recreativas como clubs o equipos deportivos.
- Se perciben ansiosos por crecer para poder experimentar nuevas situaciones.
- Demuestran una lealtad notable hacia su grupo cercano de amistades.
- Tienen el deseo de afirmar su individualidad y de incrementar su independencia.
- Suelen ser decididos, audaces y competitivos.
- Desarrollan su habilidad crítica frente a situaciones en las que se involucren sus compañeros o adultos.
- Son conscientes de sus habilidades.

Cabe señalar que las transiciones entre cada una de las etapas piagetianas no son exactas, sino que tienen un avance gradual y paulatino. Por ejemplo, los niños de edades entre 12 y 13 años apenas comienzan a ser capaces de comprender la solución de problemas por medio de operaciones mentales hipotéticas simples.

Diseño y adaptación de actividades adecuadas a niños

En los subtemas anteriores se han abordado las características relevantes que deben tomarse en cuenta al trabajar con alumnos de entre 10 y 13 años; en este apartado abordaremos los aspectos específicos que deben tomarse en cuenta para la enseñanza de una segunda lengua, y, en particular, para diseñar y adaptar materiales para la enseñanza del alemán como lengua extranjera enfocada a alumnos de entre 10 y 13 años.

McDonough y Shaw (2003) plantean que existen diversos factores contextuales que deben ser tomados en cuenta al momento de diseñar materiales y métodos para la enseñanza de una segunda lengua, y los dividen en factores de los alumnos y factores del escenario.

Acerca de los alumnos:

- Edad: Esto afecta sobre todo los temas elegidos y tipos de actividades de aprendizaje, así como la conveniencia de juegos.
- Intereses: Como con la edad, esto podría ayudar con la especificación de los temas y las actividades de aprendizaje.
- Nivel de competencia en la lengua
- Lengua Materna: Esto puede afectar el tratamiento de los errores o la selección de los elementos del programa de estudios.

- Nivel académico y educativo.
- Actitud al aprendizaje, maestros, institución, lengua meta y sus hablantes.
- Motivación, al menos, tanto como se pueda anticipar.
- Razones para aprender, si es posible establecerlas.
- Estilos de aprendizaje preferidos: Lo cual ayudará en la evaluación de la conveniencia de diferentes métodos.
- Personalidad.

(Mc Donough y Shaw, 2003, pp.6-7).

Siguiendo esta misma perspectiva hacia los alumnos, Stevick (1998) propone el concepto *Whole Learner* (*Aprendiente valorado en su totalidad*), en el cual, el alumno es percibido desde su perspectiva individual y social, y aclara que en este concepto existen cuatro hechos básicos:

- El alumno aprende mejor cuando el maestro no está sobre él todo el tiempo, vigiéndolo a cada instante y tratando de controlar todas sus actividades.
- Los aspectos físicos, emocionales y cognitivos de los alumnos son una red interconectada y cada uno de ellos no puede ser aislado de los otros; esto significa que lo que sucede en alguno de ellos repercute directamente en los demás.
- Los individuos dentro del salón de clases tampoco pueden ser vistos de manera separada, ya que inevitablemente forman una comunidad.
- Las necesidades de los "*Whole Learners*" deben de tener mayor prioridad a las de aprovechamiento planteadas en los libros de texto, como: seguridad, sentirse miembros del grupo y la sensación de que lo realizado en clase tiene sentido en términos de una vida satisfactoria.

Como se mencionó anteriormente, también existen los factores del escenario que consideran el contexto de aprendizaje en que se desenvuelve el alumno, y de igual manera, debe ser considerado durante la planeación de las actividades y el diseño de materiales. Mc Donough y Shaw (2003) explican que el contexto puede ser muy significativo; estos autores nos brindan un listado de los factores que pueden influir en la de selección de materiales, sus fuentes y la pertinencia de los métodos.

Acerca del escenario:

- El rol de la lengua extranjera en el país. Si es un sentido regular de comunicación o básicamente una materia enseñada en la currícula de la escuela, donde puede o no ser la primera lengua extranjera.
- El rol de la lengua extranjera en la escuela y su lugar en la currícula.
- El maestro. Su estatus, sus niveles nacionales e institucionales, su entrenamiento, lengua materna, actitudes a su trabajo, experiencia, expectativas.
- Manejo y administración, recursos disponibles y personal de apoyo.
- Número de alumnos a ser enseñados y el número de clases.
- Tiempo disponible para el programa, en todo el ciclo escolar y en una semana.
- Contexto físico. La naturaleza del edificio, factores de ruido, flexibilidad de sillas y mesas, tamaño del salón en relación al tamaño de la clase, calor y frío, etc.
- El contexto socio-cultural. Esto puede determinar la pertinencia de ambos: materiales y métodos.
- El tipo de exámenes utilizados y procedimientos para monitoreo y evaluación.

(Mc Donough y Shaw, 2003, pp.7-8).

PROCESO METODOLÓGICO

De acuerdo a Burns (1999, p.291) la Investigación-Acción “es contextual, evaluativa, participativa y los cambios en la práctica están basados en la recolección de información, la cual provee un ímpetu de cambio”; debido a estas características se eligió este método para la realización del presente estudio.

Esta investigación tuvo como objetivo identificar y analizar los elementos esenciales en la adaptación y diseño de material didáctico dirigido al aprendizaje del alemán como lengua extranjera, tomando en cuenta los intereses y las características del desarrollo cognitivo de niños chiapanecos entre 10 y 13 años. El desarrollo de la investigación estuvo contextualizado en cursos de alemán como lengua extranjera para niños realizados en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Diseño

Para la realización del estudio se solicitó la participación de niños de entre 10 y 13 años, que estuvieran interesados en tomar clases sabatinas de alemán. El proyecto constó de dos ciclos. El primer ciclo se llevó a cabo en los meses de agosto a noviembre de 2015 y se impartieron 15 sesiones, las cuales constaban de tres horas efectivas de lección. El segundo curso, considerado el segundo ciclo, abarcó los meses de enero y febrero de 2016 y se impartieron un total de 6 sesiones de clases, que tenían la misma duración que en el primer curso. Cabe mencionar que en cada ciclo participó un grupo distinto de alumnos. En el primero se contó con la participación de 18 alumnos mientras que, en el segundo, con la de 26 alumnos. Ambos grupos de niños se encontraban en edades entre los 10 y los 13 años, pertenecían a la clase social media y media alta, en su mayoría tenían ya conocimientos previos de inglés y todos asistieron de manera voluntaria al curso de alemán.

En la primera sesión del curso del primer ciclo se realizó una encuesta interactiva a los niños sobre los temas que les interesaría abordar a lo largo de las clases. Esto fue el paso preliminar para comenzar la selección de temas y materiales a adaptar y diseñar. Para lograr el objetivo de la investigación, se analizaron los diferentes tipos de ejercicios y actividades incluidos en diversos libros de editoriales; con base en esto, se eligieron los que más se alineaban a las características y procesos cognitivos relativos al rango de edad de los alumnos, a partir de los cuales se diseñaron y adaptaron 35 hojas de trabajo relacionadas a diversos temas.

Estos materiales y actividades fueron implementados por la investigadora durante el primer ciclo y por medio de diversas herramientas y técnicas de recolección fue posible obtener la información necesaria que estableciera su efectividad y las mejoras oportunas. Ante esto, se buscaron posibles respuestas a los inconvenientes presentados en diversas fuentes teóricas, se hicieron las modificaciones pertinentes y se realizó nuevamente la implementación de los materiales en el segundo ciclo.

El desarrollo de este trabajo se llevó a cabo dentro del paradigma participativo ya que se contó con la participación de una segunda investigadora, la Mtra. Margarita Gutiérrez, los alumnos, padres de familia, docentes de la sección de alemán y profesores de la Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN); es decir, la investigación se realizó con la participación de los distintos actores involucrados en diferentes niveles durante la implementación de los dos cursos. Por un lado, la Mtra. Karla Castillo escribió de manera sistemática anotaciones sobre sucesos relevantes de cada sesión en una bitácora de campo; con base en estas anotaciones se redactó una entrada del diario reflexivo al final de cada clase. Por otro lado, con la ayuda de la Mtra. Gutiérrez, se logró conducir las clases por medio del Peer Teaching y además, dio una retroalimentación continua al final de cada clase por medio de un formato de observación sobre su percepción del funcionamiento de los materiales. Por su parte, los alumnos de cada

curso estuvieron directamente involucrados en la implementación de todas las actividades y materiales y participaron en una encuesta inicial, así como en una entrevista final. Los padres de familia ayudaron a enriquecer la visión del curso de alemán para niños expresando su opinión sobre sus expectativas del curso mediante una encuesta al inicio de cada ciclo. Así mismo, tanto los colegas de la sección de alemán, como profesores de la MADILEN fungieron como observadores de diversas sesiones.

A continuación, se describen los conceptos de las técnicas y herramientas metodológicas que se siguieron durante la investigación:

- Bitácora de campo. Retomando a Latorre (2007), a través de la bitácora se sistematizaron las apreciaciones observadas para diseñar e implementar el material, así como las emociones y reacciones que producían los eventos en la clase a la docente y las inferencias correspondientes.
- Diario Reflexivo. De acuerdo a Taylor y Bodgan (Universidad de Zaragoza, 2015) el concepto de diario está ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones de forma completa, precisa y detallada.
- Entrevista semi-estructurada. Se optó por este tipo de entrevista ya que, según McDonough y McDonough (2002), tiene una estructura general, pero permite una mayor flexibilidad en cambiar el orden de las preguntas (de ser necesario) así como en agregar preguntas de seguimiento (follow-up questions) para una extensión de las preguntas. Las entrevistas semi-estructuradas se llevaron a cabo con los niños que participaron en los cursos de alemán.
- Observación semi-estructurada. Se hizo uso de esta técnica ya que según Fanselow (McDonough y McDonough, 2002), una investigación seria necesita concordancia entre los obser-

vadores en las categorías involucradas. Las observaciones fueron realizadas por docentes de la sección de alemán y profesores de la Maestría en Didáctica de las Lenguas que colaboraron como observadores.

Técnica de Análisis

Para propósitos de esta investigación, el análisis se llevó a cabo en dos etapas marcadas por la terminación de cada una de los ciclos de implementación de los materiales adaptados y diseñados. El primer momento de análisis se llevó a cabo de diciembre 2015 a enero 2016, con el objetivo de identificar la efectividad del tipo de ejercicios incluidos en los materiales diseñados y, además, la pertinencia de los temas abordados en el primer curso de alemán para niños. La segunda fase del análisis tuvo lugar en marzo 2016 y su propósito fue analizar el funcionamiento de las correcciones y mejoras a los materiales y corroborar el acierto de los materiales que parecieron funcionar bien en el primer periodo.

Para la presentación de hallazgos en cada una de las herramientas, algunos datos fueron analizados a través de porcentajes y cifras descriptivas. Para obtener resultados consistentes, toda la información recopilada por medio de las herramientas aplicadas en cada uno de los cursos de alemán se sometió a una triangulación sistematizada. Como resultado, se identificaron dos amplias categorías recurrentes delimitadas en dos ejes:

- La adecuación de los materiales a los dominios cognoscitivos de los niños.
- El diseño de los materiales y actividades apropiadas a los niños.

Para poder discutir los resultados de manera más específica, cada categoría se clasificó en códigos que guiaron el análisis de la información.

Tabla 2. Categorías y códigos de análisis de la información.

CATEGORIZACIÓN	
Categorías	Códigos
Adecuación de los materiales a los dominios cognoscitivos de los niños	Respuesta cognitiva de los niños durante la implementación de los materiales
	Nivel socio-afectivo observado en las dinámicas de clase
Diseño de los materiales y actividades apropiadas a los niños	Diseño de las hojas de trabajo y actividades
	Selección de tipos de ejercicio y juegos

RESULTADOS

Con ayuda de la categorización previa, se llevó a cabo al análisis de la información obtenida por medio de las diferentes herramientas de recolección de datos y se reflexionaron las diversas fuentes teóricas sobre los fenómenos presentados; de esta manera, fue posible identificar diversos factores que influyen la eficacia de los materiales al implementarlos.

Dentro de un panorama global, los diversos profesores que participaron en las observaciones comentaron que el uso de la música fue de las actividades más efectivas para aprender vocabulario y expresiones; además, se hizo mención de que cognitivamente es importante aprovechar su gran capacidad de retención de información para enseñarles continuamente vocabulario y frases funcionales. Por otro lado, se indicó que fue relevante el continuo rol activo de los alumnos dentro de la clase. Para estimular sus procesos cognitivos, ellos consideraron que fueron sobresalientes las actividades relacionadas a sus sentidos como: dinámicas musicales o con sonidos, visuales coloridos, materiales de tacto, videos cortos y ejercicios orales cortos, esto debido

a que los niños aprenden imitando y no preguntando por los mecanismos del lenguaje o por las estructuras gramaticales.

Durante la implementación de las hojas de trabajo diseñadas y adaptadas, se observaron las diversas respuestas que los niños tuvieron frente a los materiales utilizados en clase; a continuación, se intentará mencionar respuestas cognitivas y afectivas que llamaron la atención de las maestras participantes dentro del salón de clase.

Se puede comenzar por recalcar que los niños evidenciaron, en la parte socioemocional, su tendencia a la competitividad, la cual es muy característica a su edad, así como su afinidad hacia las actividades lúdicas; esto fue posible observarlo en juegos realizados en parejas o grupos.

Al momento de diseñar un ejercicio o una actividad fue importante considerar el número de procesos cognitivos diferentes involucrados para su solución. En caso de que sean requeridos más de dos, será recomendable apoyarlos con materiales abstractos que faciliten la construcción de estrategias para alcanzar el objetivo; como bien lo mencionan Klinger y Vadillo (2000), al analizar los procesos de aprendizaje resulta fundamental considerar lo que logra internamente el estudiante y qué elaboraciones cognitivas tienen influencia en su aprendizaje.

En lo referente a las explicaciones gramaticales, se concluyó que las presentaciones explícitas de estos temas deben dosificarse de una manera adecuada a la madurez cognitiva del público; esto significa presentar los elementos lingüísticos que sean realmente necesarios para completar las tareas que se les asignen. De esa manera, el proceso de asimilación y acomodación propuesto por Piaget (en Shaffer, 2000) ocurrirá de una manera paulatina y coadyuvará a su vez al proceso de adaptación innato por el cual se construye el conocimiento.

Otro fenómeno recurrente fue el hecho de que el aprendizaje de vocabulario resulta más efectivo en alumnos de esta edad cuando se tiene apoyo visual. Piaget (en Labinowicz, 1998) nos dice que esto se debe a que el pensamiento de los alumnos entre 10 y 13 años se en-

cuentra aún muy ligado a la realidad física; por esta razón, es aconsejable el uso de imágenes, videos cortos, juegos de memoria, dominó y cualquier otra opción, que permita vincular la nueva información con *input* gráfico.

De esta manera, también resultaron con éxito las actividades y ejercicios dirigidos a la significación del vocabulario que requerían abordar los lazos afectivos de los niños hacia elementos de su vida cotidiana, como sus mascotas, amigos o familia; además, fomentaron el interés de los niños por conocer más acerca de sus compañeros y facilitó la escucha atenta a lo que los demás niños relataban sobre su experiencia personal.

Mientras los niños trabajan en grupos colaborativos, ellos adquieren habilidades sociales, como escuchar a otros, tomar turnos, contribuir ideas, darse a explicar claramente, motivar a otros... (Dixon-Kraus, 1996, p.83).

Finalmente se notó que en cada ocasión que se realizaron actividades de reciclaje al inicio de las sesiones, los niños tenían un mejor desempeño en la solución de los ejercicios planteados y vinculaban con mayor facilidad el tema previo con la información nueva presentada. De acuerdo a Moon (2005) al realizar actividades para la activación del conocimiento previo, los alumnos enriquecen la información nueva con la ya conocida, lo que les permite comprender ideas más complejas.

La investigación concluyó en el diseño y adaptación de un set de materiales didácticos dirigido a niños de entre 10 a 13 años aprendientes del alemán como lengua extranjera. Las características de los ejercicios y actividades estuvieron delimitadas en cuanto a su forma por las fortalezas cognitivas observadas en los alumnos. Se sumaron en total treinta y siete hojas de trabajo, las cuales son el resultado de los dos ciclos del proceso de investigación-acción llevado a cabo de agosto 2015 a marzo 2016 en los cursos de alemán para niños de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla.

Para un funcionamiento apropiado de los materiales y que su implementación logre los objetivos establecidos anteriormente, el rol del docente es de suma importancia, como lo establecen Herzig, Pleger, Pupp y Sadowski (2014). A continuación, se retoman algunos de los puntos que corresponden al maestro considerar al momento de implementar las hojas de trabajo:

- Diseñar la clase de tal manera que los niños construyan el conocimiento partiendo desde su conocimiento y experiencias previas en su cultura materna.
- Generar espacios en los que los niños puedan expresar su opinión sobre el tema discutido y se les debe hacer sentir que lo que dicen es relevante para el grupo.
- Guiar y moderar durante las actividades, permitiendo la creatividad de los alumnos.
- Considerar que las cuestiones de disciplina se pueden controlar implementando actividades breves y variadas que mantengan enfocados, concentrados y motivados a los niños.

CONCLUSIONES

Al encontrarse los niños en la edad entre 10 y 13 años, considerado como un estadio transitorio, se dificulta delimitar exactamente sus características cognitivas sin recurrir a una descripción contrastiva de lo que son o no capaces de lograr y los procesos que empiezan a dominar. A continuación, se presentan sus cualidades más representativas en base a la teoría de desarrollo cognitivo y lo experimentado durante los ciclos de investigación de este proyecto.

- Procesos lógicos: Las operaciones de aprendizaje de los niños están sujetas de forma constante al seguimiento de sistemas lógicos y es por medio de dichos procesos como logran crear conocimiento de lo ya conocido.

- Pensamiento hipotético: Los niños comienzan a ejercitar el proceso de desarrollar hipótesis sobre sucesos que perciben por medio de sus sentidos.
- Abstracción: La fortaleza de los niños sigue siendo el nivel concreto, por lo que ellos tienen la necesidad de pequeñas anclas de concretización de la información que les ayudan a dar el paso a la abstracción de la misma.
- Organización y categorización: La reorganización y ordenamiento de imágenes en un orden lógico resulta ya un proceso sencillo para los niños.
- Seriación: Los niños son ya capaces de completar una seriación incluso mentalmente de manera efectiva.
- Aprendizaje significativo: En el proceso de transición entre las etapas, los niños comienzan a profundizar su aprendizaje a través de vínculos afectivos con elementos de su contexto diario.
- Aspecto lúdico: Los niños disfrutan la resolución de juegos que les implique un reto mental como los juegos de rompecabezas. También les resultan atractivos las actividades de estrategia y los juegos basados en reglas.
- Interacción social: En esta edad hay una preferencia marcada por unirse a grupos organizados para fines de aprendizaje y de diversión, en los que se establecen lazos afectivos fuertes y leales.
- Percepción social: Se puede percibir que los niños comienzan a definir sus afinidades hacia actividades de esparcimiento e intereses sociales.

Se sugiere reflexionar y estar atentos a lo que pueden lograr los alumnos mentalmente y qué procesos están dentro de su dominio para influir de manera positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera. El determinar y reconocer las características de los procesos mentales de

los alumnos ayudará a la selección, adaptación y creación de materiales y actividades apropiadas que no sólo faciliten la adquisición de la información de la lengua meta; sino que también, favorezca la transición de los niños entre las etapas de procesos cognitivos.

Al mismo nivel de la cognición, se debe destacar el sentir de los alumnos. Esto conlleva a conceptualizar el aprendizaje en términos de alcanzar la formación de una persona integral. Por lo cual, será indispensable llevar a cabo dinámicas en las que los niños se desenvuelvan en el intercambio de opiniones y se practiquen valores de respeto y reconocimiento del otro; entendiendo a este último como sus compañeros de clase, el docente e incluso los nativos hablantes de la lengua extranjera.

Para propiciar la construcción de un aprendizaje significativo en los alumnos es fundamental buscar actividades que faciliten, estimulen y ejerciten los procesos cognitivos que los niños pueden alcanzar y además, involucren experiencias vividas en su entorno cercano: la casa, los amigos, la familia y la escuela, por mencionar algunos. En otras palabras, trabajar a favor de los procesos naturales de aprendizaje. Los materiales, además, deben proveer ocasiones para los alumnos de interactuar con los demás como personas. Actividades como lluvia de ideas, juegos por equipos, dinámicas de encuestas, representaciones de roles y pláticas grupales pueden ser algunas opciones viables ya que los participantes dentro del salón de clase constituyen invariablemente una comunidad.

Finalmente, los materiales deben buscar la construcción del idioma desde una perspectiva funcional. El fin es que los niños sepan qué decir y cómo decirlo en una situación determinada, de tal manera que se resuelva un problema que se les presente; por ejemplo: presentarse, hablar sobre su familia, describir sus actividades de tiempo libre e intereses, y pedir información. La habilidad lingüística, por sí misma, no representa mayor significado para los alumnos de esta edad, ellos necesitan usar la lengua y vincularla con sus propias experiencias de vida.

REFERENCIAS

- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Oxford: Cambridge University Press.
- Castorina, J., Coll, C., Díaz Barriga, A., García, B., Hernández, G., Moreno Armella, L., Muriá, I., Pessoa de Carvalho, A. y Vasco, C. (1998). *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*. México: Paidós Educador.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dixon-Kraus, L. (1996). *Vygotsky in the classroom*. USA: Longman Publishers.
- Gardner, H. y Armstrong, T. (2009) *Characteristics of Young Learners*. Recuperado de: http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0205535488.pdf.
- Goethe Institut (2015). *We've reversed the trend*. Alemania: Goethe-Institut. Recuperado de: <https://www.goethe.de/en/uun/akt/20512365.html>.
- Herzig, K., Pflieger, S., Pupp, K. y Sadowski, S. (2014). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika: Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübinga: Stauffenburg-Verlag.
- Klingler, C. y Vadillo G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw Hill.
- Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Addison Wesley Longman.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao. Recuperado de: <http://www.librospdf.net/investigacion-accion--de-antonio-latorre/1/>.
- Lee, K. (2010). *Childhood Cognitive Development. Essential readings in developmental Psychology*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- McDonough J. y McDonough S (2002). *Research Methods for English Language Learners*. Londres: Arnold.
- McDonough J. y Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT*. Second Edition. Londres: Blackwell Publishing.
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. México: Thomson Editores.
- Stevick, E. (1998). *Working with Teaching Methods. What's at Stake?* Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Universidad Zaragoza (2015). *Prácticas grado de psicología. Guía para la elaboración del Diario de Campo*. México. Recuperado de: <http://fcsh.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>.

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

SECCIÓN II

ASPECTOS CULTURALES
E INTERCULTURALES
EN LA CLASE DE LENGUAS

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

LA INMERSIÓN CULTURAL, DESDE LA SUPERFICIE HASTA LAS PROFUNDIDADES

Evelin Jacob Saavedra

ITESM Campus Puebla, México

RESUMEN

En este escrito trataremos la necesidad de introducir la enseñanza práctica de la inmersión cultural en la clase de lenguas. Se manejarán ejemplos específicos en tres niveles distintos.

El término *Landeskunde* es acuñado en Alemania para incluir y abarcar no solamente asuntos relacionados con la geografía, como lo dice su traducción literal, sino también involucra cultura, usos y costumbres, curiosidades, protocolos y muchos rubros que pueden ser de gran utilidad en la aplicación consciente de la lengua meta; aunque el concepto no es nuevo, es difícil llegar a una definición concreta.

En la enseñanza de las lenguas es muy importante impregnar el curso de elementos culturales que le permitan al alumno contextualizar la lengua que está aprendiendo y así poder dominar las situaciones en las que deberá emplear la lengua meta. Se propone acercar al aprendiente

a algunos usos y costumbres del lugar donde necesitará el idioma. Debido a que este ámbito es amplio y diverso y además no podemos saber con precisión las expectativas de cada estudiante, debe elegirse la temática cuidadosamente. En este escrito se propone dividir esta temática por niveles. Se ha relacionado esta división con los enfoques dados por Zeuner (2010); el primer nivel, que será llamado *físico* y es el que se relaciona con vocabulario especial para cada temática, un uso superficial, el uso cotidiano y la relación imagen-contexto. El segundo nivel será aquel en el cual el aprendiz tenga una conciencia en la selección en cuanto a usos y costumbres específicos: tradiciones, fiestas especiales, similitudes y diferencias culturales.

En un tercer nivel podrá ampliarse la inmersión a cosmovisiones y apreciaciones de la realidad, protocolos sociales específicos y hasta problemáticas sociales, como la discriminación, la negligencia política, los estereotipos y otros temas, que, de entenderse desde una perspectiva del pensamiento crítico, podrán servir para adquirir una comprensión holística de la lengua en su contexto sociolingüístico.

Palabras clave: Cultura, enseñanza de lenguas, inmersión cultural, *Landeskunde*, *interculturalidad*.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la enseñanza de una lengua, ya sea la segunda o la tercera, es como se ha visto ya en muchos estudios, mucho más valorada y extensa que hace algunas décadas. Si bien la estructura y el vocabulario nos dan la pauta, no podemos perder de vista el contexto socio-cultural de la lengua meta. En este texto se analizarán las diversas definiciones de *Landeskunde* (inmersión cultural) desde la perspectiva de la enseñanza del alemán, aunque también trasladada a la traducción reducida de “inmersión cultural” en el español.

No podemos traducir el concepto *Landeskunde* literalmente, aunque sí es posible trasladar los conceptos básicos para la inclusión de estos temas en los programas de enseñanza de la lengua, no porque no se esté haciendo, sino porque en mi opinión no se están manejando niveles más profundos en dichos temas. Creo que, si podemos llegar a tocar puntos específicos de las formas de ser y reaccionar en las diferentes perspectivas culturales, podremos también lograr que los estudiantes entiendan y aprendan desde una visión más holística la lengua meta con la que se enfrentan. Existen conocidos esquemas en el nivel superficial de la inmersión cultural: protocolos del tiempo, herramientas y hasta tradiciones y comidas especiales de cada región. Más allá de dichos niveles me interesa tratar de mostrar al alumnado, temáticas mucho más sutiles en la superficie, aunque útiles en el entendimiento de las generalidades culturales y la ideología de los hablantes nativos, además de los usos y costumbres (sin caer en los estereotipos), para crear la empatía indispensable para adaptarse a la nueva cultura; por ejemplo, perspectivas sobre la privacidad o protocolos sobre la familia, la sociedad, el medio ambiente, los problemas de integración social, la incorporación de religiones. Ahondaremos más tarde en los ejemplos y actividades.

El término "*Landeskunde*" se acuña en Alemania con el afán de incluir partes del contexto donde se aplicará la lengua meta en su enseñanza y como materia en las escuelas básicas. Parafraseando a Krumm (2010), *Landeskunde* puede significar desde la enseñanza de la geografía de un país, su flora y fauna, hasta el arte, la artesanía, los hábitos y probablemente las creencias religiosas. Tanto en español como en alemán, ha derivado en diversas interpretaciones y se le ha traducido o segmentado como aprendizaje intercultural, competencia intercultural, habilidades interculturales, inmersión cultural y otros muchos términos que finalmente solo nos hacen pensar que, si ponerse de acuerdo en el nombre es tan complicado, probablemente "enseñar la cultura" lo será aún más. Se considera en los planes de estudio que introducir estos temas es "bastante

complicado y que se invierte mucho tiempo de clase”, según una encuesta realizada por la autora en la ciudad de Puebla, un 70% de los maestros de alemán encuestados sugirió que enseñar este aspecto requiere más tiempo, el cual no está contemplado en los programas.

Ahora muchos libros integran este término, al menos en los textos para la enseñanza del alemán existen apartados específicos por lección con el título *Landeskunde*, aunque en los materiales para enseñanza del español e inglés no se divide explícitamente. Como se dijo anteriormente, no por prescindir de un término exacto deberíamos dejar de interesarnos en estas prácticas.

A partir de los años setenta se cambió la concepción de que la “inmersión cultural” o *Landeskunde* sólo debería centrarse en la cultura del día a día, en la forma de vida o los recursos de sobrevivencia como visita, turista o estudiante en el país de la lengua meta; aunque la enseñanza de los idiomas se fue desarrollando no solo en el sentido de enseñar en sí estos conceptos, sino en desarrollar una empatía con las personas con las que se conviviría. Posiblemente en este tiempo se buscaba la pragmática, el utilitarismo como lo nombra Rössler (citado por Krumm, 2010), pero en la actualidad debemos pensar que para usar el idioma eficazmente no basta con el conocimiento lingüístico, saludar, presentarse y despedirse.

El concepto se hiló entonces a los contenidos superficiales, la idea de que se podía profundizar en cuestiones humanas, de cosmovisiones. Estos contenidos con temas incluso políticos y éticos como la guerra, la división de fronteras, la inmigración, por citar algunos, se convirtieron más en un pretexto para profundizar y crear empatía. En los años ochenta ya se habían creado muchos materiales que mostraban aspectos no solo lingüísticos; sin embargo, desde los noventa queda la pregunta de si debe existir un “catálogo” de temas (Krumm, 2010). Aun así, la clasificación ha tenido avances, hoy en día se habla de una “*erlebte Landeskunde*”, es decir, una inmersión cultural *experimentada*; realidad que, con los nuevos recursos tecnológicos es más fácil de acceder. Obviamente si es que se puede hablar de una realidad o

mejor aún de una perspectiva objetiva, ya que con la interpretación de los asuntos culturales no tenemos una certeza. Algo que hay que aceptar, además, es que los fenómenos culturales no son estáticos, esto hace de su enseñanza un reto aún más fuerte, aquí los riesgos estarían en la interpretación e influencia del profesor y la creación de estereotipos; aun así, el intento bien vale la pena para dar una imagen menos plana de la cultura a la que pertenece la lengua.

A partir de la inclusión de la sociolingüística en la creación de libros de texto, los contextos adquirieron entonces otro significado. Aprenderse el nombre de los ríos y ver fotografías era correcto, pero no suficiente. Los asuntos socioculturales empezaron a adquirir un tinte distinto. Estoy de acuerdo con los principales teóricos en el tema, en que a través de la práctica de esta inmersión cultural o habilidades interculturales¹ el aprendizaje gana una dimensión social y pedagógica en la que se desarrolla la empatía, la tolerancia y se promueve la habilidad para concordar ideas y buscar soluciones afines (Götze, 1995).

La problemática definición de cultura

Si definir inmersión cultural implica ya un problema, debemos estar muy seguros en lo que respecta a nuestra idea específica como profesores de lo que vamos a transmitir como cultural o cultura, y en este ámbito hay un sinfín de contextos.

Algunas definiciones que se han ido revisando en los estudios sobre *Landeskunde*, interculturalidad o inmersión cultural son por ejemplo la idea de Lévi-Strauss (en Hénaff, 1998) quien desde la antropología estructural define a la cultura como un sistema de comunicación

¹ Nota de la autora: En la introducción a su ensayo "*Landeskunde und interkulturelles Lernen*" el Dr. Ulrich Zeuner toma varias definiciones sobre el concepto de *Landeskunde*, todas ellas en alemán. No hay entonces una correlación directa con los nombres que se le aplican en español o inglés a esta área de estudio y enseñanza. La discusión sobre los términos sigue abierta.

regido por el intercambio de los valores más preciados de la humanidad: las *palabras*, es decir, el lenguaje; las *mujeres*, lo que implica el sistema de parentesco y los *bienes materiales*, que representan los sistemas económicos. Aunque esta definición se considera como obsoleta para muchos, en gran medida se ha hecho presente en múltiples estudios sobre inmersión cultural. Otra definición más moderna define el término cultura como un sistema de orientación universal para una sociedad, organización o grupo, aunque con rasgos muy típicos de cada uno; este sistema de orientación se configura de símbolos específicos que son trasladados por la misma sociedad a las demás generaciones e influye en cada uno de sus miembros, en la manera de percibir, pensar, valores y acciones de quienes definen así su afiliación a esa sociedad (Thomas en Zeuner, 2010, p.12. Traducción personal).

Estas definiciones son las que finalmente van a definir en qué niveles mostraremos cuáles elementos o contenidos dentro del plan de nuestra clase. Para algunos, la cultura se restringirá más al arte y para otros al modo de vida. Así pues, tener una propia definición del término cultura es de suma importancia, ya que en gran medida ésta nos dará la pauta para decidir la ruta a tomar al tocar los temas. También es importante verificar los intereses del alumnado. Son tantas las posibilidades de abordaje que aun cuando no creamos que esto represente un problema, cada actividad debe ser cuidadosamente elaborada, con base a objetivos muy específicos, que el alumnado debe conocer.

Distintos niveles y acercamientos

Para este texto emplearemos la clasificación que Zeuner utilizó en su estudio *Landeskunde y el aprendizaje intercultural*, en donde retoma la clasificación de Günter Weimann y Wolfram Hösch (en idioma alemán 1991/92, pp.134-142, cotejado después por Pauldrach en 1992), para explicar los niveles en la enseñanza de la cultura dentro de una clase de lenguas extranje-

ras. Los dos autores inspirados en las ediciones de libros de texto bien conocidos, proponen clasificar los diferentes enfoques didácticos en:

- Un enfoque cognitivo
- Un enfoque comunicativo
- Un enfoque intercultural

A continuación, incluimos una breve descripción de los enfoques, basadas sobre todo en Zeuner. Se debe aclarar que existen además de éstas, muchas otras definiciones basadas en diversas corrientes de la pedagogía actual.

El enfoque cognitivo

Los contenidos de este enfoque son palpables: tipos de casas, geografía, instituciones, formas de gobierno, tipos de moneda y cambio, historia, deportes, y un sinnúmero de temas que pueden estar en los medios o ser de conocimiento más o menos generalizado.

Hoy en día muchas editoriales están proponiendo este enfoque en las nuevas ediciones de libros de texto como, por ejemplo, los métodos para alemán: *Menschen o Studio 21*. En estas obras se usan fotos, canciones, mapas, experiencias diarias. También en el internet podemos utilizar elementos reales, como páginas de reservaciones o periódicos, catálogos y muchísimas alternativas más. La meta de este enfoque (nivel) es enterar al aprendiz de hechos y datos útiles para su contextualización primaria con el país, que al llegar no se sienta tan abrumado por lo desconocido y que conozca lo básico acerca de las primeras situaciones con las que se enfrentará.

El enfoque tiene un tinte enciclopédico y no permite que el aprendiz admita otras alternativas. Esto es fuertemente criticado ya que muchas veces promueve la formación o la profundización de estereotipos, debido a que se muestra un fragmento de la realidad, solo se analiza una parte, probablemente fuera de su contexto, se fragmenta la interpretación de un concepto total; por ejemplo, se aprende sobre el *Oktoberfest* (*fiesta tradicional en Bavaria en los meses de septiembre y octubre*), pero solamente se queda el concepto de la venta de cerveza y de los trajes y la mucha comida, rara vez se habla sobre la importancia del hecho histórico o de la producción local de las cervezas. Otro ejemplo: en México solemos hablar de las pirámides, y dejamos de lado las comunidades indígenas como parte de una problemática actual, que el aprendiz no logra entender, cuando va a un mercado.

El problema de este enfoque es que requiere mucho más tiempo y en casi ningún programa está contemplado como parte de los contenidos del curso.

El enfoque comunicativo

En este enfoque profundizamos solamente hasta el punto en que los contenidos sean útiles para la comunicación del aprendiz con los demás hablantes. Tenemos materiales específicos relacionados con el vocabulario y el campo semántico por lección; la mayoría de los libros de textos funcionan de esta manera, debido a que la inversión de tiempo de clase es menor, ya que los contenidos están integrados en la clase de lengua. El orden de la aparición de los campos semánticos en el texto puede representar un obstáculo, por ejemplo: si en el libro de texto se incluye el tema de la comida hasta la lección nueve o diez, el alumno sufrirá de angustia y probablemente se desesperará. Lo positivo de este enfoque es que se puede enseñar a cualquier persona de esta manera, ya que los contenidos temáticos son de interés general.

La comparación entre la cultura meta y la cultura de origen es un gran recurso que surge de manera natural, en este caso el profesor aquí debe ser muy hábil y aprovechar temas de temporada para adecuarlos al contexto preciso.

El enfoque intercultural

Este enfoque se fortalece a partir de los 80's (Zeuner, 2010). Se observó que el aprendizaje de una lengua no se podía reducir al solo aprendizaje de la lengua misma, sino que se requería una relación directa con la cultura, empezaron a aparecer imágenes, fotografías y elementos culturales relacionados con el país o países meta, los ejemplos de situaciones reales adquirieron mucho más valor. Hoy en día con las redes y los intercambios académicos, este tipo de acercamiento se ha facilitado enormemente. Pero no basta con percibir la cultura, este enfoque pretende que se entienda la cultura, que se origine una empatía en el aprendiz., la cual se debe proponer como una meta de aprendizaje. La lengua debe aprehenderse, debe volverse algo internalizado, la vida propia debe poderse incorporar mediante el idioma a la vida de los otros y viceversa. Las críticas que ha recibido este enfoque, se dan en el sentido de que no se puede internalizar algo que no fluye y no fluye si no se conocen las estructuras, si no se tienen las bases para entender lo esencial. El enfoque ha descuidado la gramática y la estructura básica del idioma. Si no se aprenden por ejemplo las conjugaciones, las relaciones de los tiempos verbales o el sistema de articulación, el estudiante estará siempre angustiado por no comunicar ni entender y será muy difícil que avance y profundice.

La siguiente tabla es una interpretación de lo que Ulrich Zeuner (2010) propone; la he traducido para este escrito y se ha incluido con el fin de que se visualicen los enfoques y algunos elementos específicos para cada uno de los enfoques contemplados anteriormente.

CONCLUSIÓN

Recapitulando ahora en relación a lo que anteriormente nombré niveles y tratando de hacer un cuadro cartesiano puedo decir que en el nivel más superficial de la “inmersión cultural” el aprendiz tendrá que conformarse con vocabulario, imágenes y conceptos que lo anclarán a la lengua meta solamente en los ámbitos cotidianos: tiempo, clima, protocolos para pedir ayuda, etcétera, aunque el profesor puede utilizar la lengua de los aprendices para profundizar en estos conceptos no es la situación ideal; por ejemplo, en el tema de los sistemas de medición podemos hablar sobre el uso del sistema métrico decimal en Alemania y no el inglés. Una herramienta llamada *Zollstock*, aparece continuamente en los videos y en las imágenes de libros, pero nunca se hace alusión directa a ella, muchos alumnos preguntarán qué es eso y entonces el profesor tomará de pretexto esta curiosidad para encontrar diferencias y similitudes y desarrollar todo un tema de interculturalidad.

Conforme se va avanzando podemos retomar los temas e ir presentando particularidades históricas y culturales. Llegaremos, por ejemplo, a hablar a partir del *Zollstock*, herramienta curiosa que no tenemos en México, hasta la idea de la exactitud y precisión en la ingeniería; de ahí podemos abordar, en el caso de Volkswagen o Audi en Puebla, por ejemplo, los problemas que se gestan por divergencias en la solución de problemas, así el aprendiz, tendrá un panorama más amplio. No se trata de estereotipar, sino a través de una o dos experiencias ejemplificativas, desarrollarle la capacidad al estudiante para ver más allá y aceptar la importancia de incorporar, si no la verdadera apreciación de la realidad, sí un acercamiento. De nuestro lado está siempre la curiosidad innata del alumnado, que deberemos explotar al máximo.

Obstáculos o anclas

Ya hemos percibido que el asunto de la inmersión cultural no es tan sencillo. Hay mucho material, tanto, que debemos aprender a elegir el más relevante y pertinente para nuestros

finés didácticos. Existen idiomas como el inglés o el español con cuyo contexto los alumnos podrían estar más familiarizados, aunque aun así existe el riesgo de perdernos. Según el Dr. Ulrich Zeuner (2009) de la Universidad Técnica de Dresden, quien es un pionero en el estudio del fenómeno, también desde una perspectiva de aculturación propone que el hecho de que tengamos una visión limitada, ya sea porque no somos nativos o como nativos no hemos percibido el todo, nos crea una visión fragmentada que puede afectar la interpretación (p.61. Traducción personal); creo que esto pasa en muchas materias, por ejemplo, historia o literatura. Además, está la propuesta de que sea el propio alumnado el que investigue más a fondo los temas, uno funciona como facilitador. Es importante aquí advertir de esto al alumnado, de la edad que sea; es decir, que el aprendiz esté consciente de que aun estando en el país meta, no logrará cubrir todo el espectro de posibilidades (p.61. Traducción personal).

El segundo gran obstáculo es la imagen que tenemos del país meta, muchas veces con estereotipos o generalizaciones falaces o comerciales, las cuales hemos recibido a través de los medios, o de nuestra formación escolar. Es muy difícil romper con ellos, pero si incluimos conocimientos de semiótica y utilizamos símbolos e íconos, entonces podremos encontrar algunos que sean válidos y hacer comparaciones y contrastes. Otro recurso es descubrir el estereotipo y desmantelarlo en un ejercicio de validación, conciencia y tolerancia; un ejemplo es que los alemanes son fríos, que no muestran sus sentimientos, entonces buscamos imágenes o recursos que demuestren que esta actitud no es general. Es importante señalar que existe una gran tendencia a estereotipar, aún en los libros de texto, contra estas arraigadas ideas tendremos que luchar.

El tercer gran obstáculo es que la inmersión cultural y sus contenidos son inagotables, por no decir infinitos, lo que podría parecer una ventaja. Pero de no definir y delimitar ade-

cuadramente cada tema, el profesor puede acabar confundiendo al estudiante entre tantas alternativas. Parafraseando a Pauldrach (1992), debido a que es una cuestión con una carga de contenidos sociales que ya per sé no son concretos, se debería ser muy cauteloso en las temáticas a sugerir durante la clase.

Parecería entonces que el profesor de lengua extranjera deberá desarrollar competencias en sociología, historia y arte, entre otras. Aunque si somos honestos, estos obstáculos son los que hacen de la inmersión cultural un contenido tan interesante y con tanto reto. Y es por eso también que la definición de tal materia no es sencilla.

Finalmente, solo me resta retomar la idea de que hay dos derroteros que aún quedan por cubrir. El primero es lograr una clasificación más precisa del término inmersión cultural, para que el profesor pueda elegir y desarrollar un área afín. El otro tiene que ver con el fomento de mayor intercambio en técnicas y actividades, y sobre todo puntos de vista, de tal manera que se eviten los estereotipos. La buena noticia es que cada vez un mayor número de profesores de lenguas tiene la inquietud de incluir más temas con contenido relacionado a la inmersión cultural en sus programas de estudio.

REFERENCIAS

- Götze, L., Helbig, G., Henrici, G., & Krumm, H. J. (1995). *Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache*, 32, 2-67.
- Hénaff, M. (1998). *Claude Lévi-Strauss and the making of structural anthropology*. U of Minnesota Press.
- Hieronimus, Marc (2012). Historische Quellen im DaF-Unterricht. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* Band 86, Alemania.
- Krumm, H. J. (Ed.). (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (Vol. 2). Walter de Gruyter.
- Pauldrach, A. (Hrsg. 1992a) Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren, In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, München: Klett Verlag. - Heft 6 (Juni 1992):
- Zeuner, Ulrich (2010). *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. Dresden: Technische Universität Dresden, Alemania.

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

ESTRATEGIAS ENFOCADAS EN LA INTERCULTURALIDAD PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Rocío Ruiz Peña y Elizabeth Us Grajales

Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

Esta investigación es de corte cualitativo y es desarrollada bajo el método de la investigación acción; se llevó a cabo en un contexto de enseñanza de una secundaria pública con alumnos de primer grado provenientes de la etnia tsotsil. El propósito principal fue explorar y determinar qué tipo de actividades en el aula de español, como segunda lengua, pueden fomentar la interculturalidad. Para las actividades trabajadas en clase se cuidó siempre valorar la lengua y cultura materna de los alumnos y de esa manera partir de ellas para la subsecuente enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua.

Palabras clave: Español como segunda lengua, enseñanza, interculturalidad, investigación acción, discurso en el aula.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los estudiantes tsotsiles de la Escuela Secundaria Técnica No. 84, en la comunidad de Chalchihuitán, Chiapas, reciben la educación del español como si fuera su lengua materna; es decir, los alumnos no reciben clases del español como segunda lengua específicamente, sino que la enseñanza de ésta y el resto de las asignaturas son impartidas como se haría con alumnos nativo hablantes del español.

Es preocupante saber que la lengua materna de los estudiantes, el tsotsil, está siendo desplazada por ser una lengua de menor prestigio frente al español; cuando debería ser todo lo opuesto y ser la base principal para el subsecuente aprendizaje de una segunda lengua. Galdames, Walqui, y Gustafson (2005) advierten que es imposible desvincular las raíces que conforman la identidad de los estudiantes para que florezca otro idioma y añaden que lo ideal es reforzar las conexiones entre la lengua materna y sus raíces cognitivas; es decir, la manera en cómo los estudiantes aprenden desde su propia cultura y lengua y, de este modo, transferirlo a la enseñanza de la segunda lengua para promover su desarrollo.

Por tal motivo, se decidió emprender esta investigación, enfocada en la exploración de la propia práctica docente a través de la enseñanza del español como segunda lengua, con alumnos de primer grado de secundaria en el municipio de Chalchihuitán, Chiapas, con el propósito de aprender a construir y desarrollar estrategias de enseñanza interculturales que fomenten en el aula, el reconocimiento de la lengua materna y de la cultura de los alumnos cuando estos aprenden una segunda lengua (L2).

La intención es que las aportaciones descritas en este artículo sirvan como referente y apoyo a profesores inmersos en un contexto similar, principalmente a aquellos quienes están experimentando por primera vez la enseñanza de español u otra asignatura, en un contexto donde el español es la segunda lengua de los aprendientes; y que debido a esto necesiten aprender estrategias de enseñanza para fomentar la interculturalidad en el aula.

Situación de la enseñanza del español como segunda lengua en México

De acuerdo a Stern (2001), la enseñanza de lenguas se refiere a todas aquellas actividades que tienen la intención de originar el aprendizaje de una lengua, las cuales ocurren mayormente en contextos educativos como la escuela o universidad.

Particularmente, Marzana (2005) apunta que la enseñanza del español en contextos indígenas se ha caracterizado por la ausencia de una tradición de enseñanza de segundas lenguas; además el maestro en estos contextos no ha recibido una formación especializada en la enseñanza de segundas lenguas. López (en Marzana 2005), añade que los maestros, quienes son egresados de escuelas normales o institutos pedagógicos, se enfocan en la enseñanza de la lecto-escritura y gramática del español como si fuera la lengua materna de los alumnos.

Girón (2007) revela que a los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas en México, se les ofrece educación bilingüe únicamente en los primeros dos niveles de educación obligatoria del sector público, es decir, en preescolar y primaria; también advierte que a pesar de que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se encuentra a favor del reconocimiento de la lengua materna de los aprendientes en la enseñanza bilingüe, estos designios no han trascendido entre las prácticas del profesorado, quedándose tan sólo como un ideal. Cabe recalcar que la adquisición plena de una segunda lengua, particularmente en condiciones de asimetría lingüística y marginación socioeconómica de los alumnos, constituye un proceso largo que ni siquiera concluye al terminar los seis años de educación primaria (Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto, y Silva, 2004).

En una investigación publicada en el año 2011 por Méndez, Bertoni y Palacios, la cual se realizó a nivel preescolar en una comunidad Ch'ol en el municipio de Sabanilla, Chiapas, se resalta que el título de escuela bilingüe se otorga por el simple hecho de que una escuela se ubique en una zona geográfica indígena, pero que no tiene nada que ver con los contenidos

culturales presentes en la enseñanza de la lecto-escritura, misma que se enfoca primordialmente a la castellanización (Méndez, Bertoni y Palacios, 2011).

El uso de la lengua materna (L1) en el aula de segunda lengua (L2)

Primeramente, es importante destacar desde el punto de vista de Girón (2007), que la lengua es una herramienta cultural de cada pueblo, ya que hacemos uso de ella para nombrar todo lo que nos rodea y para preservar y transmitir los elementos culturales acumulados en el seno de una determinada comunidad de generación en generación. Por lo tanto, no podemos negar a los aprendientes el acceso a su cultura en el aprendizaje de una lengua, pues la cultura fungirá como un soporte y catapulta hacia la segunda lengua; al respecto, Girón (2007) advierte que la lengua materna es la herramienta clave para potenciar el desarrollo cognitivo y social de los alumnos indígenas, por lo tanto, ésta debe de ser tomada en cuenta en la enseñanza del español para desplazar a la enseñanza castellanizante. Por su parte, Marzana (2005) apoya firmemente el uso y respeto de la lengua materna en el aula de L2, ya que esto implica simultáneamente un respeto por su identidad sociocultural y tiene por efecto la afirmación de la misma (p.55).

Butzkamm (2003) apoya el uso de la lengua materna en la clase de lengua extranjera; sin embargo, desde nuestro punto de vista, esto se puede aplicar también en el aula de segundas lenguas:

The mother tongue opens the door, not only to its own grammar, but to all grammars, in as much as it awakens the potential for universal grammar that lies within all of us...It is the greatest asset people bring to the task of foreign language learning. For this reason, the mother tongue is the master key to foreign languages, the tool which gives us the fastest, surest, most precise, and most complete means of accessing a foreign language (Butzkamm, 2003, p.31).

Ciertamente, Butzkamm (2003) apunta que la lengua materna abre las puertas a todas las gramáticas, ya que, para aprender una lengua extranjera o lengua segunda, primeramente, el estudiante tiene que acceder a su L1, la cual es vista como una llave maestra que permitirá acceder a otras lenguas de la manera más rápida, segura, precisa y completa.

En la educación indígena, Girón (2007) critica fuertemente el uso parcial de la lengua materna en el aula en todas las asignaturas; sin embargo, propone que la enseñanza de la asignatura de español sea abordada como segunda lengua dado que ésta no fue adquirida en el seno familiar, sino por inmersión. Girón (2007) añade que el aprendizaje del español tendrá mayor sentido y relevancia cuando se use y enseñe estrechamente conectado al contexto sociocultural de los alumnos.

El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas

En la enseñanza de segundas lenguas, Schmelkes (2013) enfatiza que una educación para la interculturalidad apunta a lograr un bilingüismo oral y escrito fluido en la lengua materna y en la segunda lengua; además, se tiene como elemento central el conocimiento de la cultura propia y el objetivo es que los estudiantes lleguen a valorarla y sean creadores en y desde ella. Rábano (1997) se refiere a la educación intercultural como aquella que, aparte de basarse en la concepción teórica y práctica del ser humano tolerante, comprensivo y respetuoso hacia las diversas culturas de la sociedad actual, concibe a éste como un ser predispuesto y sometido al intercambio entre su cultura y la ajena a través de la reflexión, para contribuir a un mejor conocimiento propio y de los demás.

Schmelkes (2013) se refiere a la interculturalidad como una aspiración, y no una realidad, la cual supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad; como aspiración, significa que la interculturalidad es un enfoque en el cual se debe trabajar constantemente para lograr ese ideal de simetría entre las culturas. Por

lo tanto, la labor del docente es encaminar a sus alumnos para que paulatinamente adopten una postura de reconocimiento de las similitudes y diferencias de ellos mismos para con los otros. Puig (en Valero, 2002) señala que, partiendo de las diferencias culturales es como se avanza hacia el intercambio, la apertura y la interpretación entre distintas culturas; desde esa perspectiva, la diferencia cultural se valora como fuente de enriquecimiento (p.239).

Concordando con estos principios, Pflieger y Simon (2010) enuncian que “la meta es poner al alumno en condiciones de reconstruir una perspectiva cultural adicional a la suya, de tal manera que pueda encontrar equivalencias adecuadas con o en el propio sistema cultural” (p.193).

En la comunidad de Chalchihuitán, Chiapas, los alumnos conviven con docentes provenientes de comunidades culturalmente distintas, por lo que se hace necesaria la concientización de abordar la enseñanza enfocada hacia la interculturalidad, no sólo del español como segunda lengua, sino del resto de las asignaturas.

De acuerdo a Us (2012), llevar a cabo la educación intercultural es un reto, debido a que esto implica un cambio de actitudes y creencias tanto de maestros, como de alumnos, autoridades y padres de familia. Valero (2002) define a la interculturalidad en la educación como una búsqueda de diálogo entre diversas culturas y no por el contrario, una coexistencia vacía entre ellas. Viendo la interculturalidad como una convicción, Us (2012) señala que ésta se puede aprender poniéndonos en el lugar del otro, es decir, siendo empáticos.

Como una posibilidad para abordar la interculturalidad en la enseñanza, Saldívar et al (en Us, 2012), sugieren que los contenidos estén relacionados con las vivencias cotidianas de la comunidad.

METODOLOGÍA

Por la naturaleza del presente trabajo de investigación, relacionado con la mejora de la práctica docente, éste fue abordado desde el enfoque cualitativo y el método de investigación-acción. Pri-

meramente, el enfoque cualitativo es utilizado para describir datos subjetivos que no son susceptibles de ser cuantificados o medidos de manera objetiva y que no busca medir ningún fenómeno o patrón; sino más bien explorar y conocer las causas que lo originan (Wallace, 2011).

Flick (en Vasilachis, 2006) señala que uno de los rasgos principales de la investigación cualitativa es la reflexividad del investigador; es decir, un investigador que reflexiona sobre sus acciones, observaciones, sentimientos e impresiones en el campo, y después transforma estas reflexiones en datos para ser interpretados y documentados.

La investigación acción es una forma de trabajar vinculando la teoría con la práctica, es decir, ideas en acción (Kemmis y Mc Taggart en Nunan, 1990). Para Charlier (1998), la investigación acción favorece el desarrollo de tres competencias claves:

1. Comprender las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, lo cual supone poder identificar sus componentes y nuestro rol como docente.
2. Analizar la práctica de enseñanza, implica un mejor conocimiento de nuestras rutinas de enseñanza, decisiones tomadas y los factores de experiencias anteriores que se pueden aprovechar para regular nuestra acción futura. Para aprender a cambiar o modificar la práctica profesional, las autoras se formulan las preguntas *¿cómo resuelvo tal problema?, ¿cómo lo analizo? Y ¿qué conductas adopto en tal situación?* (Charlier, 1998 p.153).
3. Finalmente, la última competencia trata acerca de desarrollar un repertorio de conductas pedagógicas disponibles que se adapten a las situaciones confrontadas; como si fuera un abanico, pues mientras más amplio sea, mayores serán las oportunidades de encontrar una solución que sea útil (Charlier, 1998 p.154).

A través de la investigación acción se lograron construir y desarrollar las estrategias interculturales para el grupo de alumnos en particular con quienes se trabajó, las cuales no fueron seleccionadas deliberadamente previas a la investigación, sino más bien surgieron durante la interacción con los alumnos, la reacción de la docente ante las necesidades del grupo y el análisis en conjunto con la docente colaboradora. Estas estrategias serán abordadas en la sección de resultados de este escrito.

CONTEXTO

La Escuela Secundaria Técnica No. 84 se encuentra en el municipio de Chalchihuitán, en la región de los Altos, al noroeste de Tuxtla Gutiérrez, la capital del estado de Chiapas; esta región se caracteriza por concentrar a los hablantes de la lengua tsotsil.

La Escuela Secundaria Técnica No. 84 cuenta con 12 aulas, un centro de cómputo, una biblioteca, baños divididos para hombres y mujeres, una cancha techada de basquetbol, un patio cívico y diversas áreas verdes; además, hay un área con pequeñas habitaciones donde se alojan los docentes que no son procedentes de la comunidad, quienes viajan cada fin de semana a sus hogares.

Para la asignatura de español, se cuenta con dos docentes, uno se encarga de atender a los primeros y segundos grados, mientras que el otro atiende a los grupos de tercero.

PARTICIPANTES

76 alumnos de 1er grado de secundaria divididos en dos grupos (1° C y 1° D), cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad y cuya lengua materna es el tsotsil, quienes provienen de las comunidades de Balunaco, Canalumtic, Canech, Canteal, Chiquinshulum, Jolitontic, Pacanam, Pom, Tzomolton, y Tzununil.

En esta investigación, participaron dos docentes: una como colaboradora a lo largo del proceso de investigación, especialmente en el análisis y toma de decisiones, y la otra como investigadora de su propia práctica, lo cual la convirtió en una observadora participante. Cabe señalar que la docente investigadora es hablante nativo del español y no habla tsotsil; sin embargo, cuenta con una formación en enseñanza de lenguas y es estudiante de la Maestría en Didáctica de las Lenguas.

Técnicas de recolección de la información y análisis de los datos

Cabe señalar que, al haber una observadora participante en esta investigación, fue necesario que las clases se observaran para su análisis, después de llevarlas a cabo. Para ello se utilizaron, a lo largo de toda la investigación, las técnicas que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla I. Técnicas de recolección de la información y análisis de datos.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN:	TÉCNICAS DE ANÁLISIS:
Observación no estructurada	Análisis cuantitativo y cualitativo de estrategias de enseñanza
Observación estructurada (6 formatos)	Análisis narrativo
Diario y notas de campo (de sept. 2015 a feb. 2016)	
Video grabación y grabación de voz	Análisis del discurso en el aula
Fotografías	Análisis de lenguaje corporal y Patrones de interacción en el aula

Resultados: Estrategias interculturales en la enseñanza de español como L2 Negociación de significados entre la L1 y L2

Como estrategia intercultural, la negociación de significados fue de utilidad para presentar y trabajar con el vocabulario en las clases. Esta es una estrategia que los docentes deben considerar en todas las clases de lengua, pues el hecho de haber utilizado la lengua materna de los alumnos para comparar el significado de las palabras en la L2 o viceversa en las clases, los motivó a participar y a involucrarse más en las actividades. De acuerdo a Kavaliauskiene (2009), el uso de la L1 en la clase, transmite a los alumnos un sentimiento de seguridad al experimentar el aprendizaje de una nueva lengua.

De acuerdo a Bonnet (en Domínguez y Stipcich, 2009), la negociación de significados cubre dos dimensiones: primero, los alumnos analizan y examinan si los significados van de acuerdo a sus propias interpretaciones y, posteriormente, dan forma a los significados en la interacción con los otros; esto ocurre en el extracto 29, obtenido de una grabación de voz, ya que al hablar del verbo "trillar" y solicitar su significado, los alumnos primero negociaron el significado en tsotsil en una interacción alumno-alumno, para posteriormente dirigir su discurso en español.

Stipcich (en Domínguez y Stipcich, 2009), manifiesta que es importante lograr espacios de mediación y negociación de significados, donde los alumnos puedan intercambiar opiniones entre ellos y con el docente; principalmente, espacios donde el alumno pueda utilizar su L1 para comprender la L2. Al respecto, Butzkamm (2003) afirma que, para aprender una lengua extranjera o lengua segunda, el estudiante necesita acceder a su L1.

Ciertamente, se puede observar que los alumnos aportaron dos significados en su L1, el tsotsil, para el verbo "trillar", *ta xcho'* (quitar la cáscara) y *ta xvoch'* (aplastar), las cuales están relacionadas a sus prácticas sociales y culturales.

Para Girón (2007), la lengua materna es sinónimo de la propia cultura y viceversa, y no podemos negar a los estudiantes el acceso a ella en su aprendizaje, pues ésta fungirá como un soporte y catapulta hacia la segunda lengua. Como se puede notar en el extracto 29, los alumnos recurren a sus referentes prácticos y culturales para dar significado al verbo "trillar", ya que mientras que *ta xcho'* hace referencia a quitar la cáscara de una semilla con las manos, *ta xvoch'* se refiere al hecho de aplastar la semilla para remover la cáscara. Rábano (1997), señala que la cultura es un medio para negociar significados en una nueva lengua; por lo tanto, se transmiten no sólo los valores, sino también las percepciones. En este caso, a través del uso del tsotsil en el aula, los alumnos acudieron a sus percepciones para entender y dotar de significado a las palabras en la L2.

Extracto 29 ¿Qué significa la palabra trillar?

1C-28/01/2016

<p>P: ¿Qué creen que significa la palabra trillar? Porque aquí dice: después de cortarlo se trilla. El trigo se trilla. Pero ¿qué es eso?</p>	<p>Profesora insta a la negociación del significado y provee un contexto para la palabra</p>
<p>¿Qué es trillar? A16: Ta xcho' (se le quita la cáscara). Ta xvoch' (se aplasta) A17: Se quita la cáscara A16: Ta xvoch' (se aplasta) [risas]</p>	<p>Interacción alumno-alumno en la negociación del significado.</p>
<p>P: ¿Shboch? A16: [risas...inaudible tsotsil] P: Trillar es... A16: Ta xvoch' (se aplasta) A17: Quitar la cáscara P: Quitarle la cáscara ...al trigo</p>	<p>Negociación del significado entre profesora y alumnos.</p>
<p>P: ¿También al café se le hace eso? R.G. Sí P: ¿Se Trilla el café? R.G. Sí.</p>	<p>Se proporciona a los alumnos un contexto local para el uso del verbo trillar.</p>

Así también, al haber permitido el uso de la L1 para negociar significados, la interacción entre los alumnos y la docente fue más fluida. Trabajando de esta manera es como los docentes podemos validar las experiencias de los alumnos (Schweers en Kavaliauskiene, 2009). Hornberger (en Marzana, 2005) apunta que cuando se permite el uso de la L1 en el aula, los alumnos logran un mayor grado de fluidez en la relación con el maestro.

Identificación de diferencias y similitudes entre información proveniente de otras culturas y la cultura propia del estudiante

La realización de un contraste entre la información presentada en la clase en la L2 y los conocimientos que los alumnos poseen de esa información en su L1, en relación a sus propias prácticas, resultó una estrategia efectiva para promover la interculturalidad en el aula. Se descubrió que es más fácil promover las participaciones en la clase cuando se pide que los alumnos hablen desde su propia experiencia, en lugar de solicitar que expliquen lo que han entendido acerca de la información presentada a través de preguntas solamente para revisar la comprensión de algún texto.

Saldívar et al. (en Us, 2012), sugieren que los contenidos estén relacionados con las vivencias cotidianas de la comunidad. Como resultado, el haber relacionado el contenido de una lectura realizada con las vivencias de los alumnos, originó que ellos aportasen información relevante y enriquecedora para el tema en cuestión, tal como se puede observar en el extracto 30.

Cerrolaza (2000), propone que, para lograr aprendizajes en la enseñanza intercultural, los docentes debemos partir desde la propia cultura de los estudiantes estableciendo comparaciones entre los rasgos comunes y de diferencia entre las culturas de la L1 y la L2. Para Schmelkes (2013), la labor del docente es encaminar a sus alumnos para que paulatinamente adopten una postura de reconocimiento de las similitudes y diferencias de ellos mismos para con los otros.

Extracto 30 "El trigo y el maíz" 1C-28/01/2016

P: Bueno, esta comunidad Cabacuaa está en el norte de México, en esta zona que es donde siembran trigo. A ver, aquí en Chiapas, ustedes, ¿cuándo... en qué temporada siembran el maíz en su comunidad?

A8: El mes de mayo.
P: ¿Mayo?
A9: Mayo
P: ¿Octubre?
A11: ¡Mayo!

Extracto 31 "Otras semilla que se trillan" 1C-29/01/2016

P: ¿Se trilla el café?
R.G. Sí
P: Bueno, aquí en esta comunidad para trillar el trigo dice que utilizan a los burros.
Hacen que los burros pisen el trigo
¿Aquí cómo lo trillan el café?
¿Cómo le hacen para quitarle la cáscara al café?

R.G. Molerlo
A 18: Moler.
P: ¿En molino?
A18: Sí
Y también los frijoles.
P: ¿Los frijoles se trillan?
A18: **Cuando ya están secos.**
P: Cuando ya están secos. ¡Ah! O.k.

Haciendo contrastes

Alumna contribuye con información sobre su contexto propio

Fomentar la creación desde la propia cultura del estudiante

En una educación para la interculturalidad, se deben promover prácticas y aprendizajes donde los estudiantes sean creadores desde su propia cultura (Schmelkes, 2013); es decir, que a través de las tareas de aprendizaje, los alumnos reflejen su identidad, creencias, valores, costumbres, tradiciones, prácticas sociales, etc.

No se debe permitir que un alumno se enajene o desvincule de sus raíces cuando entra en contacto con una nueva cultura, en este caso a través del aprendizaje de una segunda lengua (Galdames et al. 2005). Pero sí podemos fomentar que la segunda lengua vincule los

conocimientos invaluable que el alumno posee; buscando siempre que éstos estén relacionados a los contenidos del programa de estudios.

Los alumnos necesitan y quieren contar sus historias, mismas que a su vez, nosotros los docentes necesitamos conocer para cubrir sus necesidades intelectuales y afectivas; por lo que se debe propiciar una atmósfera donde los alumnos puedan mostrar quiénes son en realidad (Dixon-Krauss, 1996).

Adivinanzas

La actividad de creación de adivinanzas se realizó como parte de una evaluación, ya que en las clases anteriores, nos percatamos que a los alumnos les tomaría más de 50 minutos poder redactar un escrito más extenso.

El haber llevado a cabo este tipo de actividad fue muy enriquecedor para nosotras porque nos permitió conocer acerca del mundo que rodea a los alumnos, ya que en sus adivinanzas y dibujos se refleja su cultura a través de representaciones de objetos cotidianos, animales, y alimentos.

Imagen 1. Adivinanzas acerca del maíz.

Una niña largo su
Cabello muy bonito su cabello
No es una niña que es.



Afuera de su cortina
de color verde si lo habres
de color blanco tiene su
Cabello como las personas
de color negro o algo
mas color...



De izquierda a derecha

1. Una niña largo su cabello muy bonito su cabello. No es una niña que es.
2. Afuera de su cortina de color verde si lo habres de color blanco tiene su cabello como las personas. de color negro o algo mas color...

Por ejemplo, las adivinanzas acerca del maíz, tienen en común que se hace referencia a la cabellera oscura de las personas como una característica física que posee esta planta. Durante mi estancia en la secundaria, pude notar que la gran mayoría de las alumnas tienen el cabello castaño oscuro, lacio y largo; por lo tanto, esta analogía del maíz coincide con la fisionomía de las mujeres de Chalchihuitán.

Del mismo modo, los alumnos también elaboraron adivinanzas acerca de los animales más comunes en su contexto, es decir con los cuales ellos están en contacto cotidianamente, permitiéndome así conocer un poco acerca de la naturaleza que los rodea.

Imagen 2. La mariposa (*revuelva como dando palmas como quien echa tortia*)

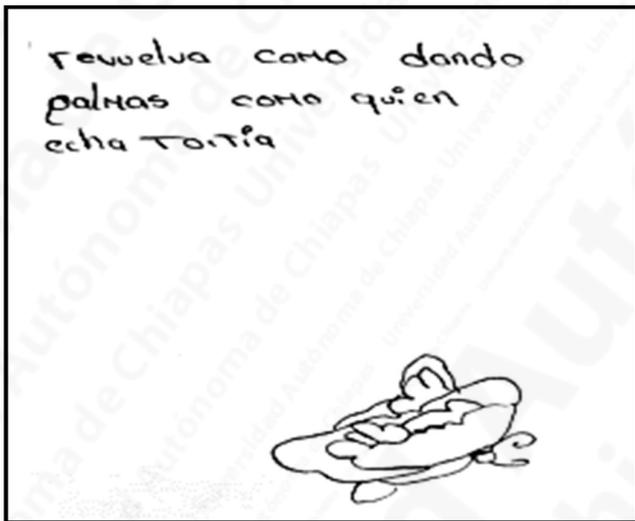


Imagen 3. El zopilote (*come carne podrida, vuela muy alto y agarra serpiente, que es?*)



Es muy curioso que al elaborar la adivinanza acerca de la mariposa, la alumna que lo escribió se refiere al revoloteo de las alas de la mariposa como a la manera de hacer tortillas con las manos, lo cual nuevamente refleja una práctica cotidiana, pues a todas las mujeres desde

pequeñas se les enseña a hacer tortillas a mano y, efectivamente, la acción de aplanar la masa con las manos para formar la tortilla se asemeja al movimiento de las alas de una mariposa.

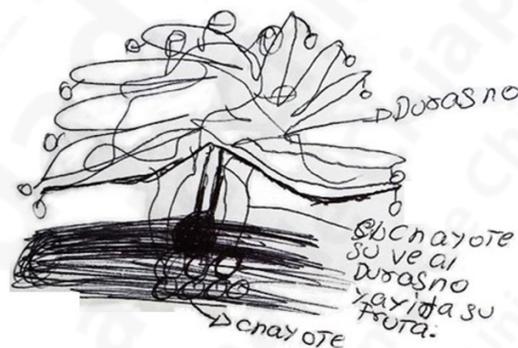
Relatos acerca de la agricultura

Después de realizar una lectura acerca de la siembra del trigo en el norte de México, a los alumnos se les solicitó elaborar un texto corto en donde hablaran acerca de la siembra de algún alimento cultivado en sus comunidades; de esta manera, los alumnos aterrizaron el tema a su propio contexto.

Se puede observar que en los escritos que realizaron los alumnos, ellos hacen referencia al agua como un elemento importante para que puedan crecer los cultivos en sus propias comunidades y contienen información que se asemeja a la abordada en la lectura que se hizo en una clase acerca de la siembra del trigo en el norte del país, donde se habla acerca de la cantidad de agua que éste necesita para crecer. En consecuencia, en esta actividad también se aplicó al mismo tiempo la estrategia de identificación de diferencias y similitudes entre una cultura y otra, la cual se vio consolidada al ser plasmada en estos trabajos escritos.

Imagen 4. Relato relacionado con la agricultura.

YO SIEMBRO CHALLOTE EL MES DE SEPTIEMBRE SEPICANTA EN LOS ARBORES
NO EN CUAL QUIERE ARBEL QUIERE DE SOMBRA DONDE SE SIEMBRA NO TENGO EN MI
CASA UN CHALLOTE QUE ESTA ENSEÑADO PARA QUE NO LO COMEN LOS POLLOS Y
QUIERE QUE LO ENSEMOS MUCHA AGUA.



Chalchiguitan Chiapas
Fernando

yo siembro challote el mes de septiembre seplanta en los arboles no encual quier arbol quese de sombra donde sesiembra llo tengo emi casa un challote que esta enserrado paraque nolo come los pollos y quiere que lo echemos mucha agua.

Chalchiguitan Chiapas

Fernando

Durasno.

Elchayote su ve al durasno yayiesta su fruta.

chayote.

Álvarez (2010), enfatiza que, para abordar el enfoque intercultural en las clases, es necesario facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales propias de los alumnos; así también motivar a la toma de conciencia de pertenencia a un grupo.

Respeto hacia los patrones de interacción

Us (2012) advierte que llevar a cabo la educación intercultural es un reto, debido a que esto implica un cambio de actitudes y creencias de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al posicionarse como observador participante en un contexto educativo distinto al que se estaba acostumbrado, la docente encontró que uno de los principales aspectos que influyeron en su choque cultural fueron los patrones de interacción de los alumnos dentro del aula.

Para la docente investigadora era difícil, en un principio, entender por qué los alumnos no querían ni si quiera dirigirse la palabra, verla a los ojos o que ellos interactuasen con un compañero o compañera cuando les era solicitado. Rizo (2013) menciona que el éxito o fracaso de la interacción dependerá, en gran medida, de qué tan familiarizados estén los participantes

con los antecedentes de su interlocutor. Así también, Álvarez (2010) apunta que en la interculturalidad se acepta y se comprende el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ningunas circunstancias.

En un principio, la docente investigadora no se encontraba muy familiarizada con los patrones de interacción de los alumnos en el aula, esto daba origen a un choque cultural de su parte, ya que le era raro y desconcertante observar que los alumnos no se integraban en grupos mixtos para realizar las actividades. Neuliep (2003), señala que el choque cultural surge cuando una persona se traslada a una nueva cultura, llevando consigo los valores, creencias, costumbres y comportamientos de su antigua cultura, dando origen a un choque con los aspectos de la cultura nueva. Por lo que la persona se sentirá desorientada, le surgirán conflictos, malentendidos; además, experimentará estrés y ansiedad.

El juego en el aula para fomentar la interacción intercultural

De acuerdo a Fingerman (en Labrador y Morote, 2008), el juego posee un valor social ya que es un factor de desenvolvimiento en el individuo; el autor añade que es a través del juego como se mantiene la cohesión y la solidaridad de un grupo. Con lo cual se concuerda totalmente, ya que la implementación de actividades lúdicas, fomentó la interacción intercultural en el aula y dio como resultado una convivencia e interacción más homogénea entre los alumnos y, entre los alumnos y el docente.

De acuerdo a Ledo (2011), es importante destacar que los juegos son una herramienta para el profesor y que cuando éstos son incluidos en las clases, deben plantearse con objetivos claros y precisos; de modo que al final del proceso educativo el estudiante tenga la sensación de que ha aprendido y practicado una nueva lengua de forma divertida y efectiva.

Labrador y Morote (2008), afirman que gracias al juego como estrategia didáctica se establece una atmósfera afectiva y emocional basada en la confianza, seguridad y aceptación; moti-

vada por la curiosidad, la sorpresa y el interés. Principalmente fueron dos actividades en donde se logró una atmósfera afectiva positiva al integrar a los alumnos en equipos, lo cual promovió el trabajo cooperativo a través de un juego de lotería y otro de serpientes y escaleras.

En actividades como el juego de lotería, los alumnos se integraban rápidamente, aunque ellos continuaban agrupados con integrantes del mismo sexo. No obstante, los equipos se encontraban ubicados muy cerca los unos de los otros, lo cual ocasionaba que los alumnos interactuaran sin distinción de sexo con mayor frecuencia que cuando no se llevaba a cabo alguna actividad lúdica. En esta tarea se fomentó el trabajo en equipo, además que en la clase se propició un ambiente relajado donde hubo situaciones hilarantes.

Imagen 6. Alumnas atentas ante la lectura de cartas de una compañera.



Imagen 7. Alumnas se aproximan a ver el trabajo de sus compañeras.



El juego de serpientes y escaleras no sólo promovió el trabajo en equipo, sino que también una interacción más cercana entre los alumnos y docente, e incluso se fomentó que los estudiantes participaran en el pizarrón logrando un rol más activo. Se logró, además, que hombres y mujeres compartieran el mismo espacio e interactuaran para discutir y comentar

sobre el juego, construyendo así un trabajo colaborativo. De acuerdo a Dixon-Krauss (1996), un grupo de alumnos se vuelve colaborativo, cuando en él existen estudiantes con diversas habilidades que trabajan juntos para resolver un problema o completar una tarea. A lo cual, se puede añadir que se deben propiciar oportunidades para trabajar con una amplia variedad de alumnos para adquirir habilidades sociales y cognitivas al jugar, trabajar y aprender.

Imagen 8. La maestra reparte tableros de juegos de mesa para propiciar un rol más activo en los estudiantes.



Con este tipo de actividades, los alumnos lograron desinhibirse y olvidaron algunos prejuicios en cuanto a la interacción con el género opuesto. Neuliep (2003), afirma que una persona que posee estrategias interculturales afectivas, demuestra una tendencia de acercamiento hacia la otra cultura; así como una disposición para comunicarse entre culturas; por lo tanto,

de acuerdo a lo estipulado por Neuliep, es notable que los juegos sirvieran como una estrategia afectiva para promover la interacción intercultural en el aula.

CONCLUSIONES

La interacción con los alumnos en el contexto de la enseñanza del español como L2, condujo a construir las cuatro estrategias planteadas en este capítulo. Al principio se desarrollaron algunas de ellas inconscientemente, como lo fue, por ejemplo, la negociación de significados entre la L1 y L2; sin embargo, cuando se identificó la importancia de esta estrategia, se comenzó a utilizar como una herramienta que ayudó a desarrollar lazos de confianza y empatía de los alumnos hacia la docente.

La identificación de diferencias y similitudes entre información proveniente de otras culturas y la propia del estudiante, fue una estrategia que se utilizó al descubrir que para que las clases estuvieran orientadas hacia la interculturalidad, se debía propiciar que los alumnos fueran capaces de reconocer que existen tanto diferencias como similitudes entre ellos y otras culturas.

A través de la estrategia del fomento de la creación desde la propia cultura del estudiante, se obtuvieron productos que reflejaron sus propias formas de ver el mundo y se promovió el reconocimiento de su cultura para crear desde ella. Gracias a esta estrategia, fue evidente que cuando el alumno crea, apoyándose de sus conocimientos y experiencias, se obtienen productos más auténticos, con un valor cultural grande que transmite conocimientos verdaderos.

Finalmente, el respeto hacia los patrones de interacción en el aula resultó ser de mucha utilidad, al ser una docente que se encontraba poco familiarizada con las formas de interactuar en una cultura diferente a la suya. Como docentes de lenguas estamos habituados a realizar actividades que permitan a los alumnos interactuar con varios compañeros, sin distinción de género. Sin embargo, al convivir con un grupo cultural donde las reglas de convivencia entre

hombres y mujeres son muy marcadas, permitió, a las investigadoras, comprender que lo mejor era permitir a los alumnos decidir la manera en que deberían de integrarse en las actividades. Se comprendió que no era común que los hombres interactuaran con las mujeres en las actividades grupales y que, en algunos intentos por romper con este patrón, las actividades resultaban fallidas y a la vez atentaban en contra de una norma cultural existente.

El respeto a los patrones de interacción, como estrategia, permitió que los alumnos colaboraran en las actividades con normalidad y naturalidad, ya que las interacciones no eran forzadas, lo cual contribuyó a un mejor desempeño en las tareas grupales. Cabe destacar que la inclusión de actividades lúdicas en algunas clases fomentó que hombres y mujeres convivieran de manera más homogénea. A través de juegos como "La lotería" y "Serpientes y escaleras", los alumnos se apartaron de patrones de interacción rutinarios, para posicionarse en nuevos espacios dentro del aula. El juego fue un aliado que los motivó a pasar de un rol pasivo a un rol más activo, dotándolos de iniciativa.

Consideramos que es pertinente continuar con esta temática en un nuevo ciclo de investigación acción para re-evaluar las estrategias que se han planteado y que probaron ser de utilidad en el contexto de la enseñanza del español como segunda lengua.

REFERENCIAS

- Álvarez, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9 (5), pp.40-56. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*. Winter 2003 (28), pp. 29-39.
- Cerrolaza, O. (2000). Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural. Propuestas interculturales - *Actas de las VI Jornadas Internacionales*. Tandem. pg. 69-74. España: Edinumen.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Belgique: De Boeck Université.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*. USA: Longman.

- Domínguez, M. y Stipcich, M. (2009). Buscando indicadores de la negociación de significados en clases de Ciencias Naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 8 (2), pp.539-551. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9_Vol8_N2.pdf.
- Galdames, V., Walqui, A., y Gustafson, B. (2005). *Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua*. Bolivia: PROEIB Andes.
- Girón, A. (2007). El estado actual de la educación bilingüe. *Aquí estamos*, 3(6), enero-junio 2007. pp. 21-29. Recuperado de: <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista6.pdf>.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo, A., E., Nieto, R., y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (enero-marzo, 2004), 9 (20), 83-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002006.pdf>.
- Kavaliauskiene, G. (2009). Role of mother tongue in learning English for specific purposes. *ESP World*, 8 (22), pp. 1-12. Recuperado de: http://www.espworld.info/Articles_22/PDF/ROLE%20OF%20MOTHER%20TONGUE%20IN%20LEARNING%20ENGLISH%20FOR%20SPECIFIC%20PURPOSES.pdf.
- Labrador, M.J., y Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*. 2008 (17). pp. 71-84. Recuperado de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>.
- Ledo, C. (2011). Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 3 (28). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm>.
- Marzana, T. (2005). *Así enseñamos castellano a los quechuas*. Bolivia: Plural Editores.
- Méndez, R., Bertoni, C., y Palacios, B. (2011). La enseñanza de la lecto-escritura en población Ch'ol. El caso del preescolar bilingüe "Sor Juana Inés de la Cruz", Sabanilla, Chiapas. En Clemente, J. (Coord.). *Construcción social desde las culturas. Procesos lecto-escritores en Chiapas*. pp. 76-110. Chiapas, México: UNACH.
- Neuliep, J. (2003). *Intercultural Communication*. U.S.A: Houghton Mifflin Company.
- Pfleger, S., Simon, C. (2010). Interculturalidad y la enseñanza de ELE en México: el caso de la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia. En Villalba, F. y Villatoro, J. (Coords.) *Aportaciones a la Educación Intercultural, Ponencias del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Málaga, España: Practicas en Educación, pp. 190-200. Recuperado de: <http://dla.cele.unam.mx/interculturalidad/interiores/publicaciones.html>
- Rábano, M. (1997). Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés. *Aula*, 9 (1997). pp.269-285. Recuperado de: <http://www.revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/3497/3517>.
- Rizo, M. (2013). Comunicación e Interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*. 10 (19), 2013, pp. 26-42. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Monterrey, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68726424002>.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*. 40. pp. 1-12. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural.

- Stern, H. (2001). *Fundamental Concepts of Language Learning*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Us Grajales, E. (2012). *Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas: Un Estudio de la Política Lingüística en la Enseñanza del Inglés*. [Tesis inédita de Doctorado]. Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Valero, C. (2002). El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y el conocimiento del otro. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 13 (14), pp.238-250.
- Vasilachis, I. (Ed.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Wallace, M. (2011). *Action Research for Language Learners*. United Kingdom: Cambridge University Press.

SECCIÓN III
TEMAS ACTUALES
DE ENSEÑANZA DE LENGUAS
Y LA FORMACIÓN DOCENTE

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

LOS DESAFÍOS DE LA AUTONOMÍA Y LOS NUEVOS APRENDIZAJES

María Luisa Trejo Sirvent, María Eugenia Culebro Mandujano,
Gabriel Llaven Coutiño, Hugo César Pérez y Pérez
y Anastacio Gerardo Chávez Gómez
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre algunos desafíos asociados a la promoción del aprendizaje autónomo. Este estudio aborda el concepto de autonomía, el aprendizaje autónomo y las modalidades de la enseñanza de lenguas a través de la educación en línea y la educación virtual y otros temas actuales relacionados con la autonomía y el autoaprendizaje. Los docentes en la actualidad se enfrentan a diversos desafíos para promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes, así como para lograr el desarrollo de competencias para el desenvolvimiento pleno de su autonomía.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo, autonomía, autoaprendizaje, enseñanza de lenguas, nuevos aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

La autonomía dentro de la educación es un tema que tomó auge con la aparición de nuevas formas de aprendizaje y el impulso y la accesibilidad al mundo de la información que han facilitado las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC). En la enseñanza de lenguas han sido importantes las experiencias de los centros de autoacceso y las nuevas modalidades de educación virtual y a distancia, así como el Enfoque Orientado a la Acción con la ejecución de tareas que el usuario puede realizar de forma autónoma y no necesariamente dentro del aula. Existen muchas nuevas formas de aprendizaje, entre ellas el aprendizaje autónomo que llegó para quedarse; es evidente que cada día será mayor la posibilidad de realizar todo tipo de estudios con base en la autonomía.

El concepto autonomía tiene múltiples aristas y en este trabajo nos referiremos exclusivamente a la autonomía en el ámbito educativo. Sus retos son muchos porque la tendencia de este tipo de aprendizaje se observa al alza, especialmente en los niveles medio y superior.

Bernabeu (2005), en su trabajo “Educación y dimensiones de la educación” señala que:

...educarse significa aprender y educar implica en consecuencia obligar a aprender. No se da la educación sí no hay aprendizaje, por lo que una vez más evidenciamos la necesidad ‘inteligente’. Para educarse, un sujeto indudablemente tendrá que aprender tanto en el plano de la cultura, como en el de la moralidad, afectividad, capacidad física, estética o de cualquier otra índole (2005, p.22).

Pero, ¿qué significa aprender? Reboul (1992) explica que “...aprender, es en principio educar y educarse, ya que, en francés, aprender tiene siempre el sentido pasivo (instruirse) y

activo (instruir)” (p.7). Esta última acepción no la tiene el verbo aprender en español. En esta lengua utilizamos sobre todo el verbo enseñar o instruir, pero no usamos el verbo aprender con dicha connotación. El concepto “educar” es también muy significativo, porque implica muchas más cosas que simplemente “enseñar” o “instruir”.

Por una parte, afirma Reboul, “...educar corresponde a la educación familiar, que es espontánea, sin programa, y donde se enseñan los valores...de la afección, de la fidelidad, de la admiración...Es también lo que designa un conjunto de estudios escolares: se trata de una educación intencional, metódica, programada...Aprender es también formar. Este verbo corresponde ante todo...al aprendizaje de un oficio” (p.7).

Marchive (2008), en su trabajo “*La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*” explica lo que significa enseñar:

Enseñar es en principio movilizar un cierto número de saberes y de saber hacer en la acción pedagógica...La enseñanza es pues un oficio de saberes múltiples... (p.78).

En fin, a los docentes nos interesan los conceptos de aprender, enseñar y educar; sin embargo, es importante comprender las diferencias entre los mismos no solamente desde el significado sino desde la Filosofía de la Educación y otras disciplinas educativas. Novak y Gowin (1988) señalaron oportunamente que si bien:

...estamos interesados en el aprendizaje como en el conocimiento, que no son la misma cosa, el aprendizaje es personal e idiosincrásico; el conocimiento, público y compartido. Estamos interesados en el pensamiento, en los sentimientos y en la actuación; los tres elementos están presentes en cualquier experiencia educativa y transforman el sentido de la experiencia.

Aun cuando una experiencia pueda presentarse en común por niños pequeños y mayores, expertos y novatos, o aprendices y maestros, el sentido de esa experiencia puede ser radicalmente diferente para cada uno de ellos. La educación es el proceso mediante el cual intentamos activamente cambiar el sentido de la experiencia. La educación puede ser opresiva o liberadora...” (pp.23-24).

Existen diversos tipos de aprendizaje, pero en este trabajo nos interesa sobre todo el que se relaciona con la autonomía. En la actualidad, la enseñanza de lenguas es un tema de importancia mundial por el interés hacia el plurilingüismo, como política lingüística que promueve el conocimiento y la competencia comunicativa en más de dos lenguas. El plurilingüismo como política se está emprendiendo en Europa y otros países de diversos continentes, desde fines del siglo XX.

La enseñanza de lenguas: una visión de las últimas décadas

El estudio de lenguas extranjeras es un requerimiento indispensable en todas las carreras y los planes de estudio de licenciatura y posgrado de muchas universidades, en especial, en la Universidad Autónoma de Chiapas. Esto implica que la enseñanza de lenguas se considere, en los tiempos actuales, como una asignatura transversal que contribuye a la formación integral del estudiante y que la mayor parte de las veces se encuentre incluida en los Programas Educativos (P. E.) y en los posgrados, específicamente en aquellos que prestan atención a las exigencias de calidad de organismos evaluadores y acreditadores.

La enseñanza de lenguas se ha modificado sustancialmente a lo largo de los últimos cincuenta años, especialmente desde las últimas décadas. En el siglo XX, surgieron diversas metodologías: la Metodología Directa, la Metodología Activa, la Metodología Audio Oral y Au-

divisual y el Enfoque Comunicativo, como enfoques convencionales que se aplicaron a nivel global. En los años setenta surgen los laboratorios de idiomas que se inspiran en el concepto de autonomía y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que se siguen usando hasta los años ochenta cuando comienzan en Europa algunos centros multimedia para el aprendizaje de lenguas extranjeras; en los noventa, se implementan en nuestro país, los denominados Centros de Autoacceso, Multimedia o Centros de Autoaprendizaje. El surgimiento de multimedia, puso en boga una nueva forma de aprender lenguas extranjeras: el aprendizaje autónomo.

El Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas (MCER), ha planteado tres enfoques: el Enfoque Orientado a la Acción, el Enfoque Plurilingüe y el Enfoque Intercultural. El plurilingüismo, como política lingüística, ha planteado la necesidad de que los ciudadanos comprendan y dominen, al menos a nivel comunicativo, dos lenguas extranjeras, e incluso, de ser posible, tres. Esta tendencia es una realidad en el mundo profesional y educacional.

En la época actual, la que se ha designado como la Sociedad Postindustrial del Conocimiento, no es extraño que un estudiante desee dominar al menos dos lenguas, aparte de su lengua materna. Algunas veces puede realizar este aprendizaje al tomar cursos presenciales de lenguas o, de igual manera, recurrir al autoaprendizaje o los sistemas de educación virtual o a distancia.

Es oportuno señalar que la enseñanza de lenguas tiene además un crecimiento enorme en cuanto a la demanda de cursos de idiomas que se ofertan a la sociedad, para todo tipo de público y en todos los niveles educativos. Los centros de lenguas han implementado también los denominados centros multimedia (en México también se han llamado Centros de Autoaprendizaje o Centro de Autoacceso), los cuales surgieron para implementar nuevos modelos de aprendizaje autónomo (en ocasiones, desde un modelo de autoaprendizaje y otras veces, autodirigido) se han duplicado o triplicado, en especial, en el último cuarto de siglo. Así tam-

bién, se promueven licenciaturas y programas de posgrado relacionados con la enseñanza de idiomas, de manera virtual y a distancia.

Trejo, Culebro, Llaven y Pérez (2015) señalan que:

...primeramente, fue el magnetofón, las grabadoras de carrete abierto, las grabadoras de casetes, los proyectores de filminas, los diskettes, las cintas de vídeos y películas en Betamax y VHS. Posteriormente, surgieron los discos compactos, los vídeos en DVD a la par de las computadoras, los proyectores (cañones), el almacenamiento de grandes cantidades de información en los denominados USB, y actualmente, la información alojada en la denominada “nube” (pp. 172-173).

La educación a distancia y la educación en línea

En las últimas décadas ha surgido la educación a distancia y la educación en línea, pero es necesario hacer notar las diferencias entre estos conceptos; ambos sistemas no son de tipo presencial, es decir, no se realizan en la institución educativa y el asesor o tutor tiene un papel de suma importancia.

En la educación a distancia se plantea la necesidad de que el estudiante realice tareas y actividades de manera autónoma que luego serán evaluadas por el docente quien realmente es un guía o facilitador. En ocasiones, es semipresencial, lo que significa realizar los trabajos de manera autónoma con un mínimo de apoyo en las asesorías de tipo presencial que pueden hacerse de forma periódica. En el caso de la educación a distancia, el estudiante recurre a su autonomía para resolver problemáticas, “sin la presencia física de un docente sino de un asesor, utiliza estrategias y técnicas de autoaprendizaje, fija sus propios objetivos, contenidos, tiempos, forma de trabajo, etc. El asesor valora periódicamente o al final del módulo” (Trejo, et al., 2015, p. 174).

La educación en línea, complejo concepto a definir, que ubica a estudiantes y docentes en entornos digitales con el apoyo de las TIC, de la informática, del Internet y de los diversos recursos computacionales, así como *gadgets* que continuamente se promueven y renuevan en las tecnologías digitales, es hoy una realidad. La educación en línea o *e-learning* (*electronic learning*), es una modalidad educativa que permite la capacitación de estudiantes a través del Internet y de herramientas de tipo informático. Entre los recursos que se utilizan están las teleconferencias, el *Messenger* (conversación virtual a través de mensajes electrónicos), así como otros recursos, entre los que se pueden mencionar: el servicio de envíos de archivos pesados, el *workspace*, *Hotmail* (el servicio de almacenamiento de información) y el *Skype* (que facilita la comunicación entre estudiantes y tutores). Con relación a la educación en línea, se trata de asesorías virtuales que el asesor brinda, a la vez que proporciona el programa de estudio, las fuentes bibliográficas o de Internet, así como las indicaciones para la realización de los trabajos, los horarios y periodicidad de las sesiones de asesoría. Asimismo, el asesor envía diversas lecturas que el estudiante debe realizar, analizar y comentar y se recurre al uso de las videoconferencias.

Es oportuno mencionar que se han popularizado en los últimos veinte años los cursos en línea y en épocas más recientes, los cursos masivos en línea de tipo abierto denominados MOOC (*Massive Open Online Courses*) lo cual "...ha llevado a muchos diseñadores, docentes e instituciones a interesarse por este nuevo modelo de docencia, que incluso ha llegado a postularse como solución a algunos problemas de la educación universitaria" (Méndez, 2013, p. 1). Este último autor aclara con relación a los MOOC que:

...vienen claramente definidos por su carácter abierto (*open*), por ubicar la información y la relación entre los distintos actores educativos en internet ("*online*"), y por el hecho de que el tamaño de la comunidad educativa implicada en un curso de estas características puede

sobrepasar, con facilidad, los miles de personas (*massive*). Basados en un modelo de enseñanza colaborativa o conectiva, los MOOC desplazan (algunos dirían “superan”) la relación jerárquica entre profesor y alumno, de modo que el proceso de aprendizaje se reparte (de ahí las referencias en la literatura sobre MOOC a la idea de una “responsabilidad distribuida” en el aprendizaje); y los alumnos se convierten, también, en generadores de contenido y de conexiones entre distintos aspectos del curso. Los estudiantes participantes en un MOOC idealmente dejan, pues, de ser actores individuales en su aprendizaje, y pasan a formar parte de una comunidad de aprendizaje mucho más amplia, en la que el conocimiento no procede exclusivamente (aunque pueda tener allí su origen o selección inicial) del profesor, sino también de la participación e implicación de otros estudiantes. Se enfatiza, en los MOOC, el uso de las redes sociales (*Facebook, Twitter...*) que consoliden estas comunidades de aprendizaje (p.3).

No tenemos que esperar al futuro para saber cómo modificarán estos nuevos modelos educativos que están en franco ascenso y desarrollo, al concepto de educación. Es evidente que día con día se modifican y actualizan y que la innovación es la base de las transformaciones transcendentales en el ámbito educativo. Además, cabe señalar que existe una tendencia fuerte por la que están apostando las diversas instituciones de educación superior y es la de ofertar cada día más programas de licenciatura y posgrado en línea. La enseñanza de lenguas es una de las primeras en abrirse a este tipo de educación y no hay que olvidar que ha estado ligada al desarrollo de las TIC mucho más que cualquier otro tipo de disciplina. Todo docente de lenguas extranjeras que ha impartido clases durante un lapso no tan breve sabe y reconoce la importancia del uso de las TIC en sus clases. El docente de lenguas está, más que ningún otro, habituado a la utilización de equipo tecnológico y electrónico en su labor cotidiana en el aula.

El aprendizaje autónomo

Tradicionalmente, la educación se concibe como un fenómeno social, humano y cultural que tiene como finalidad la trasmisión de conocimientos, tradiciones, pensamientos, comportamientos y valores de una cultura a través de procesos formativos escolarizados y no escolarizados.

No todos aprenden de la misma manera, hay quienes prefieren llevar cursos presenciales, y otros que gustan de estudiar de forma autónoma. Gardner (2000) explica que:

...El aprendizaje no tiene por qué darse únicamente entre las cuatro paredes de la escuela. La tecnología nos puede llevar por todo el mundo sin tener que salir de casa. Los ciudadanos y las instituciones de una comunidad pueden hacer contribuciones importantes a la educación de sus niños y jóvenes. Estas contribuciones pueden empezar con viajes de estudio, pero no tienen –no deberían– por qué acabar aquí (p. 157).

Asimismo, este autor señala que “...el mundo de trabajo está cambiando con gran rapidez y ahora muchas personas trabajan en casa, muchas veces conectadas a oficinas virtuales mediante redes informáticas” (p. 157).

Moreno y Martínez (2007) afirman que el aprendizaje autónomo en Europa “... es un objetivo planteado cada vez con más fuerza en los ámbitos psicológicos y educativos... La adquisición por el estudiante de las competencias de aprendizaje autónomo o autoaprendizaje y de aprender a aprender es un objetivo central, por ejemplo, en la reforma educativa de gran calado que supondrá el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a implantar en breve en más de una veintena de países (p. 1).

La autonomía

Desde hace más de dos décadas, la autonomía en el aprendizaje de lenguas es un tópico importante con relación a la política lingüística para la promoción del plurilingüismo (Baisnée, 2008). Así también, el Portafolio Europeo de las Lenguas que promueve el Consejo de Europa dentro de su política lingüística en ese continente, tiene como propósitos primordiales: “proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo; facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas; desarrollar un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes; promover el plurilingüismo” (Centro Virtual Cervantes, 2017, *online*). Este proyecto del Portafolio Europeo de las Lenguas resalta la importancia de “...aumentar la capacidad de los alumnos para autoevaluar y reflexionar sobre su aprendizaje. Sin embargo, para ser realmente un concepto operativo en la enseñanza de idiomas, la noción de autonomía debe ser analizada en el contexto en que se desarrolla” (Baisnée, 2008, p.66). A este respecto, Baisnée explica lo siguiente sobre el estudiante autónomo:

...idealmente...es el que determina su propio recorrido en cuanto al saber: define sus objetivos y contenidos, elige los métodos y las técnicas adecuadas para él y se autoevalúa a lo largo de todo el proceso el aprendizaje. El concepto de autonomía implica el abandono de la idea del conocimiento universal para todos a favor de un conocimiento individualizado en el cual el aprendiente da un significado y donde el profesor ya no es la fuente de todo conocimiento. Se lleva a cabo en una visión constructivista del aprendizaje, donde el aprendiz es visto como una persona que crea, piensa y construye el conocimiento.

Sierra (2005) afirma que la autonomía considera al alumno como el protagonista de su proceso de formación “...que lo transforma de sujeto pasivo a sujeto activo capaz de autode-

terminación para cumplir metas cognitivas y personales. Tal aprendizaje está soportado en un ambiente de motivación y automotivación, amistad, afectividad, interacción entre aprendientes (docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes), ética, exigencia y respeto” (p.2).

Con relación al aprendizaje autónomo, Moreno y Martínez (2007) aclaran que, en contextos educativos, “suelen considerarse que son autónomas aquellas tareas del aprendiz conscientes en resolver ejercicios por sí mismos, plantear nuevos problemas, discutir algún tema en grupo, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera de las horas de clases o sin profesor” (pp. 51-62). Los autores de este capítulo consideran que la autonomía puede promoverse también durante las clases y el docente puede ser un facilitador o guía en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Ibarra y Rodríguez (2011) señalan que el aprendizaje autónomo significa “...conocer y autovalorar las propias necesidades formativas, determinar objetivos de aprendizaje y planificar, gestionar y ejecutar las estrategias educativas que faciliten su logro” (p.75).

Consideramos que existen diversos desafíos que superar para mejorar la enseñanza de lenguas; entre ellos, promover especialmente el aprendizaje autónomo con eficiencia, así como consolidar la educación en línea y la educación a distancia. La importancia cada vez más estratégica del dominio de las lenguas en el ámbito educativo y científico es indiscutible y su proyección para implementarse en todos los niveles educativos en nuestro país, es también un reto en el que los docentes e investigadores de lenguas debemos reflexionar.

Los docentes de lenguas también nos enfrentamos al desafío que representan las TIC y la irrupción de la Web 2.0., y su incesante y vertiginosa transformación, pues, tal como aclara Colmenares (2014) “...ya no desde un punto de vista meramente instrumental, sino que además es necesario reconocer los cambios en modalidades de aprendizaje, en la dinámica de interacción y la filosofía de trabajo en red”.

Aprendizaje potenciado por la tecnología

Las TIC han transformado no solamente la vida cotidiana de los habitantes de este planeta sino también representan una enorme oportunidad para potenciar la educación. Es así como se puede hablar de un aprendizaje potenciado por la tecnología. El aprendizaje colaborativo Rodríguez (2006) señala lo siguiente:

...el aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación es un aprendizaje autónomo... porque uno es el autor de su propia norma en cuanto al tiempo que le va a dedicar, al espacio que utilizará, a los recursos de apoyo para dicha búsqueda y a la cantidad de información que podrá buscar (p. 1).

En este tipo de aprendizaje el estudiante puede decidir sobre su propia forma de aprender a aprender y cuenta con diversas ventajas en esta era tecnológica, por la facilidad y rapidez con que se logra el acceso a la información. Las tecnologías son una gran herramienta para potenciar el aprendizaje porque:

...obligan a modificar la organización de la educación, porque crean entornos educativos que amplían considerablemente las posibilidades del sistema, no sólo de tipo organizativo, sino también de transmisión de conocimientos y desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes. La clave está en transformar la información en conocimiento y éste, en educación y aprendizaje significativo (Ruiz, 1996, citado en Soler y Lezcano, 2009).

También se pueden señalar, por una parte, desventajas en cuanto a la calidad de la información proveniente de Internet a través de las TIC, y por la otra, la necesidad de una auto-

formación con relación a las estrategias y técnicas cognitivas y metacognitivas que el estudiante aplica para la realización de su propio aprendizaje. El estudiante debe también estar consciente de lo que representa su propia autonomía, de la responsabilidad de su propio desempeño y de la capacidad, aptitudes, valores y destrezas que se requieren para un mejor aprovechamiento académico.

CONCLUSIONES

Los docentes de lenguas se preguntaron desde fines del siglo XX e inicios del siglo XXI sobre la diversidad de enfoques metodológicos que surgieron desde los años cincuenta. También fueron los mismos docentes, por medio de la investigación etnográfica y de las experiencias en el aula con relación al concepto de autonomía, quienes contribuyeron a la transformación del papel del profesor, que pasó de ser la autoridad frente al grupo a ser un guía, un orientador, un facilitador que se enfocó en las necesidades de los aprendientes. Lo anterior dio paso a una comunicación basada en una interacción eficiente con el grupo que permitió retroalimentar sus propias investigaciones y mejorar la enseñanza de lenguas por medio de nuevos enfoques metodológicos y modalidades educativas.

Hoy en día, el aprendizaje autónomo es una realidad y la enseñanza virtual y a distancia han demostrado ya su potencial por la cantidad de programas de licenciatura y posgrado que se ofrecen en esta modalidad educativa. El desarrollo de fortalezas para un óptimo aprovechamiento de los estudiantes, así como la motivación hacia el aprendizaje autónomo se debe promover, en principio, a través del aprendizaje creativo y colaborativo y la reflexión del uso de las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (TAC) para lograr la motivación indispensable en los estudiantes y que lleve a dimensionar los alcances de su propio aprendizaje y el desarrollo de sus competencias, con base en su propia creatividad e interés por la ciencia. El aprendizaje

autónomo puede generar uno significativo de las lenguas que se estudien. Así también, contribuye a una mejor formación de los estudiantes de los programas de licenciatura y posgrado relacionados con la enseñanza de lenguas.

REFERENCIAS

- Baisnée, V. (2008). Autonomie et langue de spécialité : enjeux et perspectives. *Cahier de l'Aplut*, XXVII, 2, 66-76. Recuperado de: <https://aplut.revues.org/1406>.
- Bernabéu, R., J. L. (2005). Educación y dimensiones de la educación. En Colom, A. J., Bernabéu, J. L., Domínguez, E. y Sarra-mona, J. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel. (pp. 19-40).
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa/Ed. Junio/ Instituto Cervantes.
- Colmenares Z. L. y Barroso O. J. (jul. 2014). Tipos de aprendizajes emergentes bajo la influencia de la Web 2.0. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1, pp. 99-108. Recuperado de: <<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1044>>.
- Consejo de Europa (2001) Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Gallison R. y Coste D. (dir.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. París: Hachette.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ibarra S. M. S. y Rodríguez G. G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436370.pdf.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie á l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Col. Paideia.
- Méndez, G., y Carmen, K. (2013). Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones prácticas. *Revista de Educación a Distancia*, 39, 1-19. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://revistas.um.es/red/article/view/234251/179971>.

- Morales, M., E. M., García, P., F., Campos, O., R. A., Astroza, H., C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 36, 1-19. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://revistas.um.es/red/article/view/233721/179581>.
- Moreno, R. y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental. Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15, 1, 51-62.
- Mongelos, G., A. (2008) Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés. Tesis Doctoral. Donostia. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/handle/10810/12303>
- Novak, J. D. y Gowin, B. (1988). Aprendiendo a aprender. (Trad. Juan M. Campanario y Eugenio Campanario). Madrid: Martínez Roca.
- Puren, C. (1999). La didáctica de lenguas-culturas extranjeras entre metodología y didactología. *Les Langues modernes*, París: IUFM/Université Paris-III, 3, 26-41.
- Rodríguez, E. (2006). Incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. *Memorias del 6º Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Auto acceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles*. Recuperado de: <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/rodriem7.pdf>.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de la France.
- Sierra, P., J. H. (2005). Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220381010>.
- Soler, P. Y., y Lezcano, B. M. (2009). Consideraciones sobre la tecnología educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia en la asignatura Estructura de Datos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 2, 2-7. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/2863Soler.pdf>.
- Trejo, S. M. L. (2010). Didáctica de lenguas: una aproximación hacia su estado del arte, nuevo entornos y tendencias. (*Tesis inédita de Doctorado*). Instituto de Estudios Universitarios, Tuxtla Gutiérrez.
- Trejo S. M. L. (2011). Trejo, S. M. L. y Culebro M. M. E. (Coord.) Una aproximación a la didáctica de lenguas: nuevas tendencias. En *Nuevas tendencias en enseñanza de lenguas*. (pp. 19-34). México: Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, Universidad Autónoma de Chiapas/ El Aleph Digital.
- Trejo, S. M. L. (Coord.), Culebro M. M. E., Llaven C. G., Pérez y Pérez, H. C. (2015). *Nuevas perspectivas en educación superior*. Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, Universidad Autónoma de Chiapas/ Editorial Herencia Mexicana.

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

PRESERVICE TEACHER IDENTITY CONSTRUCTION IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Ana María Elisa Díaz de la Garza

y María de Lourdes Gutiérrez Aceves

Universidad Autónoma de Chiapas, México

ABSTRACT

This paper reports on the design, implementation and findings of a research study which was carried out at the Tuxtla Language Faculty of the University of Chiapas, Mexico with 10 preservice teachers (PSTs), all participants in service learning on a second language teacher education (SLTE) programme, in the spring term of 2014. The theoretical framework draws on socio-cultural theories of learning (Freeman & Johnson, 1998; Johnson, 2009), more specifically on those of identity formation (Beijaard, Paulien, Meijer, & Verloop, 2004) and situated learning theory (Lave & Wenger, 1991) within communities of practise (CoP) (Wenger, 1998). The aims were to examine: 1) how service learning influences early professional identity construction; 2) how personal and school related factors influence early teacher identity construction and 3)

how reflective practice influences PST professional identity development. To accomplish this, we invited PSTs to reflect upon the challenges they had faced during the 480-hour community service component of their SLTE programme and how their experiences had shaped their professional identity. This investigation aimed to develop an improved understanding of the challenges confronting PSTs during their service learning activities, such as the impact of social, institutional and personal obstacles on the construction of participants' professional identity.

The findings illustrate that service learning enhanced PST learning and identity formation as participants made sense of how to navigate the school contexts where they were placed, developed reflective practices, exercised teacher agency and found opportunities for professional development.

Key words: second language teacher education, preservice teacher identity, service learning, teacher agency, teacher learning.

INTRODUCTION

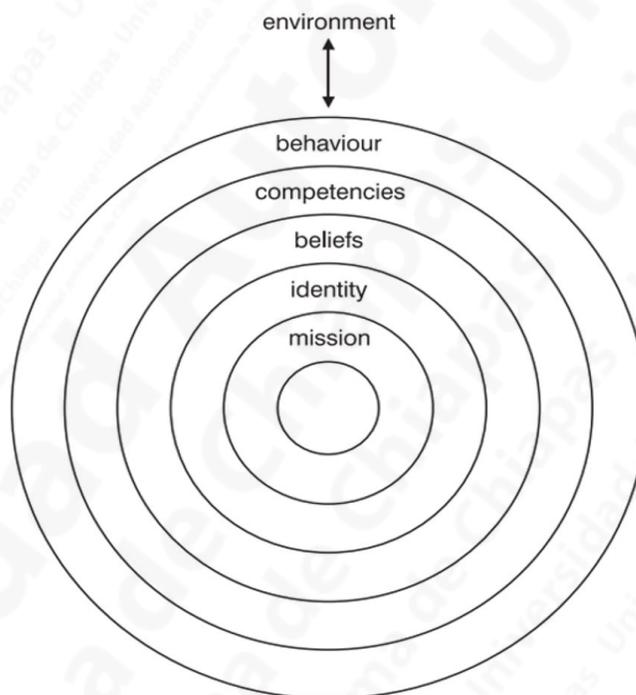
There is a lack of information regarding preservice teacher education in Mexico. To address this gap, we investigated how a group of 10 preservice teachers (PSTs) in a second language teacher education (SLTE) programme perceived their experiences throughout the 480-hour service learning component of their B.Ed. degree (*Licenciatura en la Enseñanza del Inglés: LEI*). This is a mandatory period of social service, during which PSTs are placed in schools in different parts of the state of Chiapas, Mexico.

The American Association of Community Colleges (AACC) defines service learning as combining community service with academic instruction, focusing on critical, reflective thinking and personal and civic responsibility (Prentice & Robins 2010:1). This has had a great impact

upon preservice teacher learning. Employing a variety of information gathering instruments, our goal was to examine the challenges which beginning teachers face and how the service learning experience shaped PST identity. The data was collected during the spring term of 2014.

We identified the need to explore teacher identity development in service learning, given that previous cohorts had commented that they had often felt discouraged, isolated and had experienced difficulties coping with the complexities and uncertainties which they encountered in schools throughout their social service. Such issues are probably influenced by an individual's conception of what makes a good teacher. According to Korthagen (2004), multiple factors, such as the environment, his/her behaviour, competencies, beliefs, identity and mission, all work together to shape an individual's theory about what makes a good teacher and how an individual views him/herself. This is illustrated in the following figure:

Figure 1. The Onion (Korthagen, 2004:80).

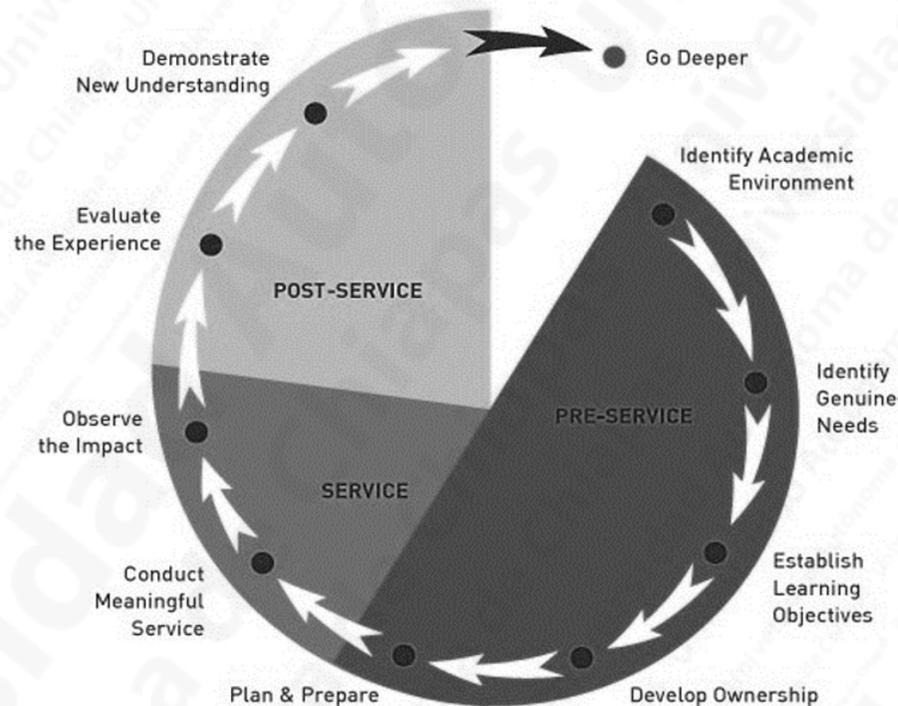


Thus, an individual's conception of self is influenced by social, cultural, economic, institutional and political factors (Borko, 2004; Farrell, 2012; Wright, 2010). As a result, PSTs' experiences, values, attitudes and beliefs influence teacher learning and professional development (Freeman & Johnson, 1998; Johnson, 2009).

Service Learning is workplace focused and seeks to develop PSTs' social conscience and reciprocate to society (SEP, 2007: 29) whilst providing student teachers with opportunities to address issues related to English Language Teaching through experiential and reflective learning. This concept is illustrated in the reflective learning cycle (National Youth Leadership Council, 2010).

Figure 2. Reflective Learning Cycle (National Youth Leadership Council, 2005).

The Service-Learning Cycle



PSTs are usually placed in disadvantaged schools where students come from culturally diverse and marginalized socio-economic backgrounds (Martinez, 2014), and where learners often lack basic skills, quality nutrition, resources and health care. The aim of this study was to explore PST identity construction. We had noticed that PSTs were struggling once they were placed in institutions for their service learning. Many commented that they felt there was a theory/practice gap between what they had learned in the SLTE programme and the knowledge, awareness and skills which they needed to survive and successfully teach English as a Foreign language in the schools where they were placed. Furthermore, many commented that they felt isolated and required a greater support network to succeed.

Teacher identity is “socially constructed, contextually situated and continually emerging (and changing) sense of self which is shaped by a variety of factors” (Cheung, Said, & Park, 2015: xii). It is associated with teacher learning and professional engagement. Given that teacher learning is complex, dynamic and continuous, it is crucial to comprehend that professional development is linked to PSTs’ personal histories and future aspirations (Freeman & Johnson, 1998; Johnson, 2009). For Smith & Sparkes (2008), teacher identity formation may be examined from a variety of perspectives. These include a focus on an individual’s inner world from a psychosocial perspective; a focus on individual and social aspects from an intersubjective perspective; a focus on social and cultural contexts from a storied resource perspective; a focus on social and relational processes from a performative perspective; and a focus on how identity develops within discourse and ongoing dialogues which are bound to sociopolitical and cultural contexts through a dialogical perspective.

This investigation employed a dialogical perspective given that although traditional views of teacher learning see it as the application of theory to practice; current understandings see it as more as theorization of practice through dialogical and collaborative inquiry (Richards, 2008)

shaped by 'practical theories' (Johnson & Freeman, 2001). Language teacher cognition research conceptualizes teachers as thinking, agentive beings (Burns et al., 2015) who through teacher cognition and participation in communities of practice dialogically co-construct knowledge as they develop their understanding of teaching through action.

In addition, situated learning (Lave and Wenger, 1991) and sociocultural perspectives (Freeman & Johnson, 1998; Johnson, 2009) were employed in this study, given that identity is constructed through participation in 'communities of practice' (CoP) (Wenger, 1998) through interactions between people, discourse and contexts. Furthermore, this is a fluid and dynamic process, given that individuals will never finish constructing their identity as they seek to develop their personal theories about teaching.

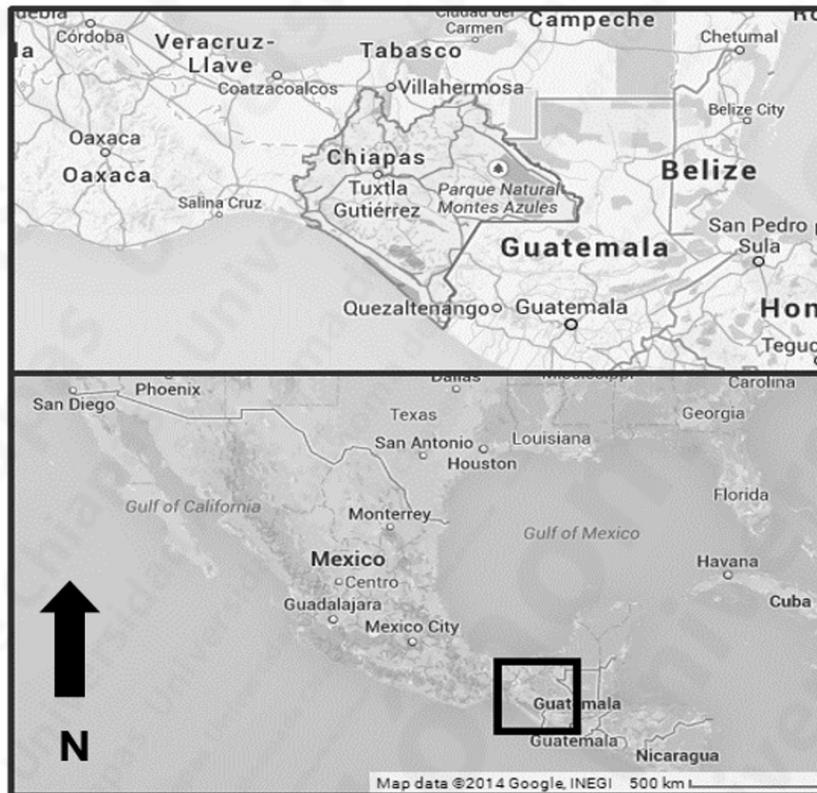
This paper identifies a thriving identity research culture in SLTE but argues that additional research is required to identify the extent to which identity formation guides SLTE practice (Wright, 2010), especially in vulnerable contexts.

2. Context

The context for the study was the *Licenciatura en la Enseñanza del Inglés* (B. A. in English Language Teaching) programme at the Tuxtla Language Faculty of the Autonomous University of Chiapas, Mexico. This is a nine semester study programme, including the 480 hour service learning component, which participants complete in public schools in the state of Chiapas as part of their social service programme.

The state of Chiapas is located in south-eastern Mexico and is considered the poorest state in the country (INEGI, 2011).

Figure 3. Geographical location of Chiapas, Mexico (Google Maps, 2014).



According to the Mexican National Institute of Statistics and Geography (the *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* or INEGI), at least 25% of the population in Chiapas is considered to live in extreme poverty. This area, as most of the rest of the country, has been severely affected by the general global economic crisis, record levels of unemployment, an educational crisis and drug-related violence. Teaching underprivileged students presents PSTs with unique challenges which ultimately influence their teacher learning and identity development.

Theoretical Background

Recent studies regarding professional development in initial teacher education highlight the significance of student teaching in teacher education programs (Cody, 2010; Merc 2010). Practicum components such as service learning provide learners with opportunities to obtain workplace experience, to develop their knowledge, awareness and skills (KAS), and to develop employability skills which will increase future job opportunities, However, follow-up studies conducted by our academic body 'Professional Development and Assessment in Language Teaching' (*'Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas'*) at the Tuxtla Language School in Chiapas, Mexico from 2005 – 2012, have provided evidence that a great number of student teachers feel that they have not been adequately prepared by the teacher education programme to meet the requirements of teaching in real classroom environments. Service learners have commented that they sometimes feel frustrated, discouraged and unable to cope with the challenges which they face throughout the service learning component of their teacher education programme.

Problems identified during the service learning at the Tuxtla Language Faculty from 2005 – 2010 include: difficulties with classroom management, dealing with individual learner differences, dealing with unmotivated learners, the lack of teaching resources, and adapting to school cultures (Díaz de la Garza and Serrano Vila, 2010). All of these issues shape PSTs' emerging identity construction.

Becoming a second language teacher involves the development of a professional identity as well as the construction of a specific self-image (Feiman-Nemser, 2003). This varies from individual to individual depending on personal characteristics .as well as access to social and material resources. Teacher identity is frequently referred to as a continuous complex process which is influenced by social, affective, and cognitive factors (Korthagen, 2004; Schön, 1983).

Identity research allows researchers to examine how PSTs affiliate with or distance themselves from specific communities as they co-construct representations of self and other through discourse (Zotzmann & O'Regan, 2016).

Professional identity is influenced by an individual's personal background, beliefs, motivation, prior learning experiences, second language teacher education and practical teaching experiences (Beijaard et al, 2004). Teacher identity thus includes an individual's vision of who they are, what kind of a teacher they are, how they see their role as teachers, what kind of teacher others perceive them to be, what kind of a teacher they must be in order to survive in each specific context, as well as what kind of teacher they wish to be in the future. This multifaceted construction of a professional sense of self is the focus of this study.

Wenger's (1998) conceptualisation of professional identity acknowledges that it evolves from membership in Communities of Practice (CoP). His concept of the process whereby novices become involved in CoP is through 'legitimate peripheral participation' (p. 100). This is a challenging notion for PSTs, since they are newcomers in the institutions where they are placed for their community service and often feel isolated from their peers. In-service teachers (INSETs) frequently ignore them and expect them to silently follow set school policies and deal effectively with classroom management. However, lacking input from knowledgeable others has a negative effect on the construction of professional identity and may cause PSTs to experience a sense of isolation. Researchers, therefore, need to examine PSTs' practicum experiences and reflective practices to explore teacher agency.

Agency is the belief that an individual is able to make the appropriate instructional decisions, knows how to obtain and utilize educational resources, and demonstrates confidence regarding constructing and maintaining an effective learning environment (Adams & Gupta, 2015). Unless PSTs believe that they are in a position to obtain results, they will not be moti-

vated to take action. What PSTs perceive and believe, and what they do, is a key issue in the discussion of agency and thus how individuals are enabled and constrained by social and material environments. Teacher reflection informs teachers' professional development, enabling them to assess teaching and make better-informed teaching decisions (Burton, 2009).

Teacher identity is developed through social interaction and is influenced by an individual's past, present and future. Each PST's learning history (apprenticeship of observation), teacher education programme, classroom-based experience and expectations for the future will all shape emerging professional identity. For this reason, it is necessary to explore the sociocultural contexts in which learning to teach occurs in order to better understand how PSTs develop professional knowledge and develop as teachers (Freeman & Johnson, 1998) during service learning. As a novice teacher, it is challenging to determine how to adhere to personal ideas of what makes a good teacher, whilst simultaneously meeting the demands and expectations of the host schools where individuals are placed (Flores & Day, 2006). As PSTs try to make sense of their roles as educators, their teacher identity is influenced by how they assert their individual agency as they align their professional vision with institutional demands.

Issues encountered by PSTs include adjusting to specific school cultures, learning how to handle relations with students, colleagues, principals, and school staff. Most Mexican schools work within complex, isolationist, competitive institutional cultures where there is a great 'resistance to change' as well as a culture of 'simulation' (Flores Pacheco 2009). Frequently PSTs will be required to work with underprivileged low motivated mixed ability groups in resource-poor environments. Furthermore, it may be necessary to develop classroom management and teaching strategies for teaching large groups (45 – 55 students per group) or special needs students. This is challenging for a beginning teacher who must often address feelings of isolation and incompetence (Santibañez, 2007; Martinez, 2014).

Participants

Ten PSTs (three males and seven females) took part in this study. One PST was teaching English as a Foreign Language (EFL) to young learners in a day care centre; two on a special pilot programme for 11 – 13 year old learners; four were placed in technical high schools and two were placed at a foster home (*casa hogar*).

PST placement is illustrated in the following table:

PST	PRACTICUM	SIGNIFICANT CONTEXTUAL INFORMATION
Alicia	EFL at public high school in the capital.	Students are in danger of failing EFL. Most do not like English at all. Average group size: 40 students.
Andrea	English for Young Learns (EYL) special program in the capital.	Pilot program; team teaching with Julieta. Group size: 21 students.
Elena	Public secondary school located in small town 30 minutes from the capital. Worked with 7th graders.	Students are unmotivated to learn EFL. They see no relevance for their lives. Group size: 30 students each.
Isabel	EFL at public high school in the capital.	Students are in danger of failing EFL. Most do not like English at all. Group size: 40 students.
Julieta	EYL special program at a university in the capital.	Pilot program; team teaching with Andrea. Group size: 21 students.
Karla	EFL at public high school in the capital.	Students are in danger of failing EFL. Most do not like English at all. Group size: 50 students.
Leonardo	EFL at public high school in the capital.	Students are in danger of failing EFL. Most do not like English at all. Group size: 40 students.
Otto	EFL for teens at a foster home (<i>Casa Hogar</i>) located in the capital.	Students have dysfunctional families, troubled pasts. Group size: 12 students.
Patty	EYL for university day care centre.	Very young learners (3 years old). Parents are studying and many hold part-time jobs to support their families. Group size: 8 students.
Vicente	EFL for YL at a foster home (<i>Casa Hogar</i>) located in the capital.	Students have dysfunctional families, troubled pasts. Group size: 11 students.

All participants were assigned teaching responsibilities and were responsible for organizing instruction, creating didactic resources and managing discipline problems in the classroom.

Research Questions and Methodology

The qualitative investigation this paper draws from was guided by the following research questions:

1. How does PSTs' personal experience in schools during the practicum influence early professional identity construction?
2. How do school related factors influence early identity construction?
3. How does reflective practice in the practicum influence PST professional identity development?

The framework for the study is essentially 'interpretive research'. An interpretivist approach explores participants' culturally derived and historically situated interpretations of the social world.

Data Collection

The following data collection instruments were employed to examine how participants coped with personal, class, school, and contextual issues:

- Teaching portfolios (written reflections and critical incidents)
- Asynchronous Discussion Forum Transcripts
- Individual Semi-Structured Face to Face Interviews
- Focus Group Interview

Data analysis was an ongoing process conducted utilizing narrative content and critical discourse analysis (Block, 2008). Teaching practice portfolios were collected through the use of EDMODO, which is a virtual social network, often referred to as a *Facebook* for schools. Semi-structured face to face interviews and a focus group session were conducted to obtain insight into PSTs' perceptions of self as they conceptualized their personal theories, attitudes, and beliefs (Beijaard et al., 2004). Semi-structured interviews and the focus group session were conducted post-practicum, audio recorded (with PSTs' written consent) and transcribed. The data was visited and revisited to identify significant portions for data analysis.

Ethics

All PSTs provided written consent for their participation. Identifiers have been eliminated from the data collection and pseudonyms were employed to protect participants' privacy. All quotations are given verbatim and have not been corrected.

Findings and Discussion

Before initiating the practicum, all PSTs had enthusiastic expectations regarding teaching. All PSTs commented that they felt that they had gained valuable learning experiences from their service learning experience and felt that, despite occasional setbacks, the experience had been rewarding. The two PSTs placed in the foster home (*casa hogar*) identify the challenge of working with learners who lack resources such as textbooks as challenging and attribute these problems to the resource poor environment. They obtained a better understanding of dealing with a lack of resources and developed their creativity.

Otto, who was placed in the high school of the foster home (*casa hogar*) commented:

They didn't have an English section in their library. But the INSET that was there, tried to bring material. They just had, like five books in English, but no material. No listening, no verb list vocabulary.... I made a book with many activities and with material for them, so they can study verbs, vocabulary of the house, of their classroom and things like that.

Peer discussion within communities of practice (CoP) appeared to enhance teacher learning through joint discussion as PSTs developed their understanding of 'self' in context. When confronted with challenges, participants expressed anxiety and apprehension about classroom management, especially when working with younger learners.

Themes in this study are drawn from sociocultural theories of learning, specifically identity formation and situated learning theory within communities of practice (CoP). A number of themes emerged from the data regarding how PSTs perceived their identity construction. They included conflict between expectations and reality, lack of teaching resources, readiness for work as EFL teachers and different roles. These will be discussed more fully in the following section.

- **Conflict between expectations and reality**

Most PSTs believed that the practicum would be easy until they were confronted with a demanding environment. Most participants mentioned having issues addressing classroom management.

- **Lack of teaching resources**

The stressed socio-economic situation prevalent in the state of Chiapas, Mexico, where this study took place, meant that most schools were poorly resourced (lack of equipment and didactic resources, especially in the case of the two PSTs placed at the foster home).

For example, Otto, commented the following in this excerpt from the focus group session:

Before [my social service] I think that I was a normal teacher, the ones that just use the book and check homework and exams and no more. Now I, I know that I can use different things, different methods, to teach English. Teaching was challenging. Now I'm more flexible.

Each context influenced teacher learning. An example of this is provided by Patty who was placed at a day care centre at a public university. She identifies a gap between theory and practice in working with very young learners:

I have found out the hardest part of put in practice what I have learned during the seven semesters of the career [in SL] because I contrasted my own beliefs of children second language learning and the real conditions and attitudes of my young students. According to me, the theory only gives us a little hint of what teaching means due to when I am in front of the group I have to use not only what I know about methods and approaches but also all my creativity, patience and the different opinions of other teachers.

- **Readiness for work as EFL teachers**

Each PST's vision of what makes a good teacher and their personal perception of their roles as EFL teachers (i.e. having to finish the textbook, abide by institutional policies).

Karla, who was placed in a technical high school (COBACH), acknowledged an awareness of how she was developing professionally:

I noticed that I changed, because when I got there my colleague mentioned I was too nice. I would say yes to anything and when I had to control them it was difficult.

I would tell them to be quiet and they wouldn't listen and keep talking, or they wouldn't pay attention to me or they didn't care about the class. But in time I saw that I was being too flexible so I stopped being nice and began to be more strict. The other teacher asked me if I had realized how I was changing and that I would do it on my own because no one was going to tell me how the students were going to be and it was something I had to learn. That helped me a lot.

PSTs acknowledged that they were in a vulnerable position and that their past, present and future selves were crucial in the process of identity construction. It was necessary for them to confront the theory/practice gap, which produced shifts in participants' personal and professional concerns. As a result, they developed multiple, frequently conflicting identities which existed in unstable states of construction and reconstruction, reformation or erosion, addition or expansion.

An example of this is Vicente who was placed at the elementary school of the foster home (*casa hogar*) for abandoned and mistreated children. He envisions himself as a future change agent. When asked to reflect in the EDMODO discussion forum about why he had decided to become a teacher he responded:

I decided to become a teacher because, in my opinion, a student's education is very important and this is a way I can try to change Mexican education.

Here the PST envisions his role as helping to improve educational perspectives for his learners.

Otto, who was also placed in the foster home, felt overwhelmed by the students' academic and socio-emotional needs. Originally believing that all learners were the same he became aware of the differences between students who had a strong support system and more vulnerable students who lack a family.

I know now that there are other types of students like them, who have no parents, family or resources to succeed in life, but I was able to see that they are really interested in doing something for themselves on their own.

This demonstrates how Otto has undergone a change in the way he understands his students' situation and has shifted his understanding and repositioning of 'self' in his emerging identity. Coping strategies were developed as is illustrated below:

My practicum was a challenge because they were children, students between twelve, fourteen and even sixteen. I would think how grown they were to be in elementary school, but... they had suffered a lot growing up without a father, or mother, so they are very difficult to control, they need a lot of discipline. At first, I had trouble because I am too kind so they took advantage of that. It was terrible for me when I had to be strict but they began to improve. I [had] to be proactive. In the sense that you have to see the problems that some may have and resolve them before they happen because there were a lot of problems where I was. If I did any activity that could cause any trouble I preferred not to do it, and so on. So, I would have to decide which activities to do and where they could get along for them to be able to learn something.

Now I know that I have another identity because first I was a very kind teacher but then I became very strict in that school. So, I changed because I was teaching young learners. I had troublemakers. They belong to an orphanage so I had to be very firm with them. (Focus group, August 2014).

In this excerpt Otto acknowledges his proactive role and how his identity has evolved.

PSTs' commented that their personal backgrounds and dispositions influenced how they socialized within a CoP. They felt that institutional and social constraints in the schools where they were placed imposed norms, values and common practices of the school upon their teaching practices. However, by discussing their experiences with each other, they recognized that different contexts require different approaches to effective handling of poor student behaviour, perceiving moments of success and failure and the development of coping strategies. PSTs were transitioning from being students of teaching to becoming teachers of students. This experience may be filled with apprehension and fosters the use of coping strategies as is illustrated in the following excerpt from Julieta who taught young learners in a pilot programme at the university:

In my opinion what I have to do is to talk with my partners about their experiences as teacher, especially those who are working with children. I have done that with some of them when I have the chance and sometimes I realized that they have very similar insecurities and situations, thus I can infer that fear and doubts are normal on the process of become an English teacher.

Thus, cognitive, motivational and affective processes enabled participating PSTs to exercise a certain degree of agency over environmental conditions, dependent upon how motivated they were.

PSTs shared that coping responses also included admitting that they were facing problems, discussing issues with others to initiate change and taking responsibility to address challenges such as feeling threatened, alienated and powerless. Alicia, who was placed in a public technical high school, noted that at the beginning of the practicum she felt ill prepared for teaching teenagers and admits that the practicum is a reality check:

[My practicum has] taught me that the real world is not in fact, what we saw in class. We have to deal with many different situations and I want to be honest, I am sure I am not totally prepared to face that. I need more experience. It is huge challenge to teach teenagers, they are noisy, talkative and their behaviour is always out of control but I am learning.

Recognizing her weaknesses Alicia is open to learn how to better manage her classes.

- **Roles**

Participants in this study played various roles which were influenced by their evolving philosophy of teaching to be able to “integrate what is socially relevant into their images of themselves as teachers” (Beijaard et al., 2004: 114). These included roles of teacher as learner, care provider, comedian, nurse, substitute teacher, disciplinarian, materials designer, friend and surrogate parent (Farrell, 2011).

Through reflective accounts participants made sense of their practicum experience as they situated themselves and negotiated their sense of self in relation to significant others and social structures (i.e. institutions, school cultures, curriculum), as they positioned themselves within the different social structures. Like Kiely and Askham (2012), identity work is seen in this study as a process which involves making sense of new knowledge and practices, and enabling PSTs to feel comfortable with their emerging identity.

CONCLUSIONS

The main aim of this study was to take a critical look at the challenges which PSTs faced during the service learning component of SLTE in resource poor environments and how these contributed to the shaping of their emerging teacher identity. The themes identified in this study included conflict between expectations & reality, readiness for work as EFL teachers, coping strategies, personal perceptions of EFL teacher roles, issues with classroom management, issues with didactic resource design, transformation in teacher identities, and, how context influences teacher learning.

This study joins the growing body of research regarding second language teacher identity as a means of understanding why teachers act as they do and how they learn and progress (Kiely & Askham, 2012) and demonstrates the crucial role of service learning in the identity construction of PSTs. Prior experiences as learners and practicum experiences enabled PSTs to bridge the theory practice gap and develop their practical theories about teaching which shape teacher identity. This allows PSTs to identify what makes a good teacher. However, dealing with the complexities present in disadvantaged schools in Mexico (Sandoval Flores, 2009; Martínez, 2014) is challenging, especially for novice teachers. Teacher identity is not a single identity but a collection of sub-identities which reflects how an individual sees him/herself, how others see him/her and how he/she would like to see him/herself in the future (ideal self).

This study recognizes that complex sociocultural and institutional forces shape identity construction. The lack of resources in disadvantaged contexts implies that PSTs have to exert agency and develop reflective skills to cope with the challenges they face. By sharing experiences and reflections with peers within CoP, PSTs are enabled to offer peers emotional support and alternatives of practice. This investigation represents the first attempt in Mexico to draw

on data about how EFL PSTs construct their identity in the practicum, and it is hoped that these findings will serve to enrich theory and experience of SLTE practice.

At present teacher education programmes in Mexico operate on a one size fits all approach which does not take into consideration the differences in different school contexts. The implications for the planning and implementation of service learning in Mexico, and possibly similar contexts in Latin America and other disadvantaged areas, are for PSTs to be placed in more schools with vulnerable learners in an effort for them to learn to deal with the particularities of context as they move forward into new roles and identities grounded in professional experiences of the self in formation. As a result, they will be better prepared to deal with the challenges of working in disadvantaged areas. It is hoped that the insights reported in this paper contribute to the literature regarding PST identity in resource poor environments.

REFERENCES

- Adams, J. D. and Gupta, P. (2015). Informal Science Institutions and Learning to Teach: An Examination of Identity, Agency, and Affordances. *Journal of Research in Science Teaching*, 1-18. doi:10.1002/tea.21270.
- American Association of Community Colleges. (2010). Completion agenda report.
Retrieved from: http://www.aacc.nche.edu/Publications/Reports/Documents/CompletionAgenda_report.pdf
- Beijaard D., Meijer, P. C. and Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on: Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Adams, J. D., & Gupta, P. (2015). Informal Science Institutions and Learning to Teach: An Examination of Identity, Agency, and Affordances. *Journal of Research in Science Teaching*, 1-18. <http://doi.org/10.1002/tea.21270>.
- Burns, A., Freeman, D., & Edwards, E. (2015). Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585-601. <http://doi.org/10.1111/modl.12245>
- Burton, J. (2009). Reflective Practice. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to Second language Education* (pp. 298-307). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). Second Language Teacher Education Today :The Growth of SLTE. *RELC Journal*, 39, 158-177. <http://doi.org/doi:10.1177/0033688208092182>.

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15. doi:10.3102/0013189X033008003.
- Burton, J. (2009). Reflective Practice. In A. Burns & J. C. Richards (Eds), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, 298–307. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheung, Y. L., Said, S. B. and Park, K. (2015) *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*. London: Routledge.
- Cody, L. (2010) Thesis: *Becoming a Teacher: Students Experiences and Perceptions of their Initial Teacher Education*. Ireland: University of Limerick.
- Díaz de la Garza, A. M. E. and Serrano Vila, M. E. (2010). Service Learning at the Tuxtla Language School. *Memorias del Foro de Estudios en Lenguas Internacional*. Chetumal: Universidad de Quintana Roo. 114 – 133. ISBN 978-607-9015-22-0.
- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-Service Language Teacher Development: Bridging the Gap between Preservice and In-Service Education and Development. *TESOL Quarterly* 46 (3), 435-449. doi:10.1002/tesq.36.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.
- Flores Pacheco, A. L. (2009). *Educación y Cultura: Resistencia al Cambio*. Mexico D. F.: Gernika.
- Flores, M. A, and Day, C. (2006). Contexts which Shape and Reshape New Teacher's Identities: A Multi-perspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219- 232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002.
- Freeman, D. and Johnson, K. E. (1998). Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 397- 417. doi: 10.2307/3588.114.
- INEGI (2011) *INEGI: Censo de Población y Vivienda, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)*. Retrieved July 16, 2013 from <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=7>.
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. London: Routledge.
- Johnson, K. E., & Freeman, D. (2001). Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1 (1), 53–69. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/04.pdf>.
- Davis, M., Kiely, R., & Askham, J. (2009). In SITEs into Practitioner Research: Findings from a Research-based ESOL Teacher Professional Development Programme. *Studies in the Education of Adults*, 41 (2), 118–137.
- Kiely, R., and Askham, J. (2012). Furnished Imagination: The Impact of Preservice Teacher Training on Early Career Work in TESOL. *TESOL Quarterly*, 46 (3), 496-518. doi:10.1002/tesq.39.
- Kelchtermans, G. (2014). Context Matters. *Teachers and Teaching*, 20(1), 1–3. doi:10.1080/13540602.2013.848519.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*.20 (1), 77-97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002.

- Lave J. and E. Wenger. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, N. H. (2014). Everybody's Problem: Novice Teacher's in Disadvantaged Mexican Schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(8), 959-973. doi:10.1080/09518398.2014.9246.
- Merc, A. (2010) Self-Reported Problems of Pre-service EFL Teachers Throughout Teaching Practicum. *Anadolou Journal of Social Sciences*. 10(2), 199–226.
- National Youth Leadership Council. (2010). The Service-Learning Cycle. National Youth Leadership Council, 5–6. Retrieved from http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/SLCycle_2PgHandOut.pdf.
- Prentice, M. & G. Robins (2010) [online] Improving student learning outcomes with Service Learning. American Association of Community Colleges. Available from: http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf. Retrieved 21/Feb/2010.
- Richards, J. C. (2008). Second Language Teacher Education Today The growth of SLTE. *RELC Journal*, 39, 158–177. <http://doi.org/doi:10.1177/0033688208092182>.
- Sandoval Flores, E. (2009). La Inserción a la Docencia: Aprender a Ser Maestro de Secundaria en México. *Profesora-do: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 183 -194. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711733013.pdf>.
- Santibañez. L. (2007). Entre Dicho y Hecho. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1(32), 305-335.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SEP: Secretaria de Educación Pública (2007). Plan Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.
- Smith, B., and Sparkes, A. C. (2008). Contrasting Perspectives on Narrating Selves and Identities: An Invitation to Dialogue. *Qualitative Research*, 8 (1),5-35.doi:10.1177/1468794107085221.
- Sutherland, L., Howard, S. and Markauskaite, L. (2010) Professional Identity Creation: Examining the Development of Beginning Preservice Teachers' Understanding of their Work as Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 455-465. doi:10.1016/j.tate.2009.06.006.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. (2010). Second Language Teacher Education: Review of Recent Research on Practice. *Language Teaching*, 43 (03), 259-296. doi: 10.1017/S0261444810000030.
- Zotzmann, K., and O'Regan, J. P. (2016). Critical Discourse Analysis and Identity. In Sian Preece (Ed.) *The Routledge Handbook of Language and Identity*, 1-35. London: Routledge.

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH

AUTORES

Arias González. José del Carmen Eliud

Licenciado en la Enseñanza del Francés. Maestro en Didáctica de las Lenguas. Docente de Francés de la UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas). Certificado en la lengua francesa por el Ministerio Francés de la Educación Nacional y de la Enseñanza Superior. Contacto: eliud.2@hotmail.com.

Cal y Mayor Turnbull. Antonieta

Docente investigadora en la Facultad de Lenguas de la UNACH. Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad de Columbia. Actualmente es Coordinadora de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y miembro del núcleo académico básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Contacto: acymt@hotmail.com.

Castillo Ruiz, Karla Esthela

Licenciada en Enseñanza del Inglés. Labora en la UNACH como maestra de alemán desde 2011. Culminó el programa “*Deutschlehrerqualifizierung*” (2015) y el *Prüferzertifikat A1, A2 y B1* (2016). Egresada de la Maestría en Didáctica de las Lenguas perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en la Universidad Autónoma de Chiapas. Contacto: kaes_22@hotmail.com.

Chávez Gómez, Anastacio Gerardo

Licenciado en la Enseñanza del Inglés y Licenciado en Pedagogía, tiene la maestría en Psicología Organizacional y un doctorado en Educación. Actualmente es docente de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la UNACH. Es Coordinador de los Cursos Autofinanciables,

Coordinador Académico de la Sección de Italiano dentro de la Facultad e Integrante de la Junta de Gobierno de la Universidad Autónoma de Chiapas. Contacto: chavez_88@hotmail.com.

Culebro Mandujano. María Eugenia

Doctora en Estudios Organizacionales. Docente investigadora de la licenciatura en Enseñanza del Inglés y docente del Núcleo Básico de la maestría en Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Actualmente Directora General de Investigación y Posgrado. Perfil Promep, Miembro del Sistema Estatal de Investigadores. Contacto: maru.culebro@gmail.com.

Díaz de la Garza. Ana María Elisa

Docente investigador de tiempo completo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas; cuenta con Maestría en Formador de Formadores en la Enseñanza del Inglés por la Universidad de Exeter y Doctorado de la Universidad de Southampton, Reino Unido. Ha llevado a cabo proyectos de investigación y publicado diversos artículos académicos. Contacto: amediaz57@hotmail.com or anadiaz57@yahoo.com.mx.

Gutiérrez Aceves, María de Lourdes

Docente investigador de tiempo completo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas; cuenta con Maestría en Formador de Formadores en la Enseñanza del Inglés por la Universidad de Exeter y Doctorado en Educación. Ha llevado a cabo proyectos de investigación y publicado diversos artículos académicos. Contacto: gualiz@yahoo.com.mx.

Gutiérrez Cruz, Margarita Eugenia

Profesora de alemán desde 1998, finalizó el *Deutschlehrerqualifizierung* (2013) y el *Prüferzertifikat* (2014) para los niveles A1 -B1. Cuenta con maestría en Didáctica de las Lenguas en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad con apoyo de CONACYT. Coordinadora de la Sección de Alemán de la UNACH. Contacto: genmargu@yahoo.com.

Jacob Saavedra, Evelin

Estudió la licenciatura en Humanidades y la maestría en Lengua y Literatura en la Universidad de las Américas, Puebla. Maestra de alemán y literatura mexicana. Contacto: ampal.evelin.jacob@gmail.com.

Llaven Coutiño, Gabriel

Doctor en Educación y Maestro en Ciencias de la Educación. Se ha desempeñado como docente e investigador, Coordinador del Centro de Autoacceso, Consejero Técnico y Coordinador de Desarrollo Curricular en la Facultad de Lenguas de la UNACH. Pertenece al cuerpo académico "Paradigmas Educativos y la Enseñanza de Lenguas" y cuenta con el reconocimiento al Perfil deseable del PRODEP. Contacto: yaco10@yahoo.com.

Mazariegos Lima, Vivian Gabriela

Profesora de tiempo completo de la UNACH. Cuenta con un Doctorado en Educación. Docente de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) y de la Maestría en Didáctica de Lenguas (MADILEN) de la UNACH. Miembro CA "Desarrollo Profesional y evaluación en la ense-

ñanza de lenguas” y del núcleo básico de la Maestría en Didáctica de las lenguas. Contacto: vivianmazariegoslima@gmail.com.

Moreno Glogner, María Elizabeth

Docente de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, UNACH. Maestra en la Enseñanza del Inglés por la Universidad de Essex, Reino Unido. Doctora en Estudios Regionales por la UNACH. Coordinadora de Investigación y Posgrado, miembro del Cuerpo Académico denominado Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera. Trabaja las LGAC de adquisición/ aprendizaje de lenguas y Lengua, Cultura y Sociedad. Contacto: memoremx@yahoo.com.mx.

Pérez y Pérez, Hugo César

Docente, investigador y periodista. Es Doctor en Educación, Maestro en Ciencias de la Educación y Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Es coautor de tres libros académicos. Es Perfil PRODEP y miembro de la Red de Cuerpos Académicos “La autonomía para aprender en la institución educativa” (reconocida por PRODEP). Contacto: hugopp15@hotmail.com.

Ruiz Peña, Rocío

Ex Becaria CONACyT, finalizó la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas en 2016. Se ha desempeñado como profesora de inglés en diversos contextos educativos. Realizó una estancia de investigación en la Universidad Jean Jaurès en Toulouse, Francia, en el área de Investigación Aplicada en Ciencias Sociales, en el año 2015. Contacto: ruizp.rocio@gmail.com.

Trejo Sirvent María Luisa

Doctora en Educación. Es investigadora, consultora educativa, formadora de formadores y docente del Núcleo Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla y del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es autora de artículos en revistas educativas y culturales en México y ha publicado libros académicos y de literatura. Es Perfil PRODEP, miembro del Sistema Estatal de Investigadores y del Sistema Nacional de Investigadores. Contacto: marisatrejosirvent@hotmail.com.

Us Grajales Elizabeth

Doctora en Estudios Regionales, docente de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Realizó las maestrías en Desarrollo de Formadores por la Universidad de Exeter, Inglaterra; y en Educación. Es examinadora en Cambridge y pertenece al CA: Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas. Contacto: elizabeth.us@gmail.com.

**LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS.
UNA MIRADA DESDE EL SURESTE MEXICANO**

Edición digital:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dirección General de Investigación y Posgrado

Área de Diseño y Edición

Coordinación General de Universidad Virtual

Dirección de Innovación Tecnológica para la Educación

UNIVERSITÄT



AUTO

UNACH



AUTONOMA

RECTORÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



Facultad de Lenguas
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Dirección General de Investigación y Posgrado - Unidad de Divulgación Científica

ISBN: 978-607-8573-08-0

L
Universidad Autónoma de Chiapas, en el marco de lo
del Proyecto Académico 2014-2018

Textos Universitarios en su versión
convocatoria **Libro Digital Universitario**
General de Investigación y Posgrado.

La Colección de Textos Universitarios,
Investigación y Posgrado de la UNACH, difunde
tecnológico enunciado en el *Proyecto Académico 2014-2018*
con doble propósito editorial porque recurre a la
producción, publicación y distribución; además de su valor
escenarios para el desarrollo académico y científico de
considerarse como una estrategia representativa de nuestra

Los contenidos presentes en el **Libro Digital**
investigación de los estudiosos activos en
publicación, al mismo tiempo que dan
las Instituciones Educativas, que perciben
los libros digitales nos permiten cruzar las fronteras
en cualquier parte del mundo.

La Colección de Textos
quehacer universitario dentro del Programa
contribuirá a lograr los objetivos de docencia e
los programas educativos.

Hoy más que nunca, la sociedad necesita personas y
mentes de capacidad crítica, que realicen investigaciones
sus propias respuestas; asimismo, que generen conocimiento
para contribuir al desarrollo social, económico y ambiental.
Es tiempo de brindar a los lectores las herramientas
reflexivo, puedan transformarse a sí mismos y enriquecerse.

“Por la conciencia de la necesidad”

Carlos Eugenio Ruiz
Rector de la Universidad Autónoma de Chiapas