

Lenguas **En** contexto ●



José Alfonso Esparza Ortiz
Rector de la BUAP

José Jaime Vázquez López
Secretario General de la BUAP

Celso Pérez Carranza
Director de la Fac. de Lenguas

Eliphelet Rivera Cuayahuitl
Secretario Académico de la Fac. de Lenguas

Rebeca Elena Tapia Carlin
Secretaría de Investigación y
Estudios de Posgrado de la
Fac. de Lenguas

Fernando Édgar Vázquez Rojas
Secretario Administrativo de la Fac. de Lenguas

Hugo Vargas Comsille
Director General de Fomento Editorial de la BUAP

Comité editorial

• Leticia Araceli Salas Serrano, Editora en jefe • Stéphanie Marie Brigitte Voisin, Co editora • María Leticia Temoltzin Espejel, Co editora

Comité de arbitraje

• Mauricio Arango, Universidad de Caldas, Colombia • Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco, Instituto Cervantes São Paulo, Brasil • Eulices Córdoba Zuñiga, Universidad de la Amazonia, Colombia • Ma. Dolores Corpas Arellano, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España • Francisco Galicia Ortega, Fundación Colegio Americano de Puebla, México • Gloria Ginevra, Universidad del Aconcagua, Argentina • Salomé Gómez Pérez, Universidad de Guadalajara, México • Georgia Grondin, Universidad Autónoma del Estado de México, México • Ma. Teresa Gullotti Vázquez, Universidad Autónoma de Yucatán, México • Jimena Hernández Patiño, Tecnológico de Monterrey, México • Gabriela Ladrón de Guevara de León, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México • Luis Meneses Lerin, Université d'Artois, Francia • Erwan Morel, Universidad Veracruzana, México • Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Rosa Pérez, Universidad de Vigo, España • Daniel Rodríguez Vergara, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Brenda Mónica Rosas Salas, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México • Eliseo Ruiz Aragón, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, México • Verónica Sánchez Hernández, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Joaquín Sueiro, Universidad de Vigo, España • Ricardo Velasco Preciado, Universidad Pedagógica Nacional, México • Monica Graciela Vinuesa Mayorga, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador • Nico Wiersema, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México • María Eugenia Olivos Pérez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Comité científico

• Gabriel Hugo Díaz Maggioli, Ministerio de Educación de Uruguay, Uruguay • Melba Lidia Cárdenas Beltrán, Universidad Nacional de Colombia, Colombia • Carmen Contijoch Esconrúa, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Daniel Coste, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Francia • Louise Mary Greathouse Amador, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Jean Alain Marie Hennequin Mercier, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Natalia Ignatieva, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Martha Lengeling, Universidad de Guanajuato, México • Jean-Marc Mangiante, Université d'Artois, Francia • Gillian Moss, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia • Moisés Damián Perales Escudero, Universidad de Quintana Roo, México • Jean-Jacques Richer, Université de Bourgogne, Francia

Diseñador editorial y gráfico

• Agustín Antonio Huerta Ramírez

Imagen de la portada

"Creaciones del Todo Poderoso" -Detalle- (2013)

de Rubén Aguilar Niebla (25 de enero de 1945 - 7 de agosto de 2020)

Edición digital de Julio Ernesto Méndez Torres

Webmasters

• Julio Ernesto Méndez Torres • Adi Janai Jiménez Campos

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 11, No. 11, agosto 2020 a julio de 2021, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Con domicilio en 4 Sur No. 104 Colonia Centro, Puebla Pue., C.P. 72000, teléfono (222) 2295500, Ext. 5826 <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto>, Editor Responsable: Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, lenguascontexto@facultaddelenguas.com. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2019-021811021300-203, ISSN: 2007 - 3038. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, la Facultad de Lenguas de la BUAP, Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370 fecha de última modificación, septiembre de 2020.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Índice

Editorial	2
Leticia Araceli Salas Serrano, <i>Editora-en-jefe</i>	
Presentación	3
Gabriela Ladrón de Guevara de León, <i>Universidad Autónoma de la Ciudad de México</i>	
— UN ACERCAMIENTO A LA ENSEÑANZA DE NIÑOS —	
Inglés para niños preescolares: un caso en la región nororiental de Puebla	5
Eloísa Desiderio Camacho, <i>Universidad de América Latina Campus Teziutlán</i> ; Abelardo Romero Fernández & Laura Villanueva Méndez, <i>Complejo Regional Nororiental, BUAP</i>	
Proyecto: Mi nombre es... Un acercamiento a la alfabetización inicial	16
Abygail Varela Basurto & Lina Xóchitl García Sánchez, <i>Escuela Normal de Tecámac</i>	
Desarrollo de comprensión auditiva en inglés con narrativas en primaria en México	30
María Nelly Gutiérrez Arvizu, <i>Universidad de Sonora, México</i> & Trina D. Spencer, <i>University of South Florida, Estados Unidos de América</i>	
— FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD —	
La movilidad estudiantil como herramienta para promover la formación integral	38
María Teresa Gullotti Vázquez & María Isolda Vermont Ricalde, <i>Universidad Autónoma de Yucatán</i>	
— ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE LENGUAS —	
Estructura y estrategias discursivas en enunciados explicativos en español: Un estudio exploratorio	50
Karen Miladys Cárdenas Almanza, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
Desarrollo de autonomía y comprensión lectora en L2: Un estudio en japonés	59
Rebeca ELena Tapia Carlín, Akiko Yamamoto & Luis Daniel Calixto Martínez, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
Base de conocimiento, subcompetencia extralingüística y su importancia en el desarrollo del estudiante de traducción	71
José Cortez Godínez, <i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	

Editorial

Leticia Araceli Salas Serrano

2020 será un año para recordar. Cuando se haga el recuento del año, habrá mucho que evaluar y mucho que aprender de esta experiencia singular e inesperada. *Lenguas en Contexto*, como muchas actividades planeadas, tuvo que esperar. Sin embargo, entre muchas malas noticias tenemos una buena nueva: la presente edición de *Lenguas en Contexto* ofrece un ejemplar singular. Como equipo editorial, cada año nos preparamos para recibir con mucho entusiasmo los artículos que los autores tienen a bien confiarnos. Los manuscritos enviados nos sorprenden y rebasan nuestras expectativas; curiosamente, todos los artículos recibidos este año estaban escritos en español.

En consecuencia, el español se adueñó de este ejemplar, reflejando la importancia y posicionamiento de nuestro idioma en el mundo. De acuerdo con el Instituto Cervantes (2019), el español ocupa el segundo lugar como lengua materna a nivel global por el número de hablantes. Es la cuarta lengua más usada en nuestro planeta: la hablan 580 millones de personas; es también la tercera más utilizada en internet. El español es además uno de los idiomas más estudiados: casi 22 millones de personas están aprendiendo la diferencia entre ser y estar.

Lenguas en Contexto se complace en ofrecer a los lectores un número dedicado a nuestra lengua materna. Para nosotras, este es un hecho para celebrar. Esperamos que los lectores disfruten y valoren los esfuerzos que investigadores y académicos hacen por producir ciencia en el idioma que hablamos y compartimos con Latinoamérica y España.

Este ejemplar de *Lenguas en Contexto* es resultado conjunto de autores, editoras y autoridades. Todos hemos contribuido para que estos trabajos de investigación y reflexión lleguen a los lectores, quienes podrán identificarse con las experiencias compartidas en contextos que les serán cercanos. Gracias a todos.

Sinceramente,

Comité Editorial de *Lenguas en Contexto*

Presentación

Gabriela Ladrón de Guevara de León
 Universidad Autónoma de la Ciudad de México
gabladrón@yahoo.com

Este año, 2020, ha sido fuente de retos y cambios para toda la comunidad académica. No podemos olvidar que la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 nos ha traído nuevas visiones de la enseñanza y el aprendizaje. Por eso, quiero aprovechar esta oportunidad para agradecer a todos los docentes e investigadores que, a pesar de los problemas técnicos, académicos y pedagógicos, han sido soportes fuertes y cuidadosos de las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Lo más importante es que los estudiantes han sido ejemplos de resiliencia y apoyo académico, psicológico y humano. Los alumnos han sido guardianes de las voces de los maestros dentro y fuera del aula.

Como parte de las singularidades de este año, la convocatoria a Lenguas en Contexto fue muy particular: se recibieron y aceptaron solamente artículos en español. Esto puede indicar que la comunidad académica de habla hispana está tomando en sus manos el análisis y la investigación en el mundo de las lenguas, en específico de la enseñanza y la traducción. Los artículos recibidos muestran gran calidad y sobre todo, reflexión de los investigadores. Sus trabajos nos muestran diferentes contextos y situaciones de enseñanza-aprendizaje, enfocados claramente en la investigación.

El artículo “Inglés para niños preescolares: un caso en la región nororiental de Puebla”, es un claro ejemplo de cómo los investigadores trabajan en todos los niveles educativos y sus trabajos impactan su entorno. Eloísa Desiderio Camacho, Abelardo Romero Fernández y Laura Villanueva Méndez se acercan con rigor y respeto a los niños de preescolar, entrevistándolos y

dándoles voz, tomándolos en cuenta como sujetos y no solamente como objetos en su investigación. Además, dan sugerencias que pueden resultar útiles para promover el uso de la lengua en el aula, buscando resultados efectivo mediante actividades lúdicas.

Una de las voces más fuertes es la que viene del propio nombre: es parte de la identidad. En el “Proyecto: Mi nombre es... Un acercamiento a la alfabetización inicial” de Abygail Varela Basurto y Lina Xóchitl García Sánchez se muestran los resultados de este proyecto que se fundamenta en la idea de que los niños necesitan partir del uso del nombre propio para introducirse en la cultura letrada. También se trabajó, como el artículo anterior, con una estudiante de preescolar, durante 10 sesiones, revisando su propio desarrollo y evolución del nivel pre silábico al silábico alfabético, utilizando su nombre como parte esencial de este proceso de alfabetización, concluyendo que éste cambia y evoluciona de acuerdo a los contextos de los estudiantes, pero siempre respetando su gran carga efectiva.

Siguiendo con esta idea de darle voz a los estudiantes de educación básica, en “Desarrollo de comprensión auditiva en inglés con narrativas en primaria en México”, de María Nelly Gutiérrez Arvizu y Trina D. Spencer, se toma el uso de cuentos o narrativas como herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas. En este estudio se investigó la efectividad de los cuentos como estrategia de enseñanza de inglés en primaria pública en México. Describe cómo se realizaron análisis estadísticos que mostraron que el uso de narrativas como herramientas de enseñanza coadyuva en el desarrollo de la

comprensión auditiva en inglés en los grados de tercero a sexto, la voz de los estudiantes se encuentra en una encuesta aplicada al finalizar el estudio, en la que ellos expresaron su opinión y su percepción de este estudio.

María Teresa Gullotti Vázquez y María Isolda Vermont Ricalde revisan la formación integral de los estudiantes, analizando no solamente los resultados de un programa de movilidad, relacionados con las estancias académicas en diferentes instituciones, examinando cómo la participación de los estudiantes en este programa, favorece el desarrollo de diversas estrategias y competencias necesarias para su labor como profesores de inglés, a partir de la experiencia. Todo esto, lo exponen en “La movilidad estudiantil como herramienta para promover la formación integral”

También se incluye un estudio exploratorio que analiza cómo estudiantes aprendiendo español como lengua extranjera, al trabajar con lecturas, estructuran enunciados explicativos e identifican las estrategias discursivas empleadas para su construcción. En este caso, se trabajó con estudiantes chinos. Karen Miladys Cárdenas Almanza en “Estructura y estrategias discursivas en enunciados explicativos en español: un estudio exploratorio en estudiantes de ELE” revisa la importancia de la enseñanza de habilidades de lectura, pero también en la activación del pensamiento reflexivo, utilizando el cuestionamiento y la explicación, de manera que a partir ellos, en el proceso de comprensión se estructure no solo la gramática, sino las habilidades lectoras.

La adquisición de las habilidades de la lengua también se estudian en “Desarrollo de autonomía y comprensión lectora en L2: Un estudio en japonés” de Rebeca Elena Tapia Carlin, Akiko Yamamoto y Luis Da-

niel Calixto Martínez. Este artículo reporta un proyecto de investigación-acción colaborativo llevado a cabo con siete alumnos de japonés en un Centro de Lenguas de una universidad pública mexicana para analizar el impacto de la realización de actividades de lectoescritura en la autonomía y la comprensión lectora de los participantes. Siguió tres modelos de enseñanza de lectura, todos desde el punto de vista del nativo hablante del español, para quien el japonés es una lengua compleja y distinta a la suya, que implica no solo un sistema de escritura diferente sino el acercamiento a una cultura que se percibe lejana, mientras desarrollan las habilidades comunicativas necesarias para continuar su aprendizaje.

La enseñanza-aprendizaje en la traducción está presente en el artículo “Base de conocimiento, subcompetencia extralingüística y su importancia en el desarrollo del estudiante de traducción” de José Cortés Godínez. Esta investigación empírico-descriptiva resalta la importancia de apoyar el desarrollo de la subcompetencia extralingüística en los estudiantes de traducción de nivel intermedio. Este artículo revisa, como los anteriores, la importancia del conocimiento del mundo, la cultura propia, los conocimientos previos y cómo el crecimiento de los estudiantes recibe el impacto de estos conocimientos. Recupera la importancia de las competencias más allá de la mera formación académica.

Como se puede ver, los artículos son diversos, pero comparten la idea básica de la importancia de la persona como centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Leerlos como parte de este número de Letras en Contexto, apoya la reflexión y el análisis de las propias prácticas. Espero que ustedes disfruten su lectura, y cuestionen su propio trabajo en el aula, como yo lo he hecho.

INGLÉS PARA NIÑOS PREESCOLARES: UN CASO EN LA REGIÓN NORORIENTAL DE PUEBLA

Eloísa Desiderio Camacho

Universidad de América Latina Campus Teziutlán
eloisadesiderio29@gmail.com

Abelardo Romero Fernández

Complejo Regional Nororiental, BUAP
abelardo.romero@correo.buap.mx

Laura Villanueva Méndez

Complejo Regional Nororiental, BUAP
laura.villanueva@correo.buap.mx

Resumen

Conforme la sociedad se vuelve cada vez más global e hiper-conectada, basa su desarrollo en la generación de información y conocimiento, en este contexto, el inglés sigue ganando importancia como el medio para participar y compartir conocimiento en los foros internacionales más importantes. Muchos países latinoamericanos comienzan a integrar la enseñanza del inglés al nivel preescolar de sus sistemas educativos. El objetivo de esta investigación fue analizar las actividades y contenidos que se implementaron durante la clase de inglés en un preescolar de la región Nororiental del Estado de Puebla, para identificar si correspondían a la etapa de desarrollo de los niños preescolares. La presente es una investigación cualitativa que hace uso del estudio de caso y entrevistas semi-estructuradas a 22 niños y a la directora del preescolar. Los resultados muestran que la docente usa una variedad de actividades que son motivadoras para los niños. Sin embargo, dichas actividades pueden ser repetitivas y no contribuirían al desarrollo de habilidades comunicativas o sociales en los niños. La enseñanza debe tomar en cuenta la actividad rectora del desarrollo de los niños preescolares, el juego temático de roles.

Palabras Clave: Enseñanza de inglés, Niños Preescolares, Juego, Desarrollo del Niño, Puebla Nororiental.

Abstract

As society becomes increasingly global and hyper-connected, it bases its development on the generation of information and knowledge. In this context, English continues to gain importance as the means to participate and share knowledge in the most important international forums. Many Latin American countries begin to integrate English teaching at the preschool level of their educational systems. The objective of this research was to analyze the activities and contents that were implemented during the English class in a preschool in the Northeast region of the State of Puebla, to identify if they corresponded to the stage of development of preschool children. This qualitative study makes use of the case study and semi-structured interviews with 22 children and the preschool director. The results show that the teacher uses a variety of activities that are motivating for children. However, such activities can be repetitive and would not contribute to the development of communication or social skills in children. Teaching should take into account the guiding activity of the development of preschool children, the thematic role-play.

Keywords: Teaching English, Preschool Children, Play, Child Development, Northeast region of Puebla.

Introducción

Según Nunan (2003), el inglés es ahora un idioma global porque desempeña un papel en distintas sociedades y en diferentes países se ha convertido en un medio importante de comunicación y de socialización de conocimiento, un ejemplo de lo anterior es que un tercio de los libros publicados actualmente y más del 75% de la bibliografía científica se encuentra en inglés (Quezada, 2011).

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES, 2016) en un mundo globalizado, donde la gestión y trasmisión de co-

Recibido el 30 de marzo, 2020, - Aceptado el 15 de agosto, 2020.

nocimiento son los nuevos insumos para el desarrollo de las economías de los países, el inglés se ha convertido en la lengua franca del siglo XXI porque permite la comunicación entre personas con distintos contextos socio-culturales para compartir actividades que fomenten un desarrollo local haciendo uso del conocimiento global.

En ese mismo sentido y de acuerdo con Fuica y Soto-Barba (2014) y Fuentealba, Philominraj, Ramirez-Muñoz y Quinteros, (2019), la enseñanza del inglés en distintos programas educativos alrededor del mundo es cada vez más común. En el caso de América Latina, la enseñanza del inglés se ha incluido en el currículum desde el preescolar (no formalmente) y en la primaria (formalmente) debido al interés de los países de la región por integrarse a un escenario de conocimiento y economía global. Un ejemplo de lo antes mencionado es México, que a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) presentó su “Estrategia Nacional de Inglés”, donde se planteó que el modelo educativo mexicano debía fortalecer la enseñanza del inglés para alinear la educación del país a los estándares educativos internacionales y así fortalecer su presencia internacionalmente fomentando su desarrollo académico, social y económico.

La SEP (2017) planteaba que para el año 2020, 2,000 millones de personas (es decir 25% de la población mundial) estarían aprendiendo o haciendo uso del inglés para realizar actividades tanto laborales como personales. Sin embargo, a pesar de que este idioma se considera como un recurso que le brinda un carácter pertinente a la educación y posibilita el desarrollo de una sociedad más igualitaria, Fuentealba et al. (2019) consideran que existe una necesidad por estudiar y comprender las actividades más apropiadas que se puedan aplicar en la enseñanza de una lengua extranjera, porque el hecho de que el inglés sea reconocido como un elemento importante para la educación actual, no garantiza que su enseñanza se lleve a cabo de manera apropiada. Navarro Ramírez y Piñeiro Ruiz (2014) señalan que el aprendizaje de un idioma no “se da de manera automática” sino que es un proceso que es determinado por una serie de variables que pueden favorecerlo o afectarlo.

Bernaus y Gardner (2008) argumentan que los métodos y técnicas en la enseñanza constituyen recursos necesarios en la educación, son vehículos de realización ordenada y metódica que pueden hacer que la dirección del aprendizaje sea más eficiente, por lo tanto, es esencial llevar a cabo la enseñanza del inglés por medio de actividades apropiadas a los estudiantes. Fuentealba et al. (2019) del mismo modo, hacen un gran aporte al destacar que el número de artículos publicados por docentes e investigadores en el área de las didácticas de

enseñanza del inglés para preescolares se incrementó entre los años 2003 a 2018. Sin embargo, aunque últimamente se ha prestado mayor importancia a la enseñanza del inglés tomando en cuenta factores como la edad, la cultura, estilos de aprendizaje, entre otros, la enseñanza del inglés a preescolares es un campo poco estudiado, y al mismo tiempo requiere de más estudios en diferentes contextos para comenzar a desarrollar una verdadera comprensión sobre como los niños aprenden inglés (Yim, 2016).

Los resultados de Fuentealba et al. (2019) son una buena señal de que existe un interés creciente en desarrollar actividades que presten atención a los procesos de desarrollo de los preescolares. Sehan, (2018) plantea que enseñar inglés como lengua extranjera a niños preescolares no es tan fácil como enseñar a adolescentes o adultos. Los maestros necesitan comprender las características del aprendizaje de los niños. De acuerdo con Crosse (2007) los niños aprenden más rápido un idioma que un adulto y esto crea una marcada diferencia entre cómo enseñar a adultos y a niños. De hecho, Crosse (2007) también apoya la idea de Sehan (2018) de que los maestros que trabajen con niños pequeños deben tener un conocimiento profundo sobre todos los aspectos del desarrollo infantil para planificar actividades efectivas que promuevan su desarrollo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2007) plantea que existen momentos esenciales en la edad temprana (edad preescolar) para el aprendizaje de varias lenguas. El gran problema es que muchas veces no se considera la etapa de desarrollo en que se encuentra el niño preescolar y se le quiere enseñar como si fuera una persona mayor o se le subestima.

Es importante implementar actividades apropiadas que promuevan el aprendizaje del inglés en los niños preescolares. Estas actividades deben estar sustentadas en el conocimiento formal del desarrollo de los niños. Por lo tanto, este trabajo tuvo como objetivo analizar las actividades y contenidos que se usan durante la clase de inglés en un preescolar de la región Nororiental del Estado de Puebla para identificar si corresponden a la etapa de desarrollo de los niños preescolares.

Marco Teórico

El desarrollo y aprendizaje de los niños preescolares

León (1995) afirma que diferentes ciencias del campo de la salud han mostrado que los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo de todas las áreas de la vida del niño. Por otro lado, Escobar (2006) señala que en la etapa preescolar ocurre un desarrollo importante de células neuronales y se crean conexiones nerviosas

en el cerebro, por lo tanto, en este periodo es esencial tener una buena nutrición y salud, así como interacciones ambientales y sociales de calidad. Bowman, Donovan y Burns (2001), indican que la etapa preescolar representa la oportunidad de moldear circuitos cerebrales que permiten hacer más eficientes las tareas cognoscitivas a las que se enfrenta el niño, lo anterior, como resultado de la interacción entre el acelerado crecimiento cerebral en esta etapa y la estimulación adecuada que el niño reciba. De igual forma, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) destaca que la calidad de la atención que se les brinde a los niños de la etapa preescolar puede tener repercusiones a lo largo de sus vidas. La educación preescolar es la etapa en la cual los niños tienen una disposición natural para aprender y las interacciones que promueve el personal docente pueden estimular su desarrollo y aprendizaje.

De acuerdo con Harmer (2007) la edad de los estudiantes es un factor importante para saber qué y cómo enseñar y se podría esperar que un niño adquiriera más rápido una lengua extranjera a través del juego debido a que las personas tienen diferentes necesidades, aptitudes y habilidades cognitivas en distintas etapas de desarrollo. En ese sentido, Bodrova y Leong, (2004) plantean que el niño aprende de diferentes formas conforme va creciendo; por ejemplo, Elkonin (1999), señala que en los primeros meses de vida, el desarrollo del niño depende de la relación emocional inmediata que establece con su cuidador primario, mientras que durante la etapa preescolar los niños aprenden mediante la actividad de juego temático de roles.

De lo anterior resulta evidente la necesidad de conocer y analizar las características del aprendiz y su etapa de desarrollo para proponer actividades y contenidos pertinentes y tendientes a la formación de nuevas estructuras psicológicas intelectuales, emocionales y sociales, necesarias para establecer relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo que le rodea.

Diversos autores (Piaget e Inhelder, 2000; Elkonin, 2010, Leontiev, 2010) coinciden en que cada etapa de la vida presenta una serie de procesos y/o actividades cualitativamente diferenciados del desarrollo. Según Piaget e Inhelder (2000) lo que caracteriza al niño preescolar es el desarrollo de la función simbólica que consiste en la capacidad del niño para representarse el mundo con la ayuda de signos y símbolos y que puede manifestarse por medio del dibujo, la imitación diferida, la imaginación, el lenguaje y el juego.

Piaget e Inhelder (2000) llamaron a la etapa de desarrollo de la edad preescolar periodo preoperacional

y la consideraron como una etapa de preparación para el desarrollo de las operaciones concretas, es decir, prepara al niño para superar su incapacidad básica de diferenciar con claridad el mundo interior del mundo exterior, teniendo en cuenta que existen limitaciones en el pensamiento. Estas limitaciones se relacionan con aspectos como: el niño preescolar se centra en aspectos perceptuales de una situación, y no en la lógica o en otros elementos de la misma, o le es difícil tomar la perspectiva o ponerse en el lugar de otro, entre otras limitaciones de pensamiento (Palacios, Marchesi y Coll, 1999).

Para los seguidores de Vygotsky, el desarrollo del niño preescolar se caracteriza por ser un “periodo de verdadera formación de la personalidad, el periodo de desarrollo de mecanismos de la personalidad de la conducta” (Leontiev, 2010, p.17). Para este autor al igual que para Piaget, el papel de la influencia que tienen los estímulos externos sobre la conducta del niño preescolar es alta, pero es en esta edad, que se desarrolla cada vez más, con ayuda de las interacciones con el adulto, la conducta dirigida y subordinada a motivos. Lo anterior, desde esta perspectiva, resulta de vital importancia en la preparación del niño para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa escolarizada, porque es solamente con una dirección de la propia conducta, que el niño puede poner atención, usar estrategias de memoria, controlar sus emociones y enfocarse en las actividades que desea realizar. Otros autores como Elkonin (1999) consideran que la actividad voluntaria es un indicador claro de la preparación del niño para la escuela. Por consiguiente, la educación preescolar debe poner énfasis en las interacciones que garanticen el desarrollo de esta conducta voluntaria y dirigida a un fin.

De acuerdo con el enfoque Histórico Cultural iniciado por Vygotsky, un importante factor para el desarrollo adecuado del niño es la calidad de las interacciones que tenga con los adultos o con pares más capacitados. Lo anterior se aprecia en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, definido como “la discrepancia entre la edad mental real de un niño y el nivel que alcanza al resolver problemas con ayuda” (Vygotsky, 2015, p. 252). Por otro lado, el rol de las interacciones con el adulto queda plasmado también en la idea de la influencia del lenguaje en la regulación de la conducta. En un primer momento el lenguaje del adulto dirige la atención del niño pequeño a algunos elementos de la situación, y pone límites a la conducta del niño, y es en la etapa preescolar, que el lenguaje es usado por los niños, a través del habla privada, para planificar y controlar sus acciones (Lacasa y Herranz, 1989).

Actividades que promueven el aprendizaje del niño preescolar

El juego temático de roles

Solovieva y Quintanar (2010) plantean que el juego tiene un importante significado en la educación preescolar, pero aún no ha obtenido la descripción debida en la ciencia pedagógica contemporánea. El juego es ampliamente conocido por todos los niños y es usado como una herramienta de aprendizaje dado que tiene un efecto importante en la calidad del lenguaje, la memoria, el razonamiento, la imaginación, la creatividad y la planificación (Palacios, Marchesi y Coll, 1999). Sin embargo, existen diversos tipos de juego, para Elkonin (2010), el juego que promueve el desarrollo de la autorregulación, del lenguaje, de la imaginación y que permite al niño ponerse en el lugar de otros, es el juego temático de roles, debido a que se crea una “sociedad infantil” con ciertos roles, límites y reglas que el niño debe seguir para poder participar en el juego. El juego de roles es el único medio por el cual los niños preescolares pueden acceder a actividades cada vez más organizadas, y a su vez más complejas. Un ejemplo es cuando los niños juegan “a la tiendita” y pueden aprender a usar una báscula tomando los roles de vendedores y compradores. Los niños aprenden a pesar, medir, contar dinero y dar cambio, pero las relaciones que se crean entre el comprador y el vendedor pasan a segundo plano.

Otra función que desarrolla el juego temático de roles es la integración de las emociones y el pensamiento puesto que durante el juego pueden experimentar emociones hacia el futuro y hacia el pasado, es decir tienen expectativas y también recuerdos. De acuerdo con Bodrova y Leong (2004), el juego temático de roles es la actividad rectora para los niños de 3 a 5 años.

Actividad simbólica

Como se mencionó antes, Piaget e Inhelder (2000) destacaron que la característica esencial de la etapa preescolar es la capacidad del niño para representar el mundo a través de signos y símbolos, a esta capacidad la denominaron función simbólica y permite al niño plasmar la forma en que entiende al mundo con la ayuda del dibujo, la imitación, el juego simbólico, las imágenes mentales y el lenguaje. Vygotsky (2016) también consideró que en esta etapa se alcanza un desarrollo importante de la función simbólica puesto que, durante el juego, los niños pueden representar un objeto, por ejemplo, un caballo a partir de otro objeto, y este proceso es un antecedente para que el niño libere su pensamiento de la percepción inmediata.

Se puede definir a las manifestaciones de la función simbólica de la siguiente forma: el dibujo es la representación gráfica de objetos, la imitación diferida es la capacidad del niño para imitar un modelo que ha presenciado anteriormente, el juego simbólico es la representación lúdica de situaciones a partir de símbolos, las imágenes mentales son representaciones internas de objetos que el niño puede evocar y finalmente, el lenguaje consiste en la utilización de signos para denominar objetos (Delval, 1994). Todas las representaciones que hace el niño denotan el conocimiento que posee acerca de los objetos y situaciones que le rodean.

El dibujo y el juego simbólico han sido considerados por Vygotsky (1978) como etapas preparatorias para el desarrollo de la escritura, dado que es en el marco de estas actividades que el niño puede tener la motivación y necesidad para aprender letras y palabras, por ejemplo, cuando juega al doctor y desea escribir recetas, además de la preparación motriz que el dibujo y el juego proporcionan. Por otro lado, el valor del dibujo en esta etapa radica en que además de ser una actividad que desarrolla la habilidad motora, la imaginación y la afectividad, permite al niño comunicar sus intereses, conflictos e ideas, que por su edad no puede manifestar a través de la escritura (Delval, 1994). En este sentido, la enseñanza de una lengua extranjera durante el periodo preescolar debería partir de este principio y evitar la enseñanza mecánica de palabras fuera del contexto de las actividades que son del interés del niño. Bodrova y Leong (2004) proponen actividades como cuentos, dibujo de mapas y elaboración conjunta de planes de acción, para el aprendizaje en niños preescolares, estas actividades contribuyen no solamente al desarrollo de la función simbólica, también promueven la autorregulación y la creatividad.

El aprendizaje de una lengua extranjera en la edad preescolar

La enseñanza de una lengua extranjera como parte del currículo oficial en el nivel preescolar recién se inicia en América Latina. Fuentealba et al. (2019), por medio de una investigación mixta, analizaron 32 artículos provenientes de distintas bases de datos como ERIC, Scielo y Scopus y reportaron que las actividades más usadas para la enseñanza del inglés son las canciones, las rimas, cuentos y el uso de tecnología; también, argumentan que estas didácticas son muy usadas con niños preescolares debido a que se toman en cuenta sus gustos e intereses y eso las vuelve atractivas y motivadoras, además de que involucrarían actividades sociales y comunicacionales; aunque esto no ha sido estudiado a profundidad.

Otra característica de la enseñanza del inglés en el nivel preescolar es el uso de medios digitales para facilitar que los niños se expongan ampliamente a diferentes lenguas ejercitando y favoreciendo de manera natural la asimilación de la habilidad fonético-fonológica de discriminar sonidos (Fuica y Soto-Barba, 2014). Torgesen y Mathes, (1999); Culatta, Reese y Setzer (2006) hablan de una conciencia fonológica que denota la habilidad de los niños para reconocer, analizar componentes fonológicos de una lengua. El desarrollo de la conciencia fonológica es progresivo y comienza con la sensibilidad a nivel de la sílaba hasta la sensibilidad a nivel del fonema (Yeung y Chan, 2013). Para Lane, Pullen, Eisele y Jordan (2002) la conciencia fonológica incluye actividades como rimar, combinar sonidos en palabras, identificar el primer o último sonido y separar sonidos en palabras.

Es importante considerar que para la enseñanza de una lengua extranjera, es esencial contar con maestros que tengan un nivel de dominio del idioma. En el caso de México la SEP (2017b) plantea que los maestros de inglés deben tener un nivel C1 certificado para el nivel básico. Además del nivel requerido la SEP (2017) solicita que los maestros de inglés tengan conocimiento sobre el desarrollo de los estudiantes de distintas edades, los docentes deben conocer las características y capacidades que los niños presentan de acuerdo a su edad y las posibles problemáticas que pueden afrontar al aprender el idioma; además los maestros deben poseer un amplio conocimiento sobre actividades apropiadas para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, mostrar a los estudiantes estrategias sociales de comunicación oral, fomentar la reflexión y análisis de los estudiantes sobre las semejanzas y diferencias entre su lengua materna y el inglés, proponer productos de aprendizaje que aseguren el uso de funciones comunicativas, elegir los materiales más apropiados para contextualizar la práctica educativa, crear y desarrollar ambientes de aprendizaje e interacción entre estudiantes y, finalmente, fomentar atmósferas de respeto, confianza y seguridad para practicar el inglés sin temor a ser criticados por otros estudiantes o el mismo maestro.

Escobar (2006) considera que es muy común que las actividades y materiales usados por los docentes con niños preescolares no estimulen su potencial cognitivo, debido a se recurre frecuentemente a actividades simplistas (como recorte y pegado de figuras) que sólo desarrollan funciones motoras pero que no representan un esfuerzo intelectual que favorezca las conexiones sinápticas para el desarrollo del pensamiento. Por lo tanto, hay un nicho de oportunidad para proponer actividades que favorezcan habilidades sociales y comunicacionales.

Contenidos en la enseñanza del inglés

Finalmente, es muy importante tener presente que la SEP plantea una etapa de sensibilización que inicia en el tercer grado del preescolar y concluye en el segundo año de primaria para la enseñanza del inglés en su sistema educativo. El nivel de sensibilidad del niño preescolar hacia el inglés es descrito de la siguiente manera: “Es sensible ante la existencia de una lengua distinta a la materna y está familiarizado con ella; reacciona y responde a necesidades de comunicación básicas y personales en contextos rutinarios” (2017, p. 39) y clasifica al nivel de sensibilidad como 1-, 1 y 1+, mientras que el Marco Común Europeo de Referencia MCER, lo clasifica como Pre A1 y no cuenta con un descriptor para este nivel. La (SEP, 2017b) establece como un rasgo del perfil de egreso de la educación preescolar que los niños deben comprender algunas palabras y expresiones en inglés como parte de los aprendizajes esperados del campo de formación de lenguaje y comunicación. Básicamente la SEP considera que los contenidos revisados durante la etapa preescolar se deben enfocar en sensibilización de los niños al inglés por medio de un vocabulario sencillo y cotidiano para ellos.

Método

El presente trabajo partió de la hipótesis de que la enseñanza del inglés en el preescolar seleccionado se realiza a través actividades y contenidos que tienen poca relación con la etapa del desarrollo del niño. El estudio se inscribe dentro del enfoque cualitativo de investigación definido como aquel interesado en captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (Bonilla y Rodríguez (1997). Además, Wynn y Money (2009) señalan que la investigación cualitativa representa un modo específico de análisis del mundo empírico, enfocado en la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y punto de vista de los actores y el significado que estos asignan a sus acciones, creencias y valores.

Esta investigación se realizó a partir de un estudio de caso, que Stake (2013) define como el estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados. (p.159)

Se seleccionó este caso debido al interés en analizar las actividades y contenidos que se usan durante la clase de inglés de un preescolar de la región Nororiental

del Estado de Puebla para identificar si corresponden a la etapa de desarrollo de los niños preescolares.

Instrumentos

El instrumento que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, elaborada para obtener información sobre las actividades y los contenidos utilizados en la clase de inglés desde el punto de vista de los niños y de la directora del preescolar. Se eligió la entrevista semiestructurada porque permite entender el mundo desde la perspectiva de la persona entrevistada y al mismo tiempo permite indagar sobre los significados de las experiencias (Álvarez-Gayou, 2012). Flick (2018), considera que la entrevista semiestructurada permite que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación abierta y flexible. La entrevista a los niños del preescolar contaba con 4 preguntas en las cuales se indagó sobre el tipo de actividades que realizaban y los contenidos que aprendieron en sus clases de inglés. El guión para la entrevista a la directora del preescolar contaba con 10 preguntas sobre el contexto de la institución, las actividades y los contenidos que se impartieron a los niños en las clases de inglés. Los guiones de las entrevistas semi-estructuradas para los niños y para la directora del preescolar fueron validadas por una Psicóloga educativa experta en el desarrollo de los niños preescolares.

Método de análisis de los datos

Para realizar el análisis de las entrevistas semiestructuradas, se utilizó el método de análisis cualitativo de contenido, el cual es un método clásico para analizar material textual. Este método hace uso de categorías teóricas que se llevan al material empírico y se evalúan frente a él. El método de análisis cualitativo de contenido permite crear un orden esquemático que posibilita la reducción de grandes cantidades de información para producir un esquema de categorías que facilitan la comparación de los distintos casos que forman parte de la investigación (Flick, 2018). En el caso de la presente investigación se definieron dos categorías de análisis: los contenidos que los niños trabajaron en clase y las actividades realizadas, que a su vez se dividió en juego temático de roles y actividad simbólica.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente se transcribieron para ser integradas a una unidad hermenéutica del programa para análisis de investigaciones cualitativas Atlas.ti 7.5.7. A continuación, se definieron las unidades de codificación y las unidades contextuales. Después se verificó el nivel de densidad y vinculación de las unidades de codificación. Finalmente, se desarrollaron 2 redes semánticas con los resultados del análisis

de las entrevistas, una enfocada en las actividades que los niños realizan y otra, en los contenidos que se trabajan en clases. Esto permitió crear un esquema uniforme de categorías que facilitó el manejo de la información de todas las entrevistas. Para identificar las respuestas de los participantes se usaron las iniciales de su nombre y entre paréntesis se indicó la edad cumplida al momento de la entrevista.

Participantes

Para esta investigación se realizaron entrevistas a 22 niños del tercer año de un preescolar del municipio de Atempan, dentro de la región Nororiental del Estado de Puebla a quienes se impartieron clases de inglés dos veces a la semana por un periodo de un año. De los 22 participantes, 14 eran niñas y 8 eran niños y el rango de edad era de 4 a 5 años.

Se entrevistó también a la directora de la institución que al momento de la entrevista tenía tres años en el puesto y 10 años laborando en el preescolar. Se consideró entrevistar a la maestra de inglés, pero al momento de la investigación, ella había terminado su compromiso laboral con la escuela, por lo que no fue posible entrevistarla.

Procedimiento

Para llevar a cabo las entrevistas a los 22 niños participantes de este estudio se solicitó la cooperación del preescolar y de los padres de familia, quienes dieron todas las facilidades con la única condición de que las entrevistas fueran grabadas en audio y no en video. Las entrevistas se llevaron a cabo durante la primera semana de septiembre de 2019 en las instalaciones del preescolar en el municipio de Atempan, Puebla. El entrevistador acudió en 3 ocasiones, entrevistando en la primera y segunda oportunidad a 11 niños y en su última visita a la directora.

Contexto

El municipio de Atempan se encuentra ubicado en la zona Nororiental del Estado de Puebla. Colinda con los municipios de Chignautla, Teteles de Ávila Castillo y Tlaltlauquitepec. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) las actividades económicas de los habitantes son: el comercio, el empleo en la industria manufacturera, específicamente en las maquiladoras del municipio cercano llamado Teziutlán (a 30 minutos de Atempan), y el empleo en servicios privados. Hay sectores de la población que también se dedican a la agricultura para consumo familiar. Se habla español y náhuatl, sin embargo; el náhuatl no tiene tanta pre-

sencia en el centro del municipio donde se encuentra el preescolar estudiado.

Con respecto a la escolaridad, un 77% de los niños entre tres y cinco años asiste a un preescolar y el promedio de años de escolaridad es de 6.8 años en los habitantes de 15 años o mayores. Existen aproximadamente 25 escuelas de nivel preescolar distribuidas en las comunidades que conforman el municipio de Atempan.

El preescolar seleccionado del municipio de Atempan, tiene como característica el no contar con personal designado para la enseñanza del inglés, pero los padres de familia y directora tuvieron la iniciativa de implementar las clases de inglés con sus propios medios. Antes de iniciar el estudio se preguntó en cuatro preescolares, pero ninguno ofertaba clases de inglés. Además, la docente que impartió las clases de inglés no contaba con el perfil adecuado para el nivel preescolar porque su especialidad estaba enfocada a la enseñanza del inglés a nivel secundaria. No se pudo verificar si la docente contaba con el certificado de nivel C1 de dominio de inglés, como lo solicita la SEP (2017).

Resultados y Discusión

Contenidos

A partir de las entrevistas a los niños y a la directora se encontró que los contenidos que se revisan con los niños están relacionados con la adquisición de vocabulario (figura 1). En su mayoría los niños respondieron que aprendieron números, colores, animales, frutas, vocabulario relacionado a la familia. Por ejemplo, JJC (5) lo men-

ciona de la siguiente manera “(aprendemos) colores, animales, frutas en inglés, como se dicen los animales y jugar” - “¿Qué color es éste (la entrevistadora señala una flecha amarilla)?” “Yellow”. EBG (5) señala que ha aprendido “colores, números del 1 al 4, de las frutas nada más me sé “banana”. MMM (5) menciona “(he aprendido) los colores, poquitos números del 1 al 5”, y al preguntarle el color de la silla responde correctamente tres colores en inglés. Por otro lado, PLH (6) responde “Sí, me sé los colores y los números, he aprendido mucho”.

En la mayoría de los casos los niños demostraban el conocimiento de lo que aprendieron en su clase de inglés respondiendo a las preguntas sobre el nombre de colores u objetos presentes durante la entrevista. La directora comenta que “no existe un programa, así como tal, sin embargo, en el campo de formación académica del lenguaje y comunicación entra inglés, está como lengua extranjera y sólo se nos pide que los niños aprendan algunas palabras en inglés o hasta una oración pequeña, pero hasta ahí”.

Con respecto a la evaluación de los contenidos ella respondió “la evaluación es algo muy sencillo porque como los niños aprenden lo básico, sólo se hace una rúbrica, una lista de cotejo, para ver si se saben los números o los colores, por ejemplo, depende de lo que ese esté trabajando.”

Lo anterior es congruente con los objetivos de aprendizaje del inglés de la SEP para esta edad, porque se trata de un periodo de sensibilización ante otra lengua y uso de palabras básicas. Con respecto a la sensi-

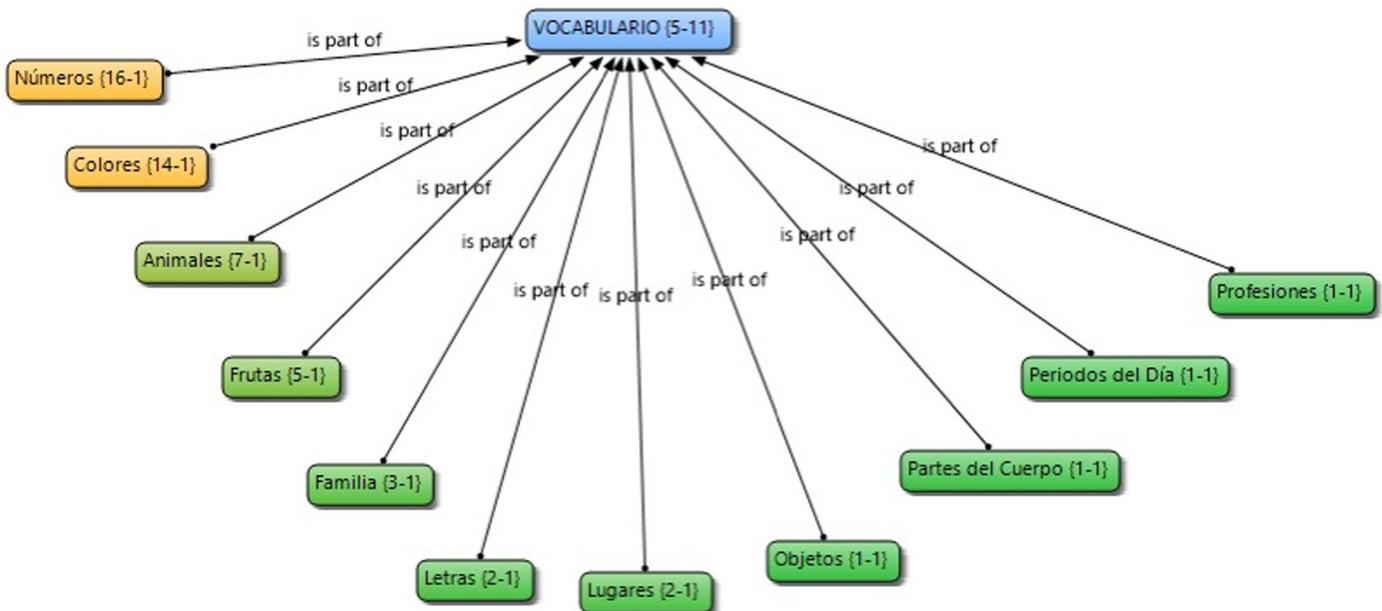


Figura 1. Red semántica sobre Contenidos.

lización, los niños identifican que lo que aprendieron son palabras en otro idioma y que ese idioma se llama inglés y comprenden que muchas palabras que usan tienen su equivalente en ese idioma.

De acuerdo con Rydland, Aukrust, Grøver y Fulland (2012) hay evidencia que muestra que la tasa de aprendizaje de vocabulario varía ampliamente durante el período preescolar, dependiendo de factores como el estado socioeconómico y la exposición a conversaciones. Farkas y Beron, (2004) así como Snow, Porche, Tabors y Harris (2007) indican que el ritmo y la dinámica de aprendizaje individual de vocabulario de cada niño establecido en el momento en que se da la transición a la escuela primaria puede ser difícil de modificar más adelante, debido a un alto grado de estabilidad en la adquisición de vocabulario después de los años preescolares.

Sin embargo, se infiere por medio de las entrevistas que la enseñanza de vocabulario a los niños se realizaba por medio de repeticiones de canciones en el aula de medios del preescolar. H (5) lo expresa de la siguiente manera “repetimos la misma canción y a veces yo quería cambiar la canción”. La repetición de actividades o de palabras para adquirir vocabulario no es una actividad negativa siempre que sea parte de un conjunto de actividades integradas que ayudan al niño a construir su ser social y su personalidad. En este caso parece ser que los niños aprendían vocabulario sin que formara parte de una actividad de juego o simbólica como se señala que deben ser las actividades de aprendizaje en la edad preescolar.

Durante la entrevista los niños mencionaron su entusiasmo por aprender inglés y manifestaron su deseo

de aprender más cosas, así lo señala LDM (5) “Me gusta aprender cómo se llaman las cosas en inglés” y mencionó también que le gustaría aprender más sobre las plantas y los animales. H (5) dijo “(me gustaría aprender más) sobre el parque, familia, deportes, me gusta aprender inglés”

Para la adquisición de vocabulario en inglés podrían integrarse flashcards de objetos utilizados durante el juego temático de roles, además se puede hacer uso de lecturas de cuentos en español sustituyendo algunas palabras por su equivalente en inglés. Se puede destacar que no se satura a los niños con gramática o con una gran cantidad de vocabulario, sin embargo, el vocabulario que adquieren los niños debe contextualizarse para que tenga un objetivo comunicativo y no sólo acumulativo.

Actividades

Las teorías de desarrollo infantil señalan dos tipos de actividades pertinentes para el aprendizaje en la etapa preescolar, por un lado, las actividades simbólicas como el dibujo, el lenguaje, la imitación, las imágenes mentales y el juego simbólico; y por otro la actividad de juego temático de roles.

Con respecto a las actividades realizadas durante las clases de inglés, se destaca el uso de actividades simbólicas como el dibujo y el lenguaje que incluye actividades con canciones y repetición de palabras (figura 2). KGM (6) menciona algunas actividades que realiza en su clase de inglés “dibujar, hacer números, aprender canciones en inglés y juegos para aprender”; MMM (5) comenta “me gusta aprender canciones y colores”; AMV (5) respondió “aprender los números, colores, dibujar, aprender las letras”. Asimismo, la directora mencionó lo siguiente “(la

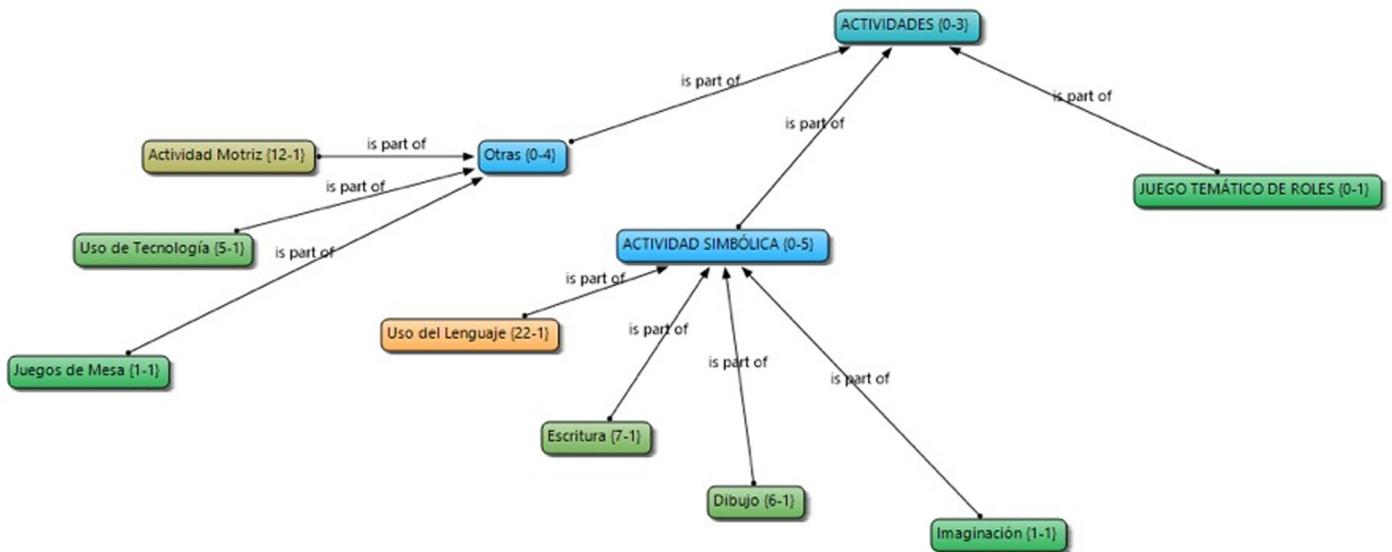


Figura 2. Red Semántica sobre Actividades.

maestra) utilizaba mucho el canto, el juego la proyección de vídeos, juegos interactivos en el aula de medios, de hecho el aula de medios, los martes y jueves, que son días que ella venía nosotras no entrábamos al aula para que ella pudiera realizar allí sus actividades, porque es lo que a los niños les gusta y les llama la atención”, lo cual se relaciona con lo mencionado por algunos niños: EBG (5) respondió “(me gusta) cuando vamos al aula de medios y vemos videos de inglés” y JJC (5) “que nos lleva a la...sala donde nos enseñan videos... los de inglés, y si respondemos todo bien nos ponen nuestra caricatura allí”.

Se puede decir que las actividades propuestas por la docente para la clase de inglés, son en general del agrado de los niños y se relacionan con lo que los expertos en desarrollo infantil señalan como actividades propias de la edad preescolar. No obstante, el uso del lenguaje se limitó a la repetición de canciones y de palabras excluyendo actividades como la lectura de cuentos que favorece la imaginación y el manejo de emociones. Si bien, estas actividades se señalan como importantes para el desarrollo de la capacidad de representación, de la motricidad y la imaginación, se hace evidente una vez más, la ausencia del juego temático de roles para el aprendizaje del inglés.

Pese a que la directora y algunos niños mencionan que durante su clase de inglés se incluye al juego como actividad frecuente, el tipo de juego que se identifica corresponde a lo que se conoce como juegos de mesa entre los que se identifican las loterías de palabras y memoramas.

Fuentealba et al., (2019) mencionan las canciones, rimas, cuentos y medios digitales como los medios más usados para enseñar inglés a los niños preescolares, su uso es pertinente porque responde a sus gustos y preferencias. Sin embargo, la enseñanza de inglés en esta etapa tendría una mayor relevancia para su desarrollo si las actividades incluyeran también aspectos socioculturales; como el juego de rol contextualizado y dirigido. Para los seguidores de Vygotsky (Leontiev, 2010; Elkonin, 1999) el juego temático de roles es la actividad que más significado tiene en la edad preescolar, esto es de los 2 y medio a los 5 años. De acuerdo con Bodrova y Leong (2004), el juego fomenta en los niños el desarrollo de habilidades sociales y mentales. De hecho, el lenguaje es una herramienta esencial para el juego a esta edad porque permite a los niños compartir significados imaginarios y reales.

Conclusiones

Las entrevistas realizadas con un grupo de niños y con la directora del preescolar muestran que las activida-

des usadas por la docente eran principalmente lúdicas y resultaban atractivas y motivadoras para los niños. Las actividades se basaron esencialmente en el uso de canciones, dibujos y juegos (principalmente de mesa). Torgesen y Mathes, (1999) y Culatta et al. (2006) consideran que exponer a los niños a situaciones donde pueden escuchar y repetir sonidos de otro idioma fomenta la conciencia fonológica en ellos para reconocer y usar componentes fonológicos. Sin embargo, este tipo de actividades y medios pueden derivar fácilmente en dinámicas donde los niños se mantendrían pasivos frente a la información que reciben. De hecho, Escobar (2006) considera que, de no existir un fundamento teórico estable que guíe las actividades que los docentes plantean para los niños preescolares, se corre el riesgo de proponer actividades que solamente entretengan a los niños, pero no generen ningún aprendizaje relevante más que una repetición de sonidos.

Un aspecto positivo a destacar, es que el objetivo planteado por la SEP para esta etapa se logró por medio de las actividades implementadas en el preescolar, es decir, los niños mostraron conocimientos que permiten concluir que son sensibles a la existencia de una lengua distinta al español y reconocen que los objetos pueden ser nombrados en otro idioma, asimismo, comprenden algunas palabras y expresiones simples y cotidianas en inglés.

En cuanto a la categoría Actividades, quedó evidenciado en los resultados, la ausencia del juego temático de roles. La docente de inglés sí incorporaba el juego a sus actividades. Sin embargo, el tipo de juego implementado no corresponde al señalado por los autores como actividad promotora del aprendizaje en esta etapa. Para Elkonin (2010), el juego temático de roles favorece la autorregulación de los niños preescolares, por medio de la creación de actividades cada vez más complejas y organizadas. Aunque la maestra no utilizó el juego temático de roles, si recurrió a actividades simbólicas como el dibujo y el lenguaje, que potencializan el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo; en palabras de Vygotsky (2016), la actividad simbólica permite que el pensamiento del niño se vuelva menos dependiente de su percepción física inmediata.

Las actividades de dibujo y lenguaje que utilizó la maestra fueron del agrado e interés de los niños, lo anterior es relevante porque destaca que los niños tenían una disposición para realizar actividades como “hablar en inglés”, “pintar o colorear” y también “aprender números”. Es decir que las actividades que se planteadas por los maestros que trabajan con preescolares deben considerar sus intereses para generar motivación para

aprender inglés. Ya desde el siglo XIX, Rousseau (2011), en su libro *Emilio*, hacía una crítica a la poca importancia que se le daba a los niños, sus opiniones y su pensamiento, pero en este caso los niños mostraron curiosidad por saber más vocabulario de las cosas a su alrededor y de las experiencias que tienen, lo indica que la experiencia de aprender inglés ha sido valiosa para ellos. Al descubrir que la enseñanza del inglés no integra al juego temático de roles, existe un nicho de oportunidad para incorporarlo a las clases. El juego temático de roles contribuiría de una manera significativa al aprendizaje de vocabula-

rio, no sólo por medio de la repetición de palabras, sino que daría lugar a interacciones que promoverían habilidades sociales y comunicativas en los niños dentro de un contexto de actividades cotidianas para ellos.

Finalmente, cabe señalar que el estudio de caso no permite generalizar los resultados, por lo que sería necesario realizar estudios que proporcionen un panorama más completo de la situación de la enseñanza del inglés a nivel preescolar en la región, debido a que en el municipio de Atempan existen 25 preescolares aproximadamente, cada uno con sus particularidades y recursos.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador.
- ANUIES, (2016). *Plan de Desarrollo Institucional*. México: Autor.
- Bernaus, M., y Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson.
- Bowman, B., Donovan, S. & Burns, S. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington DC: National Academy Press.
- Crosse, K. (2007). *Introducing English as an Additional Language to Young Children: A Practical Handbook*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Culatta, B., Reese, M., y Setzer, L. A. (2006). Early Literacy Instruction in a Dual-Language (Spanish-English) Kindergarten. *Communication Disorders Quarterly*, 27(2), 67-82.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo Humano*. México: Siglo XXI.
- Elkonin, D. B. (1999). Toward the Problem of Stages in the Mental Development of Children, *Journal of Russian & East European Psychology*, 37:6, 11-30, DOI: 10.2753/RPO1061-0405370611.
- Elkonin, D. B. (2010). Problemas actuales en la psicología del juego en la edad preescolar. En Y. Solovieva y L. Quintanar (comps.). *Antología del desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la Educación Inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, año/vol. 12, número 021 Universidad Pedagógica Experimental Liberador Caracas, Venezuela, 169-194.
- Farkas, G. y Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, 33, 464-97.
- Flick, U (2018). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. México: Morata.
- Fuentealba, L. A., Philominraj, A. P., Ramirez-Muñoz, B. E., y Quinteros, N. A. (2019). Inglés para Preescolares: Una Tarea Pendiente en la Formación Inicial Docente. *Información Tecnológica*, 30(3), 249-256.
- Fuica, M. y Soto-Barba, J. (2014). Ajustes fonético-fonológicos en niños(as) de 4 a 5 años que aprenden inglés como segunda lengua, <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200014>, *Literatura y lingüística*, (30), 258-283 (2014).
- INEGI (2015). México en cifras. Atempan, Puebla. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=21>.
- Lacasa, P. y Herranz, P. (1989). Con texto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto. *Infancia y Aprendizaje*. 45, 25-47.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., y Jordan, L. (2002). Preventing Reading Failure: Phonological Awareness Assessment and Instruction. *Preventing School Failure*, 46(3), 101.

- León, C. (1995). *Secuencia del Desarrollo Infantil*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Leontiev, A. (2010). El desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar. En Y. Solovieva y L. Quintanar (coomps.). *Antología del desarrollo psicológico del niño preescolar*. México: Trillas.
- Navarro Ramírez, D. y Piñeiro Ruiz, M. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la Región de Occidente: fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 163-183.[fecha de Consulta 28 de Abril de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439/43932584009>.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia Pacific Region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613.
- OCDE (2007). *Understanding the brain:the birth of a learning science*. EDUCERI-OECD.
- Palacios, J, Marchesi, A y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. e Inherder, B. (2000). *Psicología del niño*. México: Morata.
- Quezada, C. (2011). La Popularidad del Inglés en el Siglo XXI. *Revista Académica de Investigación "Tlatemoani"*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Departamento Universitario de inglés. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/05/cqn.pdf>.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la educación*. México: Alianza editorial.
- Rydland, V., Aukrust, V. Grøver y Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading & Writing; An Interdisciplinary Journal* 25, 465–82.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O. y Harris, S. R (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore: Paul Brookes.
- Sehan, Z. (2018). An Investigation on the Last Year EFL University Students' Ideas on Using Story in Teaching English to Young Learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 125–138.
- SEP, (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. México: Autor.
- SEP, (2017b). *Aprendizajes Claves para la Educación Integral*. México: Autor.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.). *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- Torgesen, J. K., y Mathes, P. (1999). What every teacher should know about phonological awareness. In B. Honig, L. Diamond, & R. Nathan (Eds.), *CORE reading research anthology: The why of reading instruction* (pp. 54–61). Novato, CA: Arena Press.
- UNESCO. (2006). Aprender es juego de niños. Correo de la UNESCO. Octubre 2006. P.3-4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191574_spa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2015). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Wynn, P. y Money, A. (2009), "Qualitative Research and Occupational Medicine". *Occupational Medicine*, 59, pp. 138-139.
- Yeung, S. S., y Chan, C. K. K. (2013). Phonological awareness and oral language proficiency in learning to read English among Chinese kindergarten children in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 550–568. <https://www.proxydgb.buap.mx:2168/10.1111/j.2044-8279.2012.02082.x>.
- Yim, S.Y. EFL young learners: Their Imagined Communities and Language Learning. *ELT Journal*, 70(1), 57-66 (2016).

PROYECTO: MI NOMBRE ES... UN ACERCAMIENTO A LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Abygail Varela Basurto

Escuela Normal de Tecámac

aby.bas.var@gmail.com

Lina Xóchitl García Sánchez

Escuela Normal de Tecámac

linaxochitlg23@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente artículo es mostrar los resultados obtenidos a lo largo del proyecto alfabetizador que llevó por título “Mi nombre es...”, el cual se elaboró con base en la metodología propuesta por Ferreiro (2002) sustentada en la diversidad lingüística y en torno al paradigma sociocultural. El artículo se fundamenta en la idea de que los niños necesitan partir del uso del nombre propio para introducirse en la cultura letrada. El docente debe propiciar un cambio en su noción de alfabetización rompiendo con las construcciones mentales enfocadas a los métodos tradicionales. Por tanto, se diseñaron y aplicaron diez sesiones de trabajo con una niña en edad preescolar bajo el principio de investigación acción de Elliott (2000) en cuatro etapas organizadas de la siguiente manera: diagnóstico, diseño de actividades, aplicación, y registro y evaluación. Los resultados indican un avance significativo del nivel pre silábico al silábico alfabético, lo que evidencia que el nombre propio es fundamental al momento de iniciar con el proceso de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización inicial, situación didáctica, prácticas sociales del lenguaje, niveles de escritura, sistema de la lengua escrita.

Abstract

The objective of this article is to show the results obtained throughout the literacy project entitled “My name is...”

which was based on the methodology proposed by Ferreiro (2002) that is grounded on linguistic diversity and centered on the sociocultural paradigm. The article was based on the idea that children must start by using their names to enter into the literacy culture. Teachers must bring a change in their notion of literacy by changing their mental constructs about using traditional methods. Thus, ten working sessions with a preschooler were designed and applied. These were inspired under Elliott's (2000) principle of action research. These were organized in four stages, as follows: diagnosis, the design of activities, their application, their review and evaluation. The results obtained indicate a significant advance from the pre-syllabic level to the alphabetic syllabic stage; thus, concluding that children's use of their proper name is essential when they start their literacy process.

Keywords: Initial literacy, didactic situation, language social practices, writing levels, written language system.

Introducción

Este estudio tiene como propósito presentar el resultado de la aplicación de un proyecto de alfabetización inicial, a partir de situaciones didácticas inspiradas en los principios de la alfabetización inicial de Ferreiro (2004) y Kauffman (2018). Este llevó por título: “Mi nombre es...” y fue aplicado a una participante en edad preescolar como parte de las actividades del curso de Lenguaje y alfabetización que se desarrolla en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Tecámac (ENT) en el Estado de México.

La participante, en edad preescolar, es residente del municipio de Tizayuca Hidalgo. Es la tercera de tres hermanos, su familia es nuclear, vive con ambos padres, presenta las características de ser una niña expresiva, con habilidad en el lenguaje oral; es atenta, creativa y

Recibido el 30 de marzo, 2020 - Aceptado el 15 de agosto, 2020.

activa. El contexto socioeconómico en el que se encuentra su familia es de clase media-baja. El objetivo de su participación en este estudio fue que la alumna lograra escribir y leer su nombre, así como diferenciar el de las personas con quien vive por medio de diversas actividades que partieron de su interés, con la finalidad de comenzar a integrarse en la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura.

Se llevaron a cabo diez sesiones de trabajo con el objetivo de explorar el estado inicial de las condiciones para llevar a cabo el proyecto y reconocer los retos profesionales que representó la investigación. El proyecto se realizó siguiendo cuatro etapas inspiradas en la investigación acción de Elliot (2000) que se mencionan a continuación. (1) la aplicación de un diagnóstico para detectar las necesidades e intereses de la niña. (2) la planeación de situaciones didácticas, (3) la aplicación en diez sesiones de trabajo con registros anecdóticos trabajados desde la mirada de SEP (2013) donde se concibe a éstos como informes que describen hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes para el alumno y dan cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses y procedimientos. Estos sirvieron para dar muestra de los avances y poder realizar el rediseño las actividades; (4) el análisis de los resultados obtenidos y la elaboración de las conclusiones.

Para ello, se utilizaron como referencia conceptos teóricos que emanan de las teorías de Kaufman y Caldani (2018) así como la de Lerner, Castedo, Alegría, y Cisternas (2018). En estos conceptos se entiende a la alfabetización inicial más que como un proceso, como un compromiso de la escuela para lograr que todos sus alumnos se incorporen activamente en la cultura escrita, se formen como practicantes asiduos de la lectura y la escritura y que puedan utilizar esta lectoescritura como herramienta para desarrollar sus estudios, sus proyectos e intereses personales. En este sentido amplio, leer y escribir son “marcas de ciudadanía”.

Dado que este estudio se llevó a cabo en un contexto escolar, de acuerdo con las exigencias actuales de los Planes y Programas de Estudio de nivel preescolar (2017), se trabajó con base en las situaciones didácticas. Este proyecto fue diseñado bajo un panorama donde las situaciones didácticas surgen dentro de un contexto escolar, “es un problema elegido por el docente, lo involucra a él mismo en un juego del sistema de interacciones del alumno con su medio” (Brousseau, 2007, p. 32). El docente es quien le propone al alumno una circunstancia determinada y lo guía para llegar a la resolución de la misma.

Dentro de las situaciones didácticas que se proponen se utilizó una herramienta para que éstas se puedan llevar a cabo de manera exitosa, es decir, para que el alumno interactúe y participe activamente. Estas son las prácticas sociales del lenguaje, entendidas como “pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas” (Zamudio y Díaz, 2015, p.16) y tienen como fin común la comunicación. En la siguiente sección se presentan los elementos teóricos que permitieron la construcción de la investigación, posteriormente, se describe el proceso de planeación de la misma inspirado en la investigación acción de Elliott (2000). Finalmente, se incluye el análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones de la investigación.

Marco teórico

La alfabetización inicial

La conceptualización actual que tienen diversos autores acerca de la alfabetización en el siglo XXI ya no se visualiza sólo como un acto mecánico. Desde un enfoque constructivista la alfabetización se entiende como “ayudar a insertar a los niños en una cultura letrada, es decir, que descubran e interactúen con diversidad de géneros discursivos y tipologías textuales que les permitan descubrir la importancia del propósito comunicativo” (Dávalos, 2017, p. 13). Actualmente, el centro de este proceso no son los métodos que tradicionalmente se habían visualizado como una receta de cocina, son los alumnos, quienes deben entender la importancia de su participación desde pequeños en la “cultura letrada” (Ferreiro, 2002, p. 14), al encontrar ese gusto por leer y escribir.

Se deja de lado el sentido de que el alumno es quien debe ajustarse al método y, en cambio, las metodologías se adecuan a las necesidades de los alumnos. Esto se puede lograr solamente si se introduce y motiva al dominio del sistema de escritura, participando de ella activamente con apoyo de las prácticas sociales del lenguaje desde un enfoque comunicativo funcional. Por ello, no se necesita de un solo método, se requiere la unión de varios.

Braslavsky (2003) entiende la alfabetización como “un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia; mucho tiene que ver con la escuela, pero que también depende de la sociedad y la política”. El autor parte de un punto de vista histórico y social, al referirse a que la alfabetización, si bien, se contextualiza en un entorno es-

colar, no depende única y exclusivamente de este lugar, puesto que también influyen muy de cerca las circunstancias políticas y sociales que giren en torno al contexto que rodea al individuo. También, remarca que este proceso se potencia a lo largo de toda la vida y no solo en la infancia.

Proponer una noción de alfabetización en constante cambio se basa en la situación histórica, temporal y tecnológica por la que atraviesa cada generación de estudiantes. Llevar a cabo este proceso en el siglo XXI no se da de la misma forma que en el siglo XX, pues en la actualidad el papel y el lápiz están quedando a un lado y los nuevos recursos tecnológicos demandan de igual forma un proceso de alfabetización para poder comunicarnos por medio de ellos. “La definición de la alfabetización no es estática sino histórica, cambia según cambian los requerimientos y los usos sociales y también cuando cambian las tecnologías de la escritura” (Ferreiro. 2002, p. 38), ya que no es solo un concepto que determina si alguien sabe o no leer y escribir, utilizando las mismas metodologías que en años anteriores. En cambio, alfabetizar es el actualizar para los alumnos las técnicas y concepciones existentes a las nuevas necesidades que demandan la sociedad y el país, tomando en cuenta las diferentes etapas de desarrollo de los estudiantes.

Etapas de desarrollo del niño

Meece (1997) afirma que el niño aprende la lengua o las lenguas que escucha en su ambiente; la capacidad de comunicarse es el impulso fundamental que motiva al niño a aprender una lengua. Por otro lado, la teoría biológica apoya el hecho de que el lenguaje es una capacidad innata y de que el ser humano ya trae consigo todos los elementos y factores previamente prediseñados para aprender y desarrollar el lenguaje. Asimismo, el alumno tiene contacto con los textos desde que nace, mucho antes del inicio de su educación formal. Por ello, no arriba al preescolar como un sujeto en blanco, “aunque aprende el lenguaje hablado antes de comenzar a leer y a escribir, en todo momento aprende algo del lenguaje escrito” (Meece. 2001, p. 227). El alumno de tres años ya sabe lo que dicen algunos anuncios que le son significativos y por lo tanto reconoce, dentro de su entorno, que las palabras escritas representan algo, aún no sabe con claridad qué dicen; sin embargo, reconocen que contienen un mensaje.

Niveles de escritura

Para medir las progresiones de los aprendizajes a lo largo del primer ciclo en torno a las características del sistema alfabético este proyecto se elaboró con base en los

niveles de escritura propuestos por Kaufman y Caldani (2018) en las “Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo”. Los autores proponen seis niveles para medir las características de los escritos de los alumnos que comienzan a insertarse en el sistema de escritura convencional. Estos son

- Nivel I: El alumno produce escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad; este nivel se divide en dos, la escritura indiferenciada y la escritura diferenciada.
- Nivel II: El alumno escribe ya sea de manera silábica, silábico-alfabética o cuasi-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.
- Nivel III: Se producen las escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.
- Nivel IV: Se escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.
- Nivel V: El alumno comienza a respetar algunas convenciones de ortografía literal (posicionales y particulares) también comienza a incluir algunos signos de puntuación (aunque lo haga arbitrariamente o con criterios no convencionales) y a utilizar algunas mayúsculas.
- Nivel VI: Se logra respetar algunas convenciones de ortografía literal e incluir algunos signos de puntuación y utiliza mayúsculas en la mayoría de los nombres propios y comienzo de las oraciones.

Sobre las situaciones didácticas

Para potenciar un aprendizaje significativo en los alumnos, se requiere enfrentarlos ante diversos tipos de situaciones. Tres ejemplos de ellas son las situaciones adidácticas, las didácticas y las fundamentales. Las situaciones adidácticas son todas aquellas en las cuales el alumno “adquiere un verdadero conocimiento al utilizarlo en diversas circunstancias fuera de todo contexto escolar y con ausencia de cualquier indicación institucional” (Brousseau. 2007, p. 31) el sujeto debe ser capaz de utilizar todo lo aprendido en la escuela en situaciones de su vida cotidiana. En cambio, la situación didáctica surge dentro de un contexto escolar, “es un problema elegido por el docente, lo involucra a él mismo en un juego del sistema de interacciones del alumno con su medio” (Brousseau, 2007, p. 32). El docente es quien le propone al alumno una circunstancia determinada y lo guía para llegar a la resolución de la misma. Finalmente,

la situación fundamental de aprendizaje debe “comunicar al alumno que no sabe hacer algo, pero que debe poder aprender a resolverlo sin que el profesor intervenga, indicando cuál es el conocimiento a utilizar” (Brousseau, 2007, p. 33), el profesor utiliza un conjunto de situaciones que caracterizan una misma noción de forma estructurada y engendradora a partir de un pequeño número de situaciones fundamentales o básicas.

Prácticas sociales del lenguaje

El ser humano es un ser social por naturaleza. Desde sus inicios ha buscado modos de interactuar entre sí y con el ambiente que le rodea teniendo como necesidad el expresarse y ser entendido. Los seres humanos han desarrollado, a lo largo de la historia de la humanidad, una diversidad de habilidades por medio del lenguaje, en todas sus representaciones ya sea de forma oral, escrita o visual. A su vez, se han establecido nuevas formas de usar el lenguaje, al crear significados, resolver problemas, al comprender el mundo que le rodea.

También se han desarrollado diversas maneras de aproximarse a los textos, de producirlos, interpretarlos, compartirlos e incluso en un determinado momento llegar a transformarlos. Con todos estos modos de interactuar mediante el uso de textos y, a partir de ellos, se constituyen las prácticas sociales del lenguaje. Éstas son entendidas como “pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas” (Zamudio y Diaz, 2015, p.16), están presentes en todo momento de nuestra vida cotidiana, aunque en ocasiones no nos percatamos de ello. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa diferente y depende del sujeto que emite el mensaje y de quien lo recibe, entenderla. Sin embargo, otros factores también influyen dentro de este intercambio, pues cada práctica tiene una historia ligada a una situación cultural particular, depende mucho del contexto en donde éstas se desarrollen. Por ejemplo, un sujeto no interactúa de la misma forma en un salón de clases que cuando asiste a una fiesta, independientemente de que en ambas situaciones se encuentre con las mismas personas.

En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas al igual que los modos de interactuar de los lectores contemporáneos con los textos, éstas no se realizan de la misma forma que como en años anteriores. Por ejemplo, en la antigua Grecia, la declamación y la lectura de textos en voz alta era la práctica social del lenguaje que predomi-

naba; sin embargo, ahora predomina la lectura en voz baja. Si bien algunas de estas prácticas subsisten, otras han desaparecido o se han transformado, dando lugar a nuevas prácticas de acuerdo con las necesidades del contexto, la exigencia social e incluso el desarrollo tecnológico. Por lo tanto, la labor del docente no es enseñar a leer y escribir únicamente, es potenciar en el alumno el gusto por desenvolverse en su contexto sabiendo utilizar las prácticas sociales del lenguaje y teniendo en cuenta las finalidades comunicativas.

Plan y programa de estudios 2017 “Aprendizajes clave”

La reforma educativa del 2017 proponía “el mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formaran integralmente y lograran los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida” (SEP, 2017, p. 23). De ella surgen los planes y programas de estudio vigentes, uno de ellos es el libro “Aprendizajes Clave para la para la educación preescolar” que menciona lo siguiente respecto al lenguaje y la alfabetización en el nivel preescolar:

“En los primeros años de educación básica se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos, no se espera que el alumno salga del preescolar leyendo y escribiendo, estas son prácticas que se consolidan hasta segundo año de nivel primaria”

(SEP, 2017, p. 128).

Por ello, los docentes tienen que buscar diversas estrategias para acercar a los alumnos a la lectura y la escritura partiendo de sus intereses y necesidades, con base en diversas propuestas y metodologías.

Metodología

La metodología aplicada en este estudio está centrada en los roles sociales y en que el alumno se desenvuelva de forma correcta en su entorno y participe de la cultura letrada, valida los conocimientos previos del alumno y parte de que la escuela debe ofrecer cada día buenas experiencias que acerquen a los niños a la lengua oral y escrita. También resalta la importancia de la cultura, la sociedad, la innovación en las técnicas utilizadas para introducir a la alfabetización a los alumnos al igual que las TIC.

Esta es una propuesta basada en la diversidad lingüística, se entiende que se alfabetiza mejor bajo las

siguientes circunstancias. (1) Se permite interpretar y producir una diversidad de textos con objetivos claros. (2) Se estimulan diversos tipos de interacción con la lengua escrita. (3) Se enfrenta a la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura. (4) Se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito. (5) Se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto. Esto enriquece la interpretación de un texto y ayuda a distinguir unos de otros, por lo que su enfoque es sociocultural y propone el crear contextos de comunicación entre las diferencias y a pesar de las diferencias.

Esta propuesta concibe al alumno como un participante activo, resalta la importancia de que los adultos den el ejemplo participando de la lectura y la escritura, pues si el niño observa que para el adulto las letras son importantes, ellos también van a tratar de apropiarse de ellas, los niños piensan a propósito de la escritura, por eso hay que escucharlos. También los define como seres cambiantes por naturaleza ya que aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo. Están en constante progreso e interactúan con quienes les rodean. Los define como sujetos que participan de las prácticas sociales del lenguaje dentro de una cultura letrada y sin miedo a participar de las nuevas tecnologías.

Se debe utilizar el lenguaje para la resolución de problemáticas reconocerlo como herramienta básica de la sociedad dándole un significado propio y reflexivo. Visualiza a la alfabetización no como un lujo, ni como una obligación sino como un derecho de los niños y niñas que serán en un futuro hombres libres. El alumno debe comenzar a realizar algunas de las siguientes actividades para contribuir al comienzo del proceso de la alfabetización: escuchar leer en voz alta, haber visto escribir, haber tenido la oportunidad de producir marcas; participar en actos sociales donde leer y escribir tengan sentido, plantear preguntas y obtener respuestas.

No se reduce a los alumnos a ser aprendices de una sola técnica pues esta visión podría no ser justa con su intelecto. Se reconocen las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura como base de un patrimonio cultural. Permite el aprendizaje por medio de la interacción y recalca que ninguno aprende ni actúa aisladamente. Reconoce al alumno como un ser pensante en su totalidad. Por último, es importante reconocer que la propuesta no resuelve por sí sola la complejidad de la alfabetización, sin embargo, brinda un acercamiento importante para su conocimiento en los diferentes contextos. Esto da cuenta

de los diferentes paradigmas que se han utilizado a lo largo del tiempo en la alfabetización pues en determinadas ocasiones se ha asumido debido a la diversidad de experiencias de los alumnos que en nuestra lengua casi siempre una letra representa un sonido, (paradigma fonético) sin embargo se sabe muy bien que en el mundo nunca se van a encontrar letras de manera aislada, por lo tanto la metodología didáctica utilizada dentro de este proyecto se sustenta con las propuestas de Emilia Ferreiro (2002) y Kaufman y Caldani (2018), entorno al paradigma del sentido y significado trabajando con el uso de palabras completas.

Si bien ninguna de las dos autoras, estipulan paso a paso las pautas para el comienzo de la alfabetización, los resultados de sus investigaciones brindan información sustancial acerca de lo importante que es iniciar este proceso desde las primeras edades tomando como herramienta clave el nombre propio, pues este es definido como “el primer alfabeto para los niños”, no tiene caso comenzar por enseñar un cúmulo de letras sin sentido (refiriéndonos al abecedario) y su vez definen la importancia de participar de manera sistemática en actos de lectura y escritura, así como la de ofrecer y proporcionar experiencias en donde se tenga contacto con diferentes materiales escritos.

Desde esta perspectiva se presentan los pasos que se siguieron dentro de la metodología didáctica, para la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto de investigación:

1. Diagnóstico y detección de necesidades e intereses

Se aplicó un diagnóstico con la finalidad de determinar el nivel de conceptualización inicial del sistema de escritura de la niña pre alfabética y su experiencia con la lengua escrita adaptado de Alvarado (2010) en donde se detectó como necesidad en la participante, el nombre propio (ver imagen 1). Es muy importante que ante la propuesta que se esté trabajando y bajo los paradigmas que rigen la educación actual (constructivismo y humanismo), se identifiquen los conocimientos previos de nuestros estudiantes, no se puede comenzar a enseñar, sin antes identificar en dónde nos encontramos y hacia dónde se quiere llegar.

2. Escritura de su nombre.

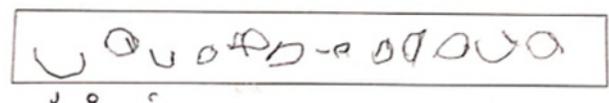


Imagen 1. Fase de detección de la necesidad donde la niña caso presenta escritura en nivel pre-silábico.

Si bien el diagnóstico sirve para evaluar e identificar los conocimientos previos que la niña caso presenta, también es funcional para conocer su entorno, donde se desenvuelve y bajo qué circunstancias, pues el contexto siempre va a ser un gran factor que va a repercutir directamente en el aprendizaje de los estudiantes. A partir del análisis y revisión del registro anecdótico (ver anexo no.1) posterior a la aplicación del diagnóstico, se observa que la necesidad fundamental es la escritura del nombre propio, porque es el elemento que más llamó la atención de la niña.

2. Selección del tema, justificación y planteamiento de objetivos

Posterior a la aplicación del diagnóstico y análisis del registro anecdótico, se procedió a la búsqueda de elementos teóricos que podrían sustentar las metodologías pertinentes a utilizar; se optó por la propuesta de Ferreiro (2004) y Kaufman y Caldani (2018).

Se seleccionó el nombre propio y se buscó información sobre estudios anteriores que han revisado el valor y la importancia que tiene éste con los niños en edad preescolar y lo fundamental que éste es para poder comenzar a alfabetizar debido al valor simbólico, cognitivo, sentimental y de apropiación que tiene para el niño. Ferreiro (2004) señala que cuando se trabaja con el nombre propio se tiene que partir por el primero (en caso de que el niño o la niña tengan dos nombres) y una vez dominado se procede al segundo nombre o bien a la escritura de los apellidos.

Una vez analizado lo anterior se procedió a determinar el objetivo general del proyecto el cual fue “que la alumna logre escribir y leer su nombre; así como diferenciar el de las personas con quien vive, por medio de diversas actividades que partan de su interés, con la finalidad de que se comience a integrar en la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura”.

3. Crear condiciones para la alfabetización

Para comenzar a alfabetizar se deben crear las condiciones, estas no son solo los materiales y los recursos con los que se cuentan, al referirnos a condiciones se les da mayor relevancia a los vínculos de confianza y de actitud que se presenten tanto por parte de la docente como por parte del alumno. Esto únicamente se puede dar y crear bajo una constante interacción entre educador y educando, los niños en edad preescolar deben sentirse importantes, deben considerar que pueden aportar algo

y nosotros como docentes debemos verdaderamente interesarnos por lo que ellos expresan, mostrando estas actitudes, la confianza se va dando de manera paulatina, por eso debemos ser constantes.

Cuando se trabaja bajo el paradigma humanista y constructivista, es de suma importancia establecer un vínculo de confianza entre educador y educando, pues en las primeras edades se debe fomentar y trabajar bajo el principio del aprendizaje a través del ensayo y error, no ver a éste como una burla o mofa para el niño, en cambio vislumbrarlo como una oportunidad de aprendizaje, si la niña (en este caso), muestra confianza para llevar a cabo las actividades, las condiciones del ambiente son más favorables, ella no debe adaptarse a lo que el ambiente le demanda, este se crea a partir de las necesidades de la niña y sus intereses que la hagan tener una buena disposición al aprendizaje. Para lograr estas condiciones para la alfabetización se utilizó el juego y el análisis del registro anecdótico de esta actividad dio como resultado poner énfasis en la apropiación y significado del nombre propio.

4. Apropiación, significado e importancia del nombre propio

El nombre propio en sí representa para cada niño, un fuerte significado afectivo, vinculado con situaciones de pertenencia, de identidad, “el descubrir que se puede ser uno mismo, también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura” (Ferreiro.2004). El niño tiene un gran afecto por la escritura de su nombre propio, está comprobado científicamente que cuando lo ven sienten que son ellos mismos, tiene un sentido y significado, por lo tanto, no lo conciben como un conjunto de letras que están puestas ahí al azar.

Entendiendo lo anterior, se puede partir de ese conjunto de letras de cada nombre de los alumnos para formar lo que Ferreiro (2004) concibe como su propio alfabeto, un niño en edad preescolar que inicia con el acercamiento al sistema convencional de escritura no necesita dominar todo el abecedario de manera aislada, lo que requiere es concebir una palabra, un todo, que sea significativo para él o ella y una vez que se apropia de este, que lo entiende, se puede fragmentar en letras aisladas que lo llevan a formar más palabras. El nombre nos brinda esa herramienta pues desde antes de que el alumno entre al preescolar ya trae arraigado ese sentimiento, esa afectividad que siente por esta palabra.

Es por eso que la primera actividad que más adelante se presenta dentro de esta metodología didáctica es que la participante descubre por sí misma la impor-

tancia que tiene el nombre propio en su vida, mediante cuentos, recursos visuales, preguntas y dilemas, que pretendan hacer reflexionar a la niña caso a cerca de la importancia de su nombre. Para lograr la apropiación y significado del nombre propio se utilizó el cuento “Y tu... ¿Cómo te llamas?” de Nesquens y Arguilé (2002), con base en los resultados del registro anecdótico se da muestra de la apropiación del significado y del nombre propio.

5. Erradicar las concepciones acerca de las barreras de escritura

El análisis de la actividad anterior llevó a pensar sobre las concepciones que la participante tenía a cerca de la escritura, si cuenta con barreras tanto cognitivas como motrices para poder comenzar a escribir, al otorgarle un lápiz y una hoja de papel y solicitarle que escribiera su nombre como ella pudiese.

El análisis de esta actividad a partir del registro anecdótico da muestra de que la participante no tiene barreras para comenzar a escribir, ni problemas de motricidad fina pues redactó su nombre de la manera como ella lo concibe, a pesar de que aún no lo realiza de forma convencional. Se logró detectar el nivel en el que se encuentra para este momento siendo éste el pre-silábico.

6. Visualización del nombre propio escrito, apropiación de su propio alfabeto

Dentro de este paso, se pretende el mostrarle a la participante, tanto su nombre propio como el de las personas con quien vive, al verlo escrito, en grande en una ficha con su foto a un costado se realiza con la finalidad de estimular el sentido de la apropiación y visualización del nombre el invitarla a que reconozca las letras que lo conforman y se apropie de ellas como su alfabeto y el compáralo con quienes vive aporta a que identifique que las escrituras son diferenciadas: “en este momento, la exigencia de variedad no rige sólo en el interior de cada palabra sino que producen secuencias distintas de letras para diferenciar una escritura de otra”. (Kaufman y Caldani, 2018. p. 70)

El análisis del registro anecdótico muestra que la participante se dio cuenta que no todos los nombres se escriben con las mismas letras ni son iguales, dando pie a que se centre en las especificidades de su nombre.

7. Sentir el nombre, como algo tangible y no como algo abstracto

Aquí, fue de suma importancia el trabajar con los modelos de las letras con relieve, con apoyo de recursos como

cartón, madera, masa. También, el que la misma participante experimente el “sentir” su nombre con apoyo de diferentes texturas, para que no se vea desde una perspectiva de lo abstracto, que a esta edad aún no se domina, más bien para que se vislumbren y sientan la forma de las letras asociadas a su identidad y lo que significa para ella, de este modo el pasar de lo tridimensional a lo bidimensional (al plasmarlo en una hoja de papel por ejemplo) resultó más sencillo. En el análisis del registro anecdótico de esta actividad da muestra de que la niña disfruta del poder escribir de maneras diferentes su nombre, utilizando diversos materiales.

8. Jugar con el nombre propio y diferenciarlo de los nombres de las personas que le rodean

Se procede al juego, esta actividad es fundamental para trabajar en las primeras edades pues los niños aprenden mediante el descubrimiento. El memorama, el rompecabezas, jugar a las muñecas, además que aportan a la creación de lazos de confianza, se pueden direccionar con las finalidades que se deseen en este caso, el continuar con el apropiamiento y la diferenciación entre el nombre propio y quienes le rodean.

Los resultados del juego del memorama muestran una discriminación de su nombre con relación a las otras personas que le rodean. En cambio, el del rompecabezas, da muestra de la habilidad que está desarrollando para poder solucionar el problema de armar una fotografía de ella misma en donde la pista se encontraba en colocar las letras de su propio nombre en el orden correcto.

9. A partir del nombre, ¿Qué otras palabras se pueden formar?

El vislumbrar en el entorno diferentes objetos que la alumna reconozca que tiene una relación con alguna letra de su nombre. La participante, con base en lo que se analiza del registro anecdótico, logró establecer relación con una letra de su nombre y los objetos que la rodean.

10. Escribir el nombre con sentido y bajo las propias posibilidades, sin forzarlo

Una vez que ya se ha reiterado en diversas ocasiones la importancia, el juego, el experimentar y sentir el nombre, llega el momento de escribirlo, desde las posibilidades de la participante y con sentido, por ejemplo, al realizar una carta y ella firme escribiendo su nombre. Los resultados del registro anecdótico fueron que la participante comenzó a vislumbrar la importancia de utilizar su nombre con diferentes fines.

11. *Identificar el nombre propio en documentos importantes.* La metodología didáctica de esta propuesta termina aquí, una vez que ya se tuvo interacción, que reconoce la importancia del nombre y además lo intenta escribir, se le presentan una serie de documentos como el acta de nacimiento, CURP, la credencial escolar y la cartilla de vacunación, para que ella de un conjunto más amplio de palabras logre identificar e intentar leer su nombre. La niña logró identificar su nombre en los documentos.

El procedimiento desarrollado

La aplicación de las diez sesiones, se llevó a cabo a lo largo de diez días, en cada una de ellas se presentaron actividades desarrolladas con base en cuatro categorías: prácticas de lectura, prácticas de escritura, reflexión sobre el sistema de escritura y prácticas de oralidad, todas éstas giraron en torno al propósito principal: que la participante lograra escribir y leer su nombre; así como diferenciarlo de los nombres de las personas con quien vive, a partir de su interés personal y con base en sus necesidades, con la finalidad de que la alumna se comience a integrar en la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura. Cada sesión llevaba por título un nombre los cuales se mencionan a continuación acompañada de una breve explicación de cada una.

Sesión 1: Conocer la importancia del nombre propio.

De esta sesión lo fundamental era conocer las concepciones con las que contaba la participante acerca del nombre propio, preguntas detonantes como lo fueron: ¿Cómo te llamas?, ¿por qué crees que te pusieron ese nombre?, ¿sabes qué significa? y ¿por qué crees que tenemos un nombre? sirvieron como parte aguas de la actividad. La lectura del cuento ¿Y tú cómo te llamas? de Nesquens y Arguilé (2002) tenía la finalidad de que la alumna comprendiera más a profundidad que todos tenemos un nombre que nos caracteriza. El trabajar con los nombres de su familia, los cuales son conocidos y cotidianos para ella dentro de su día a día, contribuye para el reconocimiento de la escritura convencional de los nombres, como el uso de mayúsculas y minúsculas, así como para entender que “no cualquier conjunto de letras sirve para todo tipo de nombres, que el orden de las letras no es fortuito y que el comienzo del nombre tiene algo que ver con lo que se dice oralmente” (SEP, 2018, p. 29).

La participante contaba ya con una gran dominio del lenguaje oral y expresaba sus ideas con coherencia, sin embargo aún le faltaba mayor dominio del vocabu-

lario cuando se le preguntó acerca de la importancia del nombre ella contestó lo siguiente: “es como nuestra voz”, a lo que se interpretó que ella hacía referencia a que es la forma en la que nos llaman a cada uno, siempre busca brindar una respuesta a las incógnitas que le planteó y muestra disposición para el trabajo, no pone barreras para la escritura y la lectura, e incluso se siente atraída por ambas prácticas, tiene la confianza para expresar lo que le gusta y lo que no le agrada, así como el material que desea utilizar.

Sesión 2: ¿Qué le falta a mi nombre?

El propósito era que la participante escribiera su nombre sin apoyo de las fichas que se le presentaron en la sesión anterior, para después ella comparara la escritura con la ficha de su nombre e identificara, qué le falta o que le sobró. Se pudo observar de la actividad que la niña al no contar con más espacio hacia los lados continúa escribiendo su nombre en la parte de abajo, aun con algunas grafías no convencionales principalmente al momento de escribir la h y la n o simplemente no las escribe (como sucedió en la última actividad).

Cuando escribió el nombre de su familia solicitó observar las fichas, sin embargo, termina por realizarlo de la manera en que ella cree y al compararlo con las mismas se percató de que hay algunas letras que no coinciden, sin embargo, reconoce el nombre de quien escribió en cada hoja.

Sesión 3: Modelo mi nombre.

En esta actividad, una vez que la participante identificó algunas de las características de la escritura de su nombre se procedió a la lectura y reconocimiento del mismo mediante el sentido del tacto, al experimentar a través de diferentes texturas, cabe recalcar que al experimentar “se favorece el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo” (SEP, 2019, p. 255); para que finalmente ella modele su nombre de acuerdo con sus posibilidades y sin utilizar el andamiaje de las fichas, en *foami* moldeable.

La participante comenzó a identificar las características de su nombre entre un grupo de nombres diversos principalmente por las letras con las que comienza la J y la o, le sirven como características principales para diferenciarlo. Ella va leyendo su nombre conforme va tocando la forma convencional de las grafías, sintiendo diferentes texturas y expresó que le agradó experimentar con cada una de ellas y para explicarlo utilizó el lenguaje que estaba a su alcance.

Sesión 4: Rompecabezas.

La actividad tuvo la finalidad de que la participante visualizara la forma del acomodo de las letras de su nombre, con apoyo de una de las fotografías más significativas para ella, después se le presentaron letras de cartón, para que ella sintiera la forma de las mismas, las acomoda y al final funcionaron como sellos.

Entonces, la participante, fue capaz de identificar las letras que conforman su nombre de un conjunto de más letras. Sin embargo, al momento de acomodarlas aún tiene problemas al encontrarse con la h por su naturaleza no sonora. Comprendió la importancia de firmar su trabajo, sin embargo, como en la sesión dos, se le termina el espacio y continúa escribiéndolo abajo del nombre, la j y la o las escribe muy grande, casi abarcando la mitad del espacio.

Sesión 5: Juguemos a las muñecas.

Esta sesión tuvo la finalidad de que la alumna fuera capaz de escribir su propio nombre, más un conjunto de demás nombres, para que al final identificará y leyera dentro de ese conjunto el nombre que ella misma escribió. Se identifica que la primera letra de los nombres se diferencia del resto pues está escrita más grande, aún no identifica que hay letras que cambian cuando son mayúsculas a cuando son minúsculas. Intentar leer su nombre propio escrito por sí misma de un conjunto de nombres producidos de igual manera. Reconoce de qué forma escribió cada nombre y a quien le pertenecen.

Sesión 6: Memorama Familiar.

Dentro de esta actividad la participante tenía que explicar con base en sus propias concepciones mentales ¿cómo se jugaba al memorama?, ella primeramente debía encontrar la pareja de fotografías que le corresponden a cada integrante de su familia, posteriormente tenía que encontrar y relacionar el nombre con la fotografía correspondientes, para que al final ella intentara escribir el nombre de su familia de acuerdo a sus propias posibilidades.

La participante no había jugado al memoraba con anterioridad, sin embargo, cuando se le mostro el material infirió la forma en la que se jugaría. Se logró identificar los pares de fotografías en el memoraba. Ella reconoció a qué imagen le corresponde cada nombre sin embargo llegó a confundir el nombre de su hermano con el de ella debido a la similitud en las que forman cada nombre. Sin embargo, la participante logró escribir su propio nombre e intentó escribir el de sus familiares y solicitó el apoyo de las fichas para realizarlo.

Sesión 7: ¿Qué otras palabras puedo formar?

La participante debía identificar palabras de su contexto que iniciaran con alguna letra de nombre, después buscar una imagen de las mismas en internet para que finalmente ella intentara escribir dicha palabra, tomando como referencia su nombre propio. Logra identificar palabras que comienzan con alguna letra de su nombre, practicamos el dictado por palabras y nos percatamos de que intenta escribir el nombre de los objetos de las imágenes partiendo de su nombre. Por ejemplo, en dos de ellas, se puede visualizar que comienza la palabra con la letra J, utiliza el uso de mayúsculas, aunque no corresponden a la palabra por ejemplo al escribir ojo escribe “oJo”.

Sesión 8: Escribo una carta.

A partir de esta sesión se comienza a utilizar la escritura del nombre con un propósito, se leyó, junto con la participante, el cuento “El león que no sabía escribir” de Baltscheit (2006), el cual ayudó para que la niña caso comprendiera la importancia de escribir, y se le hizo la pregunta: ¿para qué se escribe una carta?

La manipulación de una carta real funcionó para que ella identificara alguna de las partes más importantes de la misma, centrando la atención en el nombre del emisor y el nombre del receptor, finalmente ella escribió su propia carta para su mamá e intentó escribir ambos nombres. La participante tenía noción del concepto de carta, sin embargo, sus explicaciones fueron: “es para escribirle amor a alguien o pedirles perdón a tus papás”, entiende que tiene un sentido y significado que sirve para comunicarse. Intenta escribir “Te amo mamá”. Al final y gracias a la manipulación de la carta física y al cuento que se leyó comprendió la importancia de colocar ambos nombres (emisor y receptor).

Sesión 9: Etiqueto mis objetos personales.

En esta sesión la participante tenía que identificar la importancia de marcar los objetos que a cada quien le corresponden para no perderlos, esto tenía la finalidad si bien de practicar la escritura de su nombre convencional, también de fomentar en ella el sentido de pertenencia del mismo. La participante comprendió que es importante el nombre para etiquetar los objetos que le pertenecen, e intenta realizarlo en las etiquetas, en algunos le faltaron letras, sin embargo, en la mayoría logró realizarlo de manera convencional, la etiqueta de igual forma sirvió para regular el tamaño de sus gráficas.

Sesión 10: Reconozco mi nombre en documentos importantes.

La actividad de cierre junto con el diagnóstico tenía la finalidad de analizar si la niña caso había o no alcanzado el objetivo planteado al inicio de este proyecto, el identificar e intentar leer su nombre en documentos que ella ve que son importantes para ir al doctor, entrar a la escuela o simplemente hacer algunos trámites, es fundamental para que ella comience a vislumbrar el sentido social del nombre. La participante reconoce que su nombre es muy importante porque si no, no sabría cuando alguien le habla, también que se encuentra en documentos que son útiles pues le permiten, entrar al kínder, ir al doctor, etc. ella identificó fácilmente su nombre en los documentos reconociéndose principalmente por la forma en la que comienza (Jo), la h y la n.

Las sesiones anteriores tuvieron la finalidad de lograr el objetivo, fueron un gran reto, debido a que se cuidó el no caer en un mero aplicacionismo del conocimiento; sin embargo, al momento de evaluar, cada una de las actividades se observa que la participante no manifestó interés simplemente las realizó porque alguien se lo solicitó. Un ejemplo de ello fue la actividad “¿Qué le falta a mi nombre?”, cuando la participante escribió su nombre en el patio se notaba muy contenta; sin embargo, cuando lo hizo nuevamente pero ahora en una hoja de papel ella lo realizó solo porque debía hacerlo y no porque le llamara la atención o fuera de su interés. Es en este momento es cuando se entiende que no se deben forzar los procesos de los niños, más bien, se tienen que respetar y trabajar a su ritmo. Castedo (2015) menciona que el alumno debe ser un sujeto activo, a quien no se le fuerzan sus procesos por el contrario se le permite que funcionen de forma natural. De esta manera se llegó al proceso de evaluación, aplicando nuevamente el instrumento de diagnóstico inicial, que da muestra de un avance significativo por parte de la participante en la escritura de su nombre, de un nivel presilábico a silábico-alfabético, como se muestra en la siguiente imagen.

2. Escritura de su nombre.



Imagen 2. Fase de evaluación donde se observa que la niña caso logra incursionar en el nivel silábico-alfabético.

Resultados

Se presentan los resultados de las actividades aplicadas en cuatro categorías, que a continuación se expresan:

Prácticas de lectura:

La participante intenta leer e identificar su nombre y el de su familia, desde la primera actividad hasta la última, a su vez tiene una participación activa cuando se le dio lectura a los cuentos, ella pregunta, cuestiona, hace inferencias, da sus puntos de vista no se sitúa solamente como un receptor de información e incluso ella es la que solicita en qué momento seguir. Algo que llama la atención fue cuando la participante solicita volver a leer el libro de la sesión anterior, porque fue de su agrado.

Se muestra como lector pleno y no como mera descifradora de textos, es importante explicar los motivos para leer cada cuento o palabra que se le presentan, eran oportunidades de análisis y reflexión, la motivación juega un factor importante motivar pues va ligada al interés. Es fundamental el trabajar con textos conocidos y desconocidos, ella ya conocía los cuentos, sin embargo, no conocía la carta. La participante es capaz de identificar e intentar leer su nombre propio inscrito por sí misma de un conjunto de nombres producidos de igual manera. También utiliza su nombre para la escritura de nuevas palabras, que descubre en su entorno para posteriormente darles lectura.

A lo largo de los cuentos y las consignas que se le presentaron, la participante también preguntaba cuando desconocía alguna palabra. Fue importante brindarle explicaciones acordes a su nivel, el alumno no debe entender el docente, más bien el docente debe darse a entender con el alumno; como lo marca el plan de estudios de nivel preescolar, cuando menciona lo siguiente: “en la lectura de los diversos textos, es posible que se encuentren palabras o expresiones que resulten nuevas para los alumnos, por lo que la educadora debe favorecer que infieran el significado a partir del contexto.” (SEP. 2017. p. 210)

Prácticas de escritura

La participante no colocó barreras al escribir parte de su nombre para formar otras palabras. Al iniciar a trabajar con el nombre propio, nos percatamos de que la niña lo escribía utilizando grafías de diferentes tamaños, incluso en ocasiones no le alcanzaba el espacio para escribir únicamente su nombre al no contar con más espacio hacia los lados continuaba escribiéndolo en la parte de abajo, aún con algunas grafías no convencionales principalmente al momento de escribir la h y la n o simplemente

no las escribe, sin embargo se relaciona el tamaño de las grafías con la importancia que este tiene para ella.

Se pudo notar que una vez que la participante sabía que contaba con fichas que tenían su nombre, solicitaba observarlas antes de escribirlo. Sin embargo, únicamente se le mostraban por algunos segundos y después se le retiraban de la vista para que ella lo realice como considerara de la mejor manera. Posteriormente, comparaba su nombre con el de las fichas para identificar las letras que le faltaron o le sobraron.

A lo largo de las sesiones la participante comenzó a comprender que la escritura se realiza con un fin y un propósito, por ejemplo, se elabora una carta para expresar algo a alguien que no tenemos cerca y comunicar algo, siempre partiendo de su realidad y de su contexto pues “en la educación preescolar, la producción de textos requiere hacerse en situaciones y con fines reales, porque tiene sentido hacerlo” (SEP, 2017, p. 2017). En la actividad de las muñecas, la participante reconoce de qué forma se escribe cada nombre y a quien le pertenecen, se logra comprobar que se alfabetiza mejor cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos con objetivos y se estimulan diversos tipos de interacción con la lengua escrita (Ferreriro, 2002). Al permitir que la niña produjera sus propios textos con objetivo le daba la posibilidad a ella misma de interactuar directamente comenzando a entender la complejidad de la lengua escrita.

Al etiquetar sus objetos personales, la participante entiende que el nombre simboliza un amplio sentido de pertenencia, sin embargo, al visualizarlo escrito en documentos que son importantes para realizar diferentes trámites o acciones ella comenzó a darle un sentido social al mismo. Dávalos (2017) menciona que se toma conciencia de la función social que tiene el lenguaje para comunicar de manera efectiva conocimientos, opiniones, experiencias y valores.

Reflexión sobre los sistemas de escritura

Se visualiza la progresión del sistema de escritura de un nivel I de escrituras indiferenciadas, a las escrituras diferenciadas. En este momento, “la exigencia de variedad no rige sólo en el interior de cada palabra, sino que producen secuencias distintas de letras para diferenciar una escritura de otra. Todavía no hay relación entre la escritura y la sonoridad.” (Kaufman y Cالدani, 2018, p. 70). Incluso podríamos hablar de que la niña caso comienza a insertarse en el nivel 2, de escrituras silábicas. La alumna comienza a experimentar con las convencionalidades

del sistema de escritura, al ser capaz de identificar las letras que conforman su nombre de un conjunto de más letras. No obstante, cabe recalcar que al momento de acomodarlas aún tiene problemas al encontrarse con la h ya que esta no suena y conforme se avanza llega a confundir la h y la n. Este problema se logró resolver cuando se regresó al tablero de las texturas, fue al volver a experimentar que la niña caso se dio cuenta de que la diferencia entre la h y la n (hablando únicamente de la grafía) es que una (la h) tiene “el palito” más largo y la otra (la n) más pequeño, “la memoria de reconocimiento se produce cuando nos encontramos de nuevo con un estímulo ya conocido y lo identificamos como algo familiar” (Delval, 2002, p. 348)

A lo largo de las sesiones, la participante identifica que la primera letra de los nombres se diferencia del resto pues está escrita más grande, aún no identifica que hay letras que cambian cuando son mayúsculas a cuando son minúsculas. Comprende que lo que está escrito se puede leer y a su vez lo que se lee y se dice de manera oral también se puede escribir y plasmar en una hoja. Como lo mencionan Lerner *et al* (2018), se debe generar una reflexión que se realiza hasta que se establezcan relaciones entre lo oral y lo escrito.

Prácticas de oralidad

Estas prácticas comienzan desde el primer momento, cuando se le realizan las preguntas que sirven como detonantes para identificar sus conocimientos previos, la niña caso siempre tenía una respuesta para cada una de ellas. La participante muestra confianza para expresar lo que le gusta y lo que no le agrada, así como el material que desea utilizar. Explica muy bien de forma oral como es que se juega con un rompecabezas y realiza inferencias con base en lo observado, por ejemplo, al momento de jugar al memorama. Esto es muy importante pues ella no había jugado con anterioridad este juego o al menos no recordaba cómo se le nombraba. Sin embargo, cuando se le presentó el material, ella rápidamente infiere la manera en la que se juega. Se entiende que “en la evolución del dominio de la lengua hay pautas que dependen de sus rasgos personales (evolución que incluye genética y el funcionamiento del sistema nervioso) y a los contextos en los que se desenvuelven” (SEP, 2017, p. 199)

Con respecto a los aprendizajes esperados la niña caso escribe su nombre en algunas de las actividades planteadas, aún le cuesta reconocer el de todas las personas con quien vive sin embargo logra identificar el de la mayoría, en ocasiones confunde el nombre de su

hermano con el propio por la semejanza con la que se escriben. No obstante, al final se dio cuenta de que una de las particularidades de dichos nombres es que no terminan de la misma manera, pues uno finaliza con la letra “y” y el de ella con la letra “a”. Finalmente, la participante fue capaz de identificar su nombre en todos los documentos presentados (CURP, acta de nacimiento, credencial de la escuela y cartilla de vacunación) y hace inferencias y explicaciones de manera oral a cerca de su importancia y uso.

Discusión

Los niños encuentran sus propios caminos y formas para desarrollar su sistema de escritura y debemos respetarlo, no se deben forzar sus procesos, pues esto puede repercutir a futuro y traer consecuencias que deriven en solo leer y escribir por obligación más que por deseo y placer. Sin embargo, esto parte desde el docente y los métodos que se empleen.

La persistencia de buscar un método tradicional para alfabetizar es un problema conceptual con efectos políticos y sociales, pues a lo largo de la historia han surgido diferentes conceptos, métodos y enfoques de la alfabetización que a su tiempo han respondido ante las diversas necesidades y demandas de los diferentes contextos, históricos, políticos y sociales que giran en torno a la educación. Ahora, “la definición de la alfabetización no es estática sino histórica, cambia según cambian los requerimientos y los usos sociales y también cuando cambian las tecnologías de la escritura, no es un lujo, ni una obligación, es un derecho” (Ferreiro, 2002, p. 38); sin embargo, en la actualidad, aún encontramos en las aulas a docentes y agentes educativos que han conocido, participado y puesto en práctica lo que solicitan diversas políticas y reformas de la educación.

Para evitar caer en la utilización de sólo un método para alfabetizar, se deben tomar en cuenta las diferencias y particularidades de cada niño, esto es algo complejo en el proceso de enseñanza aprendizaje por ello es importante como lo menciona Brabslasky (2003).

“La identificación de los aprendizajes previos con respecto a la lectura y la escritura, con la finalidad de partir de los intereses y las necesidades de los alumnos; de esta forma plantea y propone actividades que conlleven al sujeto a aprender el lenguaje por medio de experiencias con significado”

(Brabslasky, 2003, p. 16)

Esto evitará que los docentes recurran al aplicacionismo sin partir de los verdaderos intereses y necesidades de los alumnos. Con respecto a los niños es importante reconocer que ellos son capaces de hacer descripciones breves con preguntas básicas, contestan a los cuestionamientos de acuerdo a sus posibilidades, “para explicar la realidad el niño va formando conjeturas que luego contrasta con los hechos cuando es posible” (Delval, 1994, p. 392). Los niños se interesan por escribir porque lo ven en su contexto, ellos saben que para los adultos la escritura es algo muy importante, pues lo realizan a diario, sienten la necesidad de realizar esta práctica. Por lo tanto, “es preciso mostrar interés y placer por leer y escribir y realizar estas actividades de manera cotidiana” (SEP, 2017, p. 209), como adultos, es una tarea difícil, debido a los métodos tradicionalistas con los que fuimos alfabetizados; sin embargo, de nosotros depende que prevalezca el gusto por la lectura y la escritura en las nuevas generaciones.

Con respecto a la metodología que se utilizó, es importante reconocer que no se puede separar la lectura de la escritura debido a que son prácticas que van de la mano, al leer y escribir a través del maestro se abren una infinidad de posibilidades para los alumnos, “escuchar leer es una experiencia primordial para el aprendizaje de los pequeños. Cuando un adulto lee en voz alta para un niño, comparte con él tiempo, ideas.” (SEP, 2017, p. 209).

Con respecto a las actividades propuestas y las modificaciones y adaptaciones que realizaron a lo largo de la aplicación se comprende la importancia de no caer en el aplicacionismo y en la metodología tradicional, que, si bien en su tiempo fue aceptada y da resultados, no es la mejor opción para alfabetizar. Se deben respetar los procesos de cada niño, no es importante que el alumno comience a leer y escribir perfectamente a los cuatro años, si no que siga leyendo y escribiendo a lo largo de su vida, situación que solo se da como consecuencia de una buena experiencia con la alfabetización inicial.

Conclusiones

El nombre propio es fundamental al momento de realizar el proceso de alfabetización inicial por la gran carga de afecto y pertenencia que trae consigo, los niños de edad preescolar lo encuentran cargado de sentido y significado, no únicamente como letras colocadas al azar, por lo tanto, es una buena herramienta para acercar a los niños al proceso de alfabetización.

No solo se requiere de un método sino de una metodología que el docente haga a partir de las caracte-

terísticas y contexto del grupo, los niños encuentran sus propios caminos y formas para desarrollar su sistema de escritura y debemos respetarlo. No se deben forzar sus procesos, pues esto puede repercutir a futuro y traer consecuencias que deriven en solo leer y escribir por obligación más que por deseo y placer. Tampoco se debe limitar a los niños de vivir experiencias y de avanzar a su propio ritmo, el juego siempre va a ser una gran estrategia con grandes posibilidades de aprendizaje en los alumnos, “los objetos simbólicos cobran significado en el juego a través de la influencia de los otros” (Delval, 2002, p. 287).

El desarrollo de la investigación permitió comprender el concepto de la alfabetización inicial de una

manera diferente a como inicialmente se creía. Anteriormente, se pensaba que este proceso solamente implicaba enseñar a leer y a escribir en las primeras edades, sin embargo, no es así, el alfabetizar va más allá, está en constante cambio y evolución, de acuerdo con las necesidades del contexto. El proceso permitió reformular la intervención docente y sus estrategias al ir aplicando y modificando de acuerdo con los resultados que se iban obteniendo. Es importante que como docentes se tenga una reflexión constante de las actividades que se proponen y se van desarrollando con los alumnos, pues esto permite la mejora constante de nuestra práctica y pues se parte de la realidad que rodea al niño.

Referencias

- Alvarado, M. (2010). *Instrumento inédito*. DEGESPE: México.
- Baltscheit, M. (2006). *El león que no sabía escribir*. Santa Marta de Tormes, Salamanca: Lóguez Ediciones.
- Braslavsky, B. (junio, 2003) Qué se entiende por alfabetización. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 24 (2), pp. 1-6.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Castedo, M. (2015). Clase 1: Teorías de la alfabetización. *Seminario Teorías de la alfabetización. Maestría en Escritura y Alfabetización*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Dávalos, A. (2017). *Diálogos sobre la alfabetización inicial*. México: Trabajos Manuales Escolares- SEDEQ.
- Delval, J. (1994) *El desarrollo humano*. Primera Edición. Siglo XXI de España Editores.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Morata, S. L.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E (2004). *Los significados del nombre propio*. 20/10/19, de YouTube Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=mjir1eSJh-A>
- Kaufman, A.M., y Cالدani, F. (2018) *Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: Primer ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Lerner, D.; Castedo, M.; Alegría, M.; Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo Bellaterra *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 100-119.
- Nesquens, D, y Arguilé, E. (2002). *Y tú ¿cómo te llamas? España: ANAYA*.
- SEP (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica.
- SEP (2017). *Lengua Materna. Español*. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Nuevos planes y programas de estudio 2017.
- Zamudio, C. y Díaz, C. (2015). *Prácticas sociales del lenguaje. En Español como segunda lengua*, Libro para el maestro, Educación primaria indígena y de la población migrante.

Anexo 1

Ejemplo de análisis de registro anecdótico

Fecha de registro: 6/Noviembre/2019

Hora: 6:00pm

Verde: Comportamientos y actitudes	Amarillo: Intereses	Rojo: Procedimientos
<p>“La participante llegó con mucho entusiasmo y disposición para trabajar, manifestó estar emocionada por hacer “la tarea”. Inicie la actividad del día de hoy primeramente preguntándole ¿cómo te fue en la escuela? a lo que ella me respondió “bien, ya no lloro”.</p>	<p>Pregunta: “¿estás lista para ayudarme con mi tarea?” a lo que ella contesto “sí, pero quiero que me pongas un cuento”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del cuento. 2. Preguntas acerca del cuento. 3. Reflexión de la importancia de tener un nombre. 4. Hablar acerca de su familia 5. Presentación de las fichas con su nombre. 6. Nombre y características de cada miembro de su familia 7. Reflexión: ¿qué pasaría si no tuviéramos un nombre?

DESARROLLO DE COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS CON NARRATIVAS EN PRIMARIA EN MÉXICO

María Nelly Gutiérrez Arvizu
Universidad de Sonora, México
marianelly.gutierrez@unison.mx

Trina D. Spencer
University of South Florida, Estados Unidos de América
trinaspencer@usf.edu

Resumen

El uso de cuentos o narrativas como herramienta pedagógica en la enseñanza de idiomas ha sido principalmente para fomentar el desarrollo de gramática y vocabulario en contexto en la segunda lengua. Indudablemente, la comprensión auditiva es fundamental en la competencia lingüística al adquirir una segunda lengua. En este estudio se investigó la efectividad de los cuentos como estrategia de enseñanza de inglés en primaria pública en México. Se implementaron 12 lecciones con instrucción explícita en la gramática del cuento para determinar su impacto en el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés. En este estudio cuasi-experimental de pretest y posttest participaron 86 estudiantes de tercer a sexto grado de una primaria pública en el noroeste de México. Los resultados de los análisis estadísticos mostraron que el uso de narrativas como herramientas de enseñanza coadyuva en el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés en los grados de tercero a sexto.

Palabras clave: Inglés como lengua extranjera, educación primaria, comprensión auditiva, narrativas, estudiantes de primaria.

Abstract

Stories and narratives as a pedagogical tool in teaching languages have been mainly used to develop grammar and vocabulary in the second language context. Undoubtedly, listening comprehension is fundamental to promote

linguistic competence in the second acquisition process. This study investigated the effectiveness of using stories as a teaching strategy in public elementary education in Mexico. A total of 12 lessons with explicit instruction in story grammar were implemented to determine their impact in developing listening comprehension in English. In this quasi-experimental pretest-posttest study, there were 86 third to sixth graders from a public elementary school located in the northwest of Mexico. The results of the statistical analyses showed that using narratives as teaching tools aids in the development of listening comprehension in English from third to sixth grades.

Keywords: English as a Foreign Language, elementary school, listening comprehension, stories, young learners.

Introducción

La enseñanza del idioma inglés en México se ha estado impulsando oficialmente desde 2009 a través de los esfuerzos del gobierno federal mediante la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y actualmente el Programa Nacional de Inglés (PRONI). En el Estado de Sonora, a partir de 1997, la Secretaría de Educación y Cultura implementó el Programa de Inglés en Preescolar y Primaria como parte de una variedad de estrategias para fortalecer los programas educativos. Fue hasta 2004 que se implementó de manera oficial el Programa de Inglés en Primaria (Ramírez Romero, 2015).

En general, el objetivo de los programas de inglés ha sido que al terminar la educación primaria los estudiantes posean un nivel A2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esto significa que los estudiantes tendrían un nivel básico que les permita comprender oraciones simples y hablar sobre su entorno y necesidades básicas (Council of Europe, 2001). Pese a los esfuerzos realizados, los estudiantes de educación básica no han logrado alcanzar el nivel mencionado (Gutiérrez Arvizu, 2017; Székely, O'Donoghue, & Pérez, 2015). Por lo

Recibido el 30 de marzo, 2020 - Aceptado el 15 de agosto, 2020.

anterior es de suma importancia el investigar estrategias de enseñanza-aprendizaje que sean efectivas y eficientes en el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas en el idioma inglés.

Marco teórico

La comprensión auditiva, según O'Malley, Chamot y Küpper (1989), se refiere al proceso en el que las personas se enfocan en elementos específicos del habla, construyen significado y relacionan lo que escuchan con conocimiento ya adquirido. La habilidad de escuchar y comprender lo que se está diciendo en una segunda lengua o lengua extranjera es de suma importancia ya que permite que el estudiante sea exitoso en su dominio del idioma (Hemmati, Gholamrezapour, & Hessamy, 2015). Sin embargo, en contextos de inglés como lengua extranjera, la exposición al idioma es limitada en tiempo y variedad ya que se restringe a las sesiones en clase y por lo general al modelo lingüístico del docente. Esto es, en educación básica en México los estudiantes reciben tres clases de inglés de 50 minutos a la semana. Estas sesiones son generalmente impartidas por un docente quien se convierte casi exclusivamente en la única fuente de exposición al idioma meta, el inglés. A pesar de la importancia que tiene la habilidad de comprensión auditiva en el desarrollo óptimo de una lengua extranjera existen pocos estudios realizados a nivel primaria y particularmente en el sector público.

Otro elemento importante en el presente estudio es el género de la narrativa ya que es utilizada como medio de instrucción. Las narraciones han sido parte integral del idioma humano desde siempre. La necesidad de contar cuentos e historias llevó a los humanos a desarrollar diferentes formas de comunicarse utilizando palabras y expresando significados específicos. Los cuentos constituyen un aspecto importante del lenguaje y son una práctica común en la gran mayoría de las culturas (Dawkins & O'Neill, 2011; Ellis & Brewster, 2014). Ahora bien, los cuentos son utilizados en la enseñanza de idiomas en contextos de lengua extranjera para desarrollar habilidades lingüísticas y particularmente vocabulario y gramática en contexto (Chen & Wang, 2014; Pinter, 2006)

Al hablar de la gramática del cuento nos referimos particularmente a los elementos del cuento, tales como: personaje, problema, sentimiento, acción, y final (Hughes, McGillivray, & Schmidek, 1997). La instrucción explícita de estos elementos mediante actividades estructuradas permite el mejoramiento de las habilidades de comunicación oral de recontar cuentos y narrar. *Story Champs* (Spencer

& Petersen, 2012) es un programa educativo que tiene como objetivo promover el desarrollo de lenguaje utilizado en contextos escolares y familiares a través de instrucción explícita y sistemática de los elementos del cuento. Esto permite que los estudiantes adquieran la estructura del cuento de una manera divertida a la par que desarrollan habilidades lingüísticas.

Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte (2007) encontraron resultados similares al presente estudio con respecto del desarrollo de comprensión auditiva por medio de cuentos en versión digital en el que el grupo experimental incrementó significativamente esta habilidad a partir de la intervención que realizaron. Por otro lado, en Kalantari y Hashemian (2016) se investigó el efecto de los cuentos como estrategia con estudiantes de primaria en Irán para desarrollar vocabulario en inglés utilizando exámenes de comprensión auditiva. Sus resultados estadísticos fueron positivos hacia el incremento del conocimiento del vocabulario en el grupo que recibió el tratamiento con narrativas. Particularmente, el conocimiento de vocabulario en inglés y español permite que los estudiantes establezcan conexiones entre los idiomas que les permita que el vocabulario sea recordado por un período más largo (Gutierrez Arvizu, 2020). En conjunto, la presente investigación y las mencionadas aportan información sobre los beneficios del uso de cuentos en la enseñanza de idiomas en contextos de lengua extranjera al promover la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas efectivas y duraderas.

Preguntas de investigación

En este artículo se presentan los resultados del análisis sobre la comprensión auditiva en inglés de estudiantes en una primaria pública en Hermosillo, Sonora, México. Estos resultados forman parte de un proyecto de investigación de mayor dimensión realizado con fondos del Programa de Desarrollo Profesional Docente, Tipo Superior en el año 2018 bajo el título "Comprensión auditiva en inglés en primaria pública en México". Las preguntas de investigación que guiaron este estudio son las siguientes:

1. ¿Cuál es el efecto de la enseñanza a través de cuentos en la comprensión auditiva en inglés en primaria pública en México?
2. ¿En qué grado escolar resulta más efectiva la enseñanza a través de cuentos para desarrollar la comprensión auditiva en inglés en primaria pública en México?

Método

Participantes

Un total de 86 estudiantes de tercer a sexto grado de primaria participaron en el estudio. Las edades oscilaron entre los 8 y 12 años de edad. Con respecto del sexo de los participantes, hubo un total de 39 niñas y 47 niños. La tabla 1 muestra información descriptiva de los participantes detallada por grado escolar.

Tabla 1. Datos descriptivos por sexo y grupo (N=86)

Grado escolar	Participantes	Sexo	
		Femenino	Masculino
Tercero	20	10	10
Cuarto	22	12	10
Quinto	20	11	09
Sexto	24	14	10

La lengua materna de todos los participantes es el español. Su competencia lingüística en inglés fue determinada como pre-A1 del Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe, 2001) de acuerdo un examen de inglés estandarizado aplicado al inicio del estudio. De acuerdo a los fundamentos del Programa Nacional de Inglés, los estudiantes de tercero y cuarto se encuentran desarrollando habilidades de nivel A1, mientras que los estudiantes de quinto y sexto desarrollan habilidades de nivel A2 (Pamplón Irigoyen, 2014; Secretaría de Educación Pública, 2011).

El contexto educativo en el que los participantes se desarrollan es una escuela primaria pública ubicada en Hermosillo, Sonora, México. La escuela está localizada en una zona céntrica y cuenta con servicios de agua potable, electricidad, internet, centro de cómputo, entre otros. En este centro educativo se imparte la materia de inglés a la razón de tres clases de 50 minutos a la semana conforme a los lineamientos académicos del Programa Nacional de Inglés (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Intervención

Para este estudio se impartieron 12 lecciones del programa *Story Champs* (Spencer & Petersen, 2012) mismas que fueron adaptadas para el contexto de inglés como lengua extranjera. Estas lecciones fueron seleccionadas utilizando el criterio de familiaridad y cercanía con actividades que los niños en México encontrarían similitudes (Gutierrez Arvizu, 2020). Es así que en los cuentos se hacen referencia a actividades cotidianas como jugar con los hermanos, comprar en el supermercado, ir a la escuela, entre otras. Las lecciones de esta intervención se impartieron en sesiones de 15 minutos distribuidas en un periodo de 3 semanas.

Las lecciones se impartieron utilizando los cuentos del programa *StoryChamps* (Spencer & Petersen, 2012). *Story Champs* es un programa diseñado para enseñar vocabulario específico y estructuras complejas a través de cuentos con situaciones familiares para la niñez. Es importante resaltar que las mismas 12 lecciones fueron implementadas en los grados de tercero a sexto considerando que el nivel de los cuentos es apropiado para A1 del MCRE por su contenido y vocabulario (Gutierrez Arvizu, 2017). Este nivel fue determinado mediante una herramienta de análisis de textos (Tardieu, Hildén, Lehmann, & Reichert, 2010). La figura 1 muestra un ejemplo de las imágenes e íconos utilizados en las lecciones de *Story Champs*.

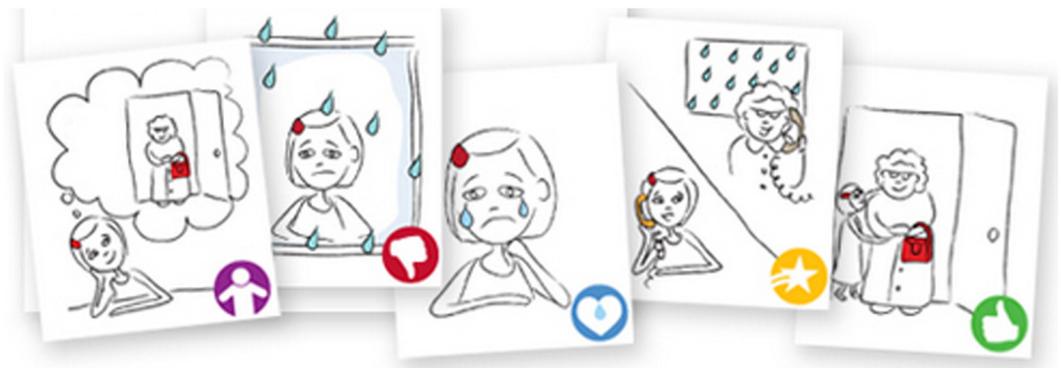


Figura 1. Ejemplo de imágenes e íconos del programa *Story Champs* (Spencer & Petersen, 2012)

A partir de las conclusiones de Gutierrez Arvizu (2017), se incluyó como parte de la intervención la pre-enseñanza de vocabulario relevante en la lección, además de los componentes esenciales tales como la enseñanza explícita de los elementos de la historia (personaje, problema, sentimiento, acción, y final), preguntas de comprensión, práctica grupal, y práctica en parejas.

Cabe destacar que como parte de la pre-enseñanza de vocabulario, se presentaron apoyos visuales y un cuento en español conteniendo el vocabulario en contexto.

Instrumentos

Para las evaluaciones de pretest y posttest, los exámenes fueron seleccionados de las formas disponible en el *Narrative Language Measures: Listening* (NLM: Listening; Petersen & Spencer, 2012). El objetivo del examen es evaluar la capacidad de comprender y producir lenguaje utilizado en contextos escolares y familiares a través de cuentos cortos. El protocolo del examen indica que se realiza individualmente en sesiones tipo entrevista con un evaluador y el participante. En este examen el participante escuchó un cuento corto y posteriormente se le pidió recontar lo que acababa de escuchar. Una vez que el participante recontó el cuento se procedió a realizar seis preguntas de comprensión del cuento (*Story Questions*). En cada evaluación (pretest y posttest) se aplicaron tres exámenes de *Narrative Language Measures: Listening*. Los participantes fueron audiograbados al realizar las tres pruebas de recontar una historia en cada punto de evaluación (pretest y posttest) con el propósito de tomar la mejor muestra de competencia lingüística de los participantes. El puntaje más alto de cada evaluación en el pretest y posttest fue utilizado para los análisis estadísticos. Para el presente estudio, se tomó la sección de preguntas del cuento (*Story Questions*) en la que los participantes fueron capaces de demostrar su nivel más alto en cada punto de evaluación al contestar preguntas sobre los elementos del cuento. Con lo anterior se logró determinar el nivel de comprensión auditiva en inglés de los participantes en el pretest y posttest.

El rango de puntuación de los participantes para cada evaluación fue de cero a 12 puntos. Se realizaron seis preguntas de comprensión y los participantes recibieron de cero a dos puntos dependiendo de que tan completa fue la respuesta proporcionada por los participantes a la pregunta. Esto es, una respuesta de dos puntos fue aquella en la que los participantes utilizaron la información en el cuento completa y específica. Una

respuesta de un punto es aquella respuesta en la que la información es correcta pero vaga. Finalmente una respuesta de cero es aquella en la que el participante no contestó o dio una respuesta errónea. En los casos que los participantes contestaron correctamente en español a las preguntas realizadas, las respuestas fueron contabilizadas como correctas ya que demostraban comprensión auditiva. La figura 2 muestra el ejemplo de las preguntas de comprensión que se les hicieron a los participantes.

STORY QUESTIONS (SQ) ↻1x				
Who was this story about?		2	1	0
Where was Maria in the beginning of the story?		2	1	0
Why was Maria sad?		2	1	0
What did they do to fix the problem?		2	1	0
How did the story end?		2	1	0
What will Maria do when she gets sick again?		2	1	0

Figura 2. Ejemplo de preguntas de comprensión en el *NLM: Listening* (Petersen & Spencer, 2012)

Análisis estadísticos

La investigación es de corte cuantitativo cuyo diseño consistió en un pretest, intervención y un posttest. Para contestar la pregunta de investigación referente a la efectividad de la intervención con respecto de la variable comprensión auditiva en inglés se realizó una de prueba T de Student de muestra dependiente que determinan si existen diferencias entre el pretest y el posttest.

Posteriormente, para encontrar en qué grados la intervención tuvo un mayor impacto en el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en inglés, se computaron cuatro pruebas T de Student de muestras dependientes, una para cada grado escolar. Con ello se determinó en qué grado escolar de tercero a sexto de primaria, los estudiantes obtuvieron el mayor provecho de las lecciones.

Resultados y discusión

Como parte de los análisis estadísticos iniciales se encuentran los datos descriptivos de promedio y desviación estándar por grupo y en el pretest y posttest. La tabla 2 muestra esta información por grado escolar y en total. Cabe señalar que las muestras tenían una distribución no-normal según análisis de la prueba de Shapiro Wilk y los histogramas para cada grado escolar en el pretest y posttest. También se destaca que esas mismas mues-

tras se consideran simétricas ya que sus rangos no excedieron el ± 1 de simetría. Considerando que esta prueba estadística es robusta a violaciones de no-normalidad (Lund Research Ltd., 2018), se procedió a utilizarla para determinar la existencia de diferencias significativas entre el pretest y el posttest de cada grupo y de tercero a sexto según el promedio obtenido para comprensión auditiva en inglés.

Tabla 2. Medias y desviaciones estándar de comprensión auditiva en pretest y posttest por grado escolar (N=86)

Grado Escolar	Participantes	Pretest		Posttest	
	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>ds</i>	<i>m</i>	<i>ds</i>
Tercero	20	0.05	0.22	1.35	1.31
Cuarto	22	0.82	1.18	2.27	1.35
Quinto	20	1.35	1.66	4.20	2.76
Sexto	24	3.00	2.34	4.96	4.03
Tercero-Sexto	86	1.37	1.91	3.26	2.99

Nota: *n*: número de participantes, *m*: promedio por grupo, *ds*: desviación estándar.

Para una visualización gráfica de los promedios obtenidos por cada grupo en el pretest y posttest, estos promedios se presentan en la figura 3. En la gráfica se aprecian el promedio de cada grupo al inicio de la intervención y cual fue el avance que obtuvieron después de las lecciones recibidas con respecto de su comprensión auditiva.

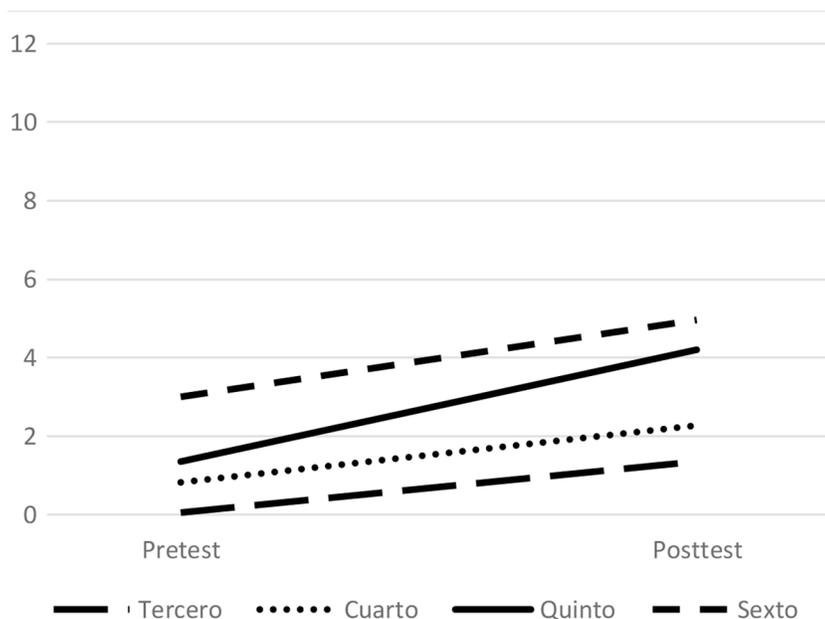


Figura 3. Promedio de puntuación en el pretest y posttest de comprensión auditiva por grado escolar.

Impacto de la enseñanza de inglés con cuentos en comprensión auditiva

Para la pregunta de investigación 1, ¿Cuál es el efecto de la enseñanza a través de cuentos en la comprensión auditiva en inglés en primaria pública en México?, se realizó una prueba T de Student para muestras dependientes con respecto del promedio de comprensión auditiva obtenido en la prueba antes de la intervención y después de la misma. Esta prueba estadística determina si existen diferencias estadísticas antes y después de la intervención en comprensión auditiva. Considerando que esta prueba es suficientemente robusta y soporta una muestra con una distribución normal siempre y cuando exista simetría, se procedió con el análisis aún cuando se observaron las condiciones mencionadas con anterioridad (Lund Research Ltd., 2018). El resultado que se obtuvo fue de $t_{(85)}=7.18$, $p=.000$ indicando que el promedio en el pretest ($m=1.37$, $ds=1.91$) es estadísticamente diferente al promedio obtenido en el posttest ($m=3.26$, $ds=2.99$). Además se calculó un tamaño del efecto Cohen's $d=0.77$, el cual es considerado como grande. De estos resultados, se desprende que el uso de narrativas en la enseñanza del inglés en primaria pública tiene un impacto positivo en el desarrollo de comprensión auditiva de los estudiantes.

Efectividad de la enseñanza de inglés con cuentos para comprensión auditiva por grado escolar

Con respecto de la pregunta de investigación 2, ¿En qué grado escolar resulta más efectiva la enseñanza a través de cuentos para desarrollar la comprensión auditiva en inglés en primaria pública en México?, se llevaron a cabo cuatro pruebas T de Student para muestras dependientes con el objetivo de posteriormente realizar comparaciones entre los grados escolares. Primeramente, se determinó que en los cuatro grados hubo una diferencia significativa en comprensión auditiva entre el pretest y posttest. La tabla 3 muestra los resultados de las cuatro pruebas T de Student, una para cada grado escolar. Cabe destacar que la magnitud del efecto de

la enseñanza de inglés a través de cuentos aunada a la instrucción explícita de la gramática del cuento para los grados tercero, cuarto, y quinto fue grande, mientras que para el sexto grado fue mediana. Más específicamente, el quinto grado presentó el tamaño del efecto mayor con un resultado de $d=1.10$. Los grados de tercero y cuarto obtuvieron un efecto mayor a $d=0.90$. El sexto grado obtuvo un efecto de $d=0.58$.

Tabla 3. Resultados de análisis estadísticos por grado escolar (N=86)

Grado Escolar	Comparación de Medias		Tamaño del Efecto
	Prueba T	Significancia	Cohen's d
Tercero ($n=20$)	4.21	.000	0.94
Cuarto ($n=22$)	4.63	.000	0.99
Quinto ($n=20$)	4.94	.000	1.10
Sexto ($n=24$)	2.83	.009	0.58

Del análisis de las medias en el pretest se desprende primeramente que la comprensión auditiva aumenta conforme los estudiantes tienen exposición al idioma inglés a través de clases en sus centros educativos, lo cual es un aliciente para que se continúe impartiendo clases de inglés en primaria pública. Naturalmente, el desarrollo de habilidades lingüísticas en una lengua extranjera es paulatino y progresivo.

A partir de la implementación de 12 lecciones donde se incluyeron cuentos en inglés acompañados de imágenes y actividades de práctica para la gramática del cuento, los participantes incrementaron significativamente su comprensión auditiva en los grados de tercero a sexto, de acuerdo con los resultados que se obtuvieron en el posttest. Es notable que los estudiantes en los grados de quinto y sexto incrementaron sus resultados en mayor grado. Con respecto del tamaño del efecto, el quinto grado obtuvo los mejores resultados. Esto es indicativo de que el tipo de instrucción implementada fue más eficiente y aprovechada de mejor manera en estos grados. Dentro de las posibles causas para ello es que los estudiantes de quinto y sexto grado poseen un grado de competencia lingüística en el idioma inglés mayor debido a que han tenido una mayor exposición al idioma que les apoya en la comprensión auditiva en inglés. Según los lineamientos académicos del programa de inglés para educación pública en México, los estudiantes de tercer y cuarto grado se encuentran trabajando contenidos de nivel A1, mientras que los estudiantes de quinto

y sexto grado se encuentran trabajando contenidos de nivel A2 (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Con respecto del tamaño del efecto para cada grado se observó un tamaño del efecto grande para los grados tercero, cuarto y quinto. Para el sexto grado se obtuvo un efecto mediano. Estas mediciones de magnitud indicaron que el efecto que la estrategia de enseñanza tuvo, permitió que los participantes incrementaran su nivel de comprensión auditiva en inglés. La intervención utilizada se implementó en 12 lecciones a lo largo de solamente tres semanas, aun así permitió que los participantes demostraran un nivel de comprensión auditiva en inglés mayor. Se observó que la intervención tuvo un efecto grande por lo que la tendencia que mostraron los

resultados apunta a que es una estrategia efectiva.

Conclusiones

En general y a partir de los resultados de este estudio se concluye que el uso de cuentos como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés en primaria pública en México contribuye al desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en los estudiantes. Es primordial para la adquisición óptima de una segunda lengua o lengua extranjera el comprender el idioma. En algunas ocasiones se tiende a centrar la enseñanza en el habla asumiendo que los estudiantes comprenden lo que escuchan a través de ejercicios con grabaciones o de la exposición al idioma por medio del habla del docente; sin embargo lo anterior puede ser potenciado con actividades didácticas enfocadas a que los estudiantes tengan los elementos necesarios para la comprensión. Interesantemente, la adecuada comprensión del idioma conlleva el desarrollo de la habilidad de producción oral en los estudiantes permitiendo que sean capaces de comunicarse al nivel de sus habilidades en el idioma que están aprendiendo partiendo de la premisa de la importancia de la comprensión auditiva. La intervención que se plantea en el presente estudio tiene como parte medular el desarrollo del habla por medio de la instrucción explícita de la gramática del cuento y la práctica en actividades individuales, en parejas, y grupales considerando que para llegar a la producción oral es necesario desarrollar la habilidad de comprensión auditiva que en ocasiones se ve relegada.

La intervención descrita en este estudio tuvo una duración corta de tres semanas por lo que los resultados pueden ser considerados como una clara tendencia a coadyuvar en el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés, particularmente en la comprensión auditiva. En un futuro, una línea de investigación es el integrar el uso de cuentos con enseñanza explícita en la gramática del cuento de manera sistemática a lo largo del ciclo escolar para determinar si su efecto tiene un mayor provecho en los estudiantes de primaria pública en México. Para ello se sugiere la elaboración de lecciones que integren contenidos fácilmente relacionables con su cultura que permitan al estudiante reconocer elementos que le son familiares y adquirir vocabulario a un nivel básico, A1-A2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2001). Lo anterior conlleva la capacitación de maestros para la apropiada implementación de las lecciones para que sean llevadas conforme a los lineamientos pedagógicos de la intervención.

Con el objetivo de medir la efectividad de la intervención, en el presente estudio se utilizaron pruebas orales (Petersen & Spencer, 2012) para medir la comprensión auditiva por medio de narrativas en la que los participantes contestaban a preguntas relacionadas con los elementos del cuento articulando sus respuestas basadas en lo que escucharon. Tradicionalmente, la comprensión de narrativas se ha medido en contextos de pruebas en las que los participantes no necesariamente producen lenguaje oral. En este sentido, esta investigación aporta evidencia en favor de la evaluación de competencia lingüística auditiva y oral con instrumentos o exámenes cortos que eficientemente brinden información que permita conocer e incluso promover la práctica de las mencionadas habilidades.

Debido a la importancia de conocer la percepción de los participantes en el estudio, su opinión sobre los diferentes aspectos de la intervención. Los estudiantes de los grados tercero a sexto se beneficiaron del uso de cuentos en las clases de inglés. Desde una perspec-

tiva anecdótica por parte de las personas que implementaron las lecciones fue notable que los participantes vieron con agrado y estuvieron satisfechos con las lecciones y la forma en que los cuentos se abordaron utilizando visuales y actividades de práctica alrededor de la gramática del cuento. Además esto fue confirmado mediante una breve encuesta aplicada al finalizar el estudio en la que se obtuvieron resultados satisfactorios. En la siguiente gráfica, tomada de Gutierrez Arvizu (2020), se muestran los resultados de una encuesta tipo Likert de cinco puntos en la que se preguntó a los participantes su percepción de las lecciones y la enseñanza mediante ocho preguntas. Como se aprecia en la tabla 4, los participantes otorgaron puntuaciones cercanas a la calificación máxima de 5. Destaca el gusto por establecer las relaciones entre el idioma inglés y español por medio del vocabulario y las narrativas.

Tabla 4. Resultados de encuesta de percepción a participantes (N=106) en Gutierrez Arvizu (2020)

Tema	<i>m</i>	<i>ds</i>
1. Aprendió palabras nuevas en inglés	4.41	2.73
2. Le gustaron los visuales para las palabras nuevas	4.15	1.12
3. Le gustaron como se enseñaron las palabras nuevas	4.23	1.09
4. Entendió las palabras mejor con los visuales	4.04	1.12
5. Le gustó tener cuentos en español	4.33	1.03
6. Le gustó conocer el significado de las palabras en el cuento	4.02	1.14
7. Le gustó conocer el significado de las palabras en español	4.26	1.06
8. Entendió cuentos mejor con palabras que se enseñaron antes	3.65	1.26

Nota: *m*: promedio por grupo, *ds*: desviación estándar.

En la enseñanza de inglés en primaria pública en México es necesario hacer un uso eficiente de los limitados recursos con los que se cuenta. Uno de estos recursos es el tiempo. Los estudiantes de primaria pública reciben tres clases de 50 minutos a la semana por lo que las técnicas de enseñanza que se utilicen deben estar enfocadas al desarrollo de competencias lingüísticas eficientemente. Esto es, debido a que el tiempo que se destina para clases de inglés es corto, debemos buscar estrategias que maximicen el desarrollo de la competencia lingüística. Las experiencias de aprendizaje positivas en contextos de idioma como lengua extranjera que los niños tengan permitirán que su gusto e interés crezcan, y esto redundará en beneficios para su educación y óptimo desarrollo haciendo que los esfuerzos que realicemos en educación rindan frutos.

Referencias

- Chen, Z., & Wang, Q. (2014). Examining classroom interactional practices to promote learning in the young learner EFL classroom in China. In S. Rich (Ed.), *International perspectives on teaching English to young learners* (pp. 45-65). Hampshire, England: Palgrave Macmillan.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dawkins, S., & O'Neill, M. (2011). Teaching literate language in a storytelling intervention. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(3), 294-307.
- Gutiérrez Arvizu, M.N. (2017). Teaching story grammar to develop retell and speaking skills in an EFL context. (Disertación doctoral no publicada). Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona, United States of America.
- Gutiérrez Arvizu, M.N. (2020). L2 Vocabulary Acquisition through Narratives in an EFL Public Elementary School. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 115-128. DOI: <https://doi.org/10.22492/ije.8.1.07>.
- Hemmati, F., Gholamrezapour, Z. & Hessamy, G. (2015). The effect of teachers' storytelling and reading aloud on the listening comprehension of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1482-1488. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0507.22>.
- Hughes, D. L., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Kalantari, F., & Hashemian, M. (2016). A story-telling approach to teaching English to young EFL Iranian learners. *English Language Teaching*, 9(1), 221-234. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n1p221>.
- Ellis, G. & Brewster J. (2014). *Tell it again! The story telling handbook for primary English language teachers*. Manchester, United Kingdom: British Council.
- Lund Research Ltd. (2018). Dependent T-Test using SPSS Statistics. [Website]. Recuperado de <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/dependent-t-test-using-spss-statistics.php>.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418>.
- Pamplón Irigoyen, E. N. (2014). La enseñanza del inglés en las primarias públicas en México: Un estudio cualitativo sobre la metodología de la enseñanza. (Tesis Doctoral). Universidad de Sonora, México.
- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2012). The Narrative Language Measures: Tools for language screening, progress monitoring, and intervention planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 119-129.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Ramírez Romero, J. L. (2015). *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas*. México, D.F.: Pearson.
- Ramírez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.125/44090>.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Asignatura estatal: Lengua adicional Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar, primaria y secundaria [PDF]. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92641/FUNDAMENTOS-PNIEB.pdf>.
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2012). Story Champs: A multi-tiered language intervention curriculum. Laramie, WY: Language Dynamics Group, LLC.
- Székely, M., O'Donoghue, J. L., y Pérez. H. (2015). *El estado del aprendizaje del inglés en México*. En J. O'Donoghue, y D. Calderón Martín del Campo (Eds.), *Sorry: El aprendizaje del inglés en México* (pp. 83-98). México, D.F.: Mexicanos Primero.
- Tardieu, C., Hildén, R., Lehmann, M. & Reichert, M. (2010). The CEF-ESTIM grid [PDF]. Recuperado de <http://cefestim.ecml.at>.

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER LA FORMACIÓN INTEGRAL

STUDENTS' MOBILITY AS A TOOL TO PROMOTE INTEGRAL FORMATION

María Teresa Gullotti Vázquez

Universidad Autónoma de Yucatán

tere.gullotti@correo.uady.mx

María Isolda Vermont Ricalde

Universidad Autónoma de Yucatán

vricalde@correo.uady.mx

Resumen

La formación integral es una estrategia para desarrollar diversos aspectos del ser humano como son el cognitivo, comunicativo, físico y social entre otros. Este estudio se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán en un periodo comprendido entre los años 2018 y 2019, con 7 alumnos de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, que participaron en un programa de movilidad estudiantil. La metodología empleada estuvo basada en un estudio cualitativo por medio de entrevistas semi estructuradas, donde los estudiantes tanto de movilidad entrante como saliente describieron los motivos para realizarla, los procesos seguidos para su gestión e implementación y cómo esta experiencia impactó su formación integral. Se encontró que la movilidad estudiantil es un agente que contribuye al fortalecimiento de la educación superior, ya que entre los resultados más destacados se puede mencionar que la experiencia de movilidad fue considerada positiva en su desarrollo personal y profesional por todos los participantes de este estudio.

Palabras clave: Desarrollo personal, desarrollo profesional, educación superior, estudio cualitativo, entrevistas semi estructuradas.

Summary

Integral formation is a strategy to develop various aspects of the human being such as cognitive, communicative, physical and social among others. This study was carried out at the Faculty of Education of the Autonomous University of Yucatan between 2018 and 2019, with seven students of the Bachelor's Degree in English Language Teaching, who participated in a student mobility program. The methodology used was based on a qualitative study through semi-structured interviews. During the interviews, both incoming and outgoing mobility students described their reasons for carrying it out, the processes they followed for its implementation and how this experience impacted on their integral formation. The results suggested that student mobility is an agent that contributes to the strengthening of higher education, since among the most outstanding results it can be mentioned that all the participants of the study considered the mobility experience positive for their personal and professional development.

Keywords: *Personal development, professional development, higher education, qualitative study, semi-structured interviews.*

Introducción

Siguiendo las políticas educativas de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) entre otros, las Instituciones de Educación Superior (IES) favorecen y priorizan los procesos de internacionalización y de movilidad estudiantil, como una respuesta a los retos que representa la globalización. La

Recibido el 30 de marzo, 2020, - Aceptado el 15 de agosto, 2020.

internacionalización de la educación inicia hace ya varias décadas cuando “surge la necesidad de educar y formar ciudadanos con una mentalidad más internacional que contribuyera al entendimiento mutuo entre naciones. Desde entonces la movilidad estudiantil ha crecido exponencialmente y ha despertado el interés por su estudio” (Villalón de la Isla, 2017, p.299). Tene, Flores y Pérez (2008) expresan que la movilidad académica “es una importante actividad de las Instituciones de Educación Superior que buscan incrementar sus estándares de calidad en la formación integral de sus egresados para desarrollar sus competencias profesionales y alcanzar una mejor inserción en el sector laboral” (p.3).

El presente trabajo de investigación está dirigido a profesores, instructores y en general a aquellos que trabajan en el área de educación o que son responsables de programas de movilidad estudiantil. Se analizan las experiencias y puntos de vista de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (LEII) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), así como estudiantes de otras universidades nacionales e internacionales quienes compartieron sus opiniones sobre su desarrollo personal, cultural, social y académico derivado de la experiencia de vivir y estudiar fuera de su localidad de origen. Se toma como base que “la movilidad estudiantil se conoce como el desplazamiento de estudiantes hacia otros escenarios de aprendizaje...donde también se fomenta el desarrollo de habilidades intrapersonales, sociales y el enriquecimiento cultural” (Santiago, García y Santiago, 2019, p.1).

Contexto

Yordany (2015) citado en Santiago, García y Santiago (2019) comenta que “desde los tratados de Bolonia en 1998, se persiguió el deseo de configurar una integración alrededor del conocimiento, que promoviera la movilidad estudiantil entre universidades” (p.37). La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) ha desarrollado y modificado sus programas de estudios con base en el Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI). A partir del año 2016, todos los programas de licenciatura y posgrado de la Facultad de Educación de la UADY ya estaban actualizados siguiendo los lineamientos del modelo educativo anteriormente mencionado. El MEFI responde a los lineamientos del Proyecto América Latina Formación Académica, conocido como Alfa Tuning-América Latina 2007, que:

Busca desarrollar programas académicos con base en competencias, para promover la movilidad estudiantil sentando las bases para el reconocimiento de créditos y estudios realizados en otros sistemas de

educación superior. El proyecto atiende propósitos compartidos de los países participantes relacionados con el objetivo común de responder a las tendencias internacionales de la formación universitaria, en el marco de los principios de calidad y pertinencia (UADY, 2012, p.13).

La misión de la UADY destaca entre sus principios de calidad y de pertinencia el desarrollo de la formación integral la cual según Ruiz (2007, p.11) “busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral”. Con base en estos principios, el docente debe llevar a cabo actividades que promuevan el desarrollo físico, intelectual y cultural de los estudiantes, así como el respeto hacia la diversidad, los valores y la persona como ser integral. La Facultad de Educación siguiendo la visión del MEFI ha favorecido la movilidad de sus estudiantes, así como la inclusión de alumnos de otros países y estados de la República en sus programas de licenciatura y de posgrado.

Objetivos de la investigación

De acuerdo con lo anteriormente planteado los objetivos de esta investigación son:

Objetivo general:

Evaluar las opiniones de estudiantes de la Facultad de Educación y de otras universidades nacionales e internacionales respecto a sus experiencias de movilidad estudiantil y el impacto que esta tuvo en su formación integral.

Objetivos específicos:

Examinar por medio de entrevistas individuales las opiniones de estudiantes respecto a su motivación para realizar una movilidad estudiantil.

Analizar por medio de entrevistas individuales las opiniones de estudiantes respecto al proceso para realizar una movilidad estudiantil, y el impacto que tuvo en su formación integral.

Investigar por medio de entrevistas individuales las opiniones de estudiantes respecto a la contribución de la experiencia de movilidad en su formación integral.

Marco conceptual

Desde hace algunos años, los programas educativos se centran en el desarrollo de competencias con el objetivo de lograr el desempeño profesional eficiente que vaya acorde a los cambios sociales, culturales y económicos

de la sociedad actual. La incorporación de competencias en los planes y programas de estudios establece la necesidad de remplazar los fundamentos de la formación universitaria. Los programas de la UADY están basados entre otros aspectos, en el impulso de la formación integral, a través de una organización curricular de 4 tipos de competencias: genéricas, disciplinares, específicas y de egreso. Las competencias genéricas son las que tienen mayor relación con esta investigación, y que en el MEFI se describen de la siguiente manera:

...gestiona el conocimiento en sus intervenciones profesionales y en su vida personal, de manera pertinente...trabaja con otros en ambientes multi, inter y trans-disciplinarios de manera cooperativa... responde a nuevas situaciones en su práctica profesional y en su vida personal, en contextos locales, nacionales e internacionales, con flexibilidad...establece relaciones interpersonales en los ámbitos en los que se desenvuelve de manera positiva y respetuosa...valora la diversidad y multiculturalidad en su quehacer cotidiano, bajo los criterios de la ética... aprecia las diversas manifestaciones artísticas y culturales en su quehacer cotidiano, de manera positiva y respetuosa (UADY, 2012, p.45).

El gestionar el conocimiento, responder a nuevas situaciones, establecer relaciones interpersonales, así como valorar la multiculturalidad son competencias que se adquieren o fortalecen a través de la movilidad estudiantil, ya que cuando un alumno se integra a un nuevo contexto, tanto académico como personal, desarrolla habilidades de convivencia, perfecciona el uso de la lengua del lugar, así como el logro de la apropiación y apreciación de distintos aspectos culturales y sociales del sitio donde realiza la movilidad.

Formación integral

La formación integral debe ser una constante en todos los niveles educativos ya que el incluirla en los programas de estudio y prácticas pedagógicas, tiene como finalidad lograr un auténtico desarrollo del ser humano mediante una formación holista que atienda las dimensiones física, social, mental y espiritual del individuo.

Son varias las perspectivas desde las cuales se puede comprender el concepto de formación integral. Campo y Restrepo (1999) y Orozco Silva (1999), citados en Castillo y Arias (2016), expresan que la formación integral contribuye al desarrollo de todas las dimensiones del individuo. Esto quiere decir, que en una educación

integral se promueven procesos pedagógicos que incluyen y armonizan los diferentes aspectos del ser humano, así como las diferentes áreas de su vida para así lograr un crecimiento personal y profesional pleno e integrado.

Murray (2009) comenta que las teorías de formación integral incluyen diversos aspectos de la persona, como el cuerpo, la mente, las emociones, y el espíritu. Estas teorías también abarcan múltiples órdenes holónicas tales como el individuo, el salón de clases, la comunidad y la sociedad en general. Este autor añade que la formación integral comprende diversas formas de conocimiento: el objetivo, que se centra en la comprensión del entorno que nos rodea, el subjetivo, que es el conocimiento de nuestros propios estados mentales y el intersubjetivo que se refiere al conocimiento de los contenidos de otras mentes. Asimismo, la formación integral se vincula con la atención a distintas clases de realidades: la interna que se refiere a los valores, sentimientos, motivaciones y relaciones, y la externa que se vincula a aspectos como la salud física y la infraestructura educativa.

El modelo de cuadrantes de Ken Wilber sostiene que “todo fenómeno humano consta de cuatro facetas y no puede ser íntegramente comprendido sin abordar las cuatro” (Matos, 2018, p.1). Estas cuatro dimensiones o niveles de conciencia son la interior-individual, la exterior-individual, la interior-colectiva y la exterior-colectiva. La primera está conectada con las emociones, creencias y valores; la segunda, con la parte conductual y orgánica del individuo; la tercera, se relaciona con la cultura, la lengua, las creencias y los valores colectivos, y la cuarta alude a los diferentes roles sociales como el trabajo y la integración a diversos grupos sociales (Reams, 2010, pp.9-10). La formación integral, vista de esta forma, es un proceso continuo y participativo cuyo fin es interesarse en todos los aspectos del ser humano, promoviendo conocimientos, valores, actitudes y aptitudes que conduzcan a la formación de un ser humano pleno y feliz.

Martínez (2009) expresa que el ser humano está formado por subsistemas perfectamente coordinados: el físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual, cuya falta de integración o coordinación desencadena procesos patológicos de tipo orgánico, psicológico, o social (p.119). Este autor considera que la formación integral puede ayudar a que los seres humanos desarrollen e incrementen todas sus capacidades, en beneficio de sí mismos, de la sociedad, de la naturaleza y del universo (p.124).

La importancia de la formación integral reside en que no solamente se interesa en el desarrollo cognitivo del ser humano, sino que promueve el desarrollo de valores como la tolerancia, solidaridad y honestidad, para que el individuo sea capaz de establecer relaciones de respeto y aceptación hacia cualquier grupo étnico, religioso o socioeconómico, conviviendo de una manera armónica en la sociedad y contribuyendo al logro de objetivos comunitarios.

Los docentes que quieran contribuir al desarrollo de la formación integral en los estudiantes deberán utilizar prácticas pedagógicas que consideren todos los niveles de razonamiento del educando, atendiendo tanto a las necesidades individuales como colectivas de los alumnos, lo que conducirá a un aprendizaje holista y armónico.

La movilidad y la formación integral

García (2013), citado en Santiago, García, y Santiago (2019), menciona que “la movilidad estudiantil representa una de las nuevas formas de transmisión de la educación y aunque su objetivo es lograr un aprendizaje de alto nivel, también fomenta el desarrollo de habilidades intrapersonales, sociales y el enriquecimiento cultural” (p.2).

A través de los programas de la movilidad estudiantil se desarrollan y consolidan los aspectos antes mencionados. Por ejemplo, el desarrollo de las habilidades intrapersonales y sociales se ven beneficiadas al poder el estudiante de movilidad interactuar y convivir con personas de la localidad. En ese mismo contexto, el enriquecimiento cultural se da al tener el estudiante la oportunidad de conocer y apreciar nuevas culturas, al mismo tiempo que se refuerzan los valores de la propia. La dimensión cognitiva también se ve fortalecida al adquirir conocimientos nuevos propios de los programas educativos y de los métodos de enseñanza de la institución de educación superior que recibe a los estudiantes. Es por esto que el realizar movilidad durante los estudios universitarios debe ser una opción asequible para la gran mayoría de los estudiantes, incluso para aquellos que se encuentran en condiciones económicas adversas.

La Encuesta Nacional de Movilidad Internacional Estudiantil, PATLANI, elaborada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), muestra los resultados estadísticos de la movilidad internacional de estudiantes de las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) en México, indicando el número de alumnos que participaron en mo-

vilidad internacional entrante y saliente, las tendencias en destinos y procedencias de los estudiantes, así como los tipos de financiamiento que se promueven, y se ha consolidado “como una fuente de información valiosa y confiable para organizaciones nacionales e internacionales, investigadores, catedráticos e Instituciones de Educación Superior interesados en el desarrollo de la movilidad estudiantil.....” (ANUIES, 2017, p.15).

El reporte PATLANI ha sido fundamental para “la generación de políticas públicas educativas que propician un fortalecimiento en la formación profesional e integral de los estudiantes a través de la movilidad estudiantil, con un enfoque formativo e intercultural en condiciones óptimas de calidad académica y de seguridad” (ANUIES, 2017, p.15).

Como parte fundamental del eje de la internacionalización, el Programa Institucional de Movilidad Estudiantil (PIMES) de la UADY consiste en realizar estancias académicas en otras instituciones de educación superior nacionales o del extranjero con valor en créditos con las cuales la UADY tenga convenio de movilidad. Tiene como objetivo apoyar la formación integral y humanista de los estudiantes, para desempeñarse competentemente a nivel nacional e internacional, con un alto grado de adaptación y creatividad en el mundo laboral, conscientes de su responsabilidad social y con amplias capacidades para vivir y desarrollarse en un entorno global y multicultural (UADY, 2012).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la movilidad estudiantil es una estrategia formativa que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, ya que esta experiencia académica les ofrece la oportunidad de conocer otras culturas, otros escenarios de aprendizaje, y los ayuda a madurar de manera profesional y personal. Fresán (2009) señala que “el objetivo de la movilidad e intercambio de los planes de estudio es ampliar las perspectivas de la formación profesional mediante la exposición a contextos académicos y culturales diferentes” (p.142). Como resultado de esta experiencia, el estudiante se ve en la necesidad de adaptarse a las realidades de un entorno diferente, tanto en lo académico como en lo personal, potenciando sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales.

La formación integral en la UADY

La educación en México ha realizado una serie de reformas e iniciativas que tienden no solamente al desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes en el entorno académico, sino que también están enfocadas al desa-

rollo de otras áreas del ser humano como la física, la artística, la emocional, y la espiritual con la finalidad de lograr una auténtica formación integral.

La UADY impulsa el desarrollo integral del estudiante siguiendo los lineamientos de la ANUIES (2000), los cuales enfatizan la necesidad de promover “la formación permanente, el aprender a aprender, la creatividad y el espíritu de iniciativa, el desarrollo integral de las habilidades cognoscitivas y afectivas, el espíritu crítico y el sentido de responsabilidad social” (UADY, 2012 p.13).

Siguiendo las tendencias educativas actuales y emergentes en la formación académica superior, la UADY a través de los seis ejes del MEFI: responsabilidad social, flexibilidad, innovación, internacionalización, educación centrada en el aprendizaje y educación basada en competencias, promueve la formación integral de los estudiantes, la cual define como un proceso que busca desarrollar todas las capacidades del individuo y que influyen en el crecimiento personal de cinco dimensiones: física, emocional, cognitiva, social y valoral-actitudinal” (UADY, 2012, p.9).

Tobón (2013) expresa que la formación basada en competencias se orienta a la formación humana integral mediante “la integración de la teoría y la práctica; la continuidad entre los niveles educativos; el aprendizaje autónomo, el desarrollo del espíritu emprendedor como base del desarrollo personal y socioeconómico; y la organización curricular con base en proyectos y problemas” (p.5).

Orozco Silva (1999), citado en Castillo y Arias (2016), percibe la formación integral como aquella “que enriquece el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (p.131). La importancia de la socialización en la educación es facilitar la convivencia y el desarrollo del estudiante, así como mejorar su capacidad para relacionarse con los demás. Durante el proceso de socialización el educando se integra de una mejor manera a la comunidad educativa donde se tiene que desenvolver, aprende a identificarse y solidarizarse con los miembros del grupo y asume con mayor facilidad las normas y valores de esa comunidad.

La formación humana integral no es posible sin el compromiso ético. El proyecto ético de vida debe cumplir las siguientes condiciones: una convivencia pacífica basada en los derechos humanos, contribuir al tejido social a través de la solidaridad y la cooperación; realizar el ejercicio laboral con idoneidad y res-

ponsabilidad; contribuir a la propia calidad de vida y a la de los demás y buscar el equilibrio y la sostenibilidad del entorno ecológico (Tobón, 2013, p.38).

Esto supone que las acciones individuales, deben ser realizadas buscando siempre el bienestar de los seres humanos y del entorno.

La Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés es un programa que inicia en el año 2005, con amplias perspectivas de ingreso al mercado de trabajo. Su plan de estudios fue modificado en el año 2016 para seguir los lineamientos planteados por el modelo educativo de formación integral (MEFI) de la UADY. El plan de estudios de la LEII de la UADY plantea diferentes opciones de flexibilidad: mínima seriación y diferentes tipos de cursos optativos o libres que los alumnos pueden acreditar en otras licenciaturas de la UADY, o en otras instituciones de educación superior del país o del extranjero, motivo por el cual está abierto a recibir estudiantes de movilidad tanto nacional como internacional.

La movilidad brinda a los estudiantes la oportunidad de fortalecer y desarrollar sus habilidades intra e interpersonales, conocer diferentes culturas y comprender y apreciar realidades distintas a la propia. De igual manera genera respeto y tolerancia hacia la diversidad y permite el perfeccionamiento de una segunda lengua. Por medio del Programa Institucional de Movilidad Estudiantil, la UADY promueve la participación de sus estudiantes en diversas convocatorias de movilidad nacional e internacional con el fin de que fortalezcan las competencias genéricas, disciplinares, específicas y de egreso como parte de su formación integral. Para tal fin la UADY ha establecido convenios con diversas Instituciones de Educación Superior tanto nacionales como internacionales y cuenta con un centro de atención al estudiante donde apoya al alumno durante todo su proceso de movilidad.

La UADY pone especial énfasis en la calidad de sus programas de estudios y en la formación de sus estudiantes. La Universidad con su MEFI promueve que los estudiantes estén en contacto con escenarios reales de aprendizaje y con los problemas prioritarios de las comunidades. Con base en lo anteriormente expuesto, se puede observar como la movilidad promueve en el estudiante su formación integral, ya que favorece en el alumno el desarrollo de sus habilidades físicas, cognitivas, sociales, emocionales, espirituales y lingüísticas con la finalidad de que el estudiante logre una inserción exitosa en el área personal, laboral, social y cultural.

Metodología

Tipo de estudio

El presente estudio se inscribe dentro del paradigma cualitativo, ya que es de carácter social respecto a la formación integral de estudiantes en un programa de movilidad y las conclusiones se analizan con base en categorías. Según Taylor y Bogdan (1987) la investigación cualitativa es inductiva, holística, se encarga de comprender a las personas desde su propio marco de referencia, y en ella debe existir la suspensión del propio juicio por parte del investigador. Asimismo, se puede considerar un estudio de caso por el tamaño de la muestra.

Se utiliza para el abordaje del tema el enfoque exploratorio, ya que se pretende dar una visión general, de tipo aproximativo, a la realidad del fenómeno observado, que es la formación integral de alumnos que realizan movilidad, a la vez que se describen y especifican las características de dicho fenómeno a partir de la observación de la realidad. La investigación se plantea desde un enfoque teórico-empírico, en tanto que se realiza un trabajo de campo a partir de variables que se definieron en el marco teórico, así como de otros factores que puedan surgir en el proceso mismo de investigación. Por último, es sincrónica, porque hace un corte en el tiempo para el estudio del fenómeno, al considerar los datos correspondientes al año calendario 2019.

La población y muestra de este estudio estuvo constituido por estudiantes de la Facultad de Educación de la UADY, en el año escolar 2019. Se incluyeron alumnos regulares y estudiantes que realizaron una estancia temporal en la Facultad. En este estudio se utilizó un muestreo por conveniencia. Se identificó a la muestra con base en que las investigadoras son profesoras de dicha institución y conocen a los alumnos. La selección

de los participantes se realizó a través de un muestreo intencional de sujetos voluntarios, con los criterios de inclusión y exclusión de sujetos que hicieron movilidad estudiantil nacional e internacional, que estudian una licenciatura relacionada con lenguas en el año 2019. A fin de confirmar que no se excluyera a ningún sujeto de estudio, se recurrió al método de la bola de nieve, solicitando a los participantes que, si conocían a algún compañero con las características del estudio, lo refirieran a las investigadoras. Los participantes fueron 7 alumnos de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés de la UADY, de los cuales: en movilidad entrante 3 alumnos son de origen internacional, provenientes de la Universidad de Sun Yat-Sen, China; una estudiante de Chiapas y una estudiante de Baja California Norte; y dos estudiantes de la propia universidad que realizaron movilidad saliente a Estados Unidos y España.

En la tabla 1 se observa que la población estudiada, estuvo constituida por alumnos que realizaron movilidad entrante hacia la Facultad de Educación de la UADY y que realizaron estudios como alumnos regulares de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés; así como por alumnos que realizaron movilidad saliente, habiéndola realizado al extranjero en particular a los Estados Unidos, específicamente a Iowa y a la Universidad de Castilla la Mancha en España.

Instrumento

En esta investigación se utilizó una guía de entrevista semi estructurada. Es la más convencional de las alternativas de entrevista y se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que se sigue, en la mayoría de las ocasiones de una forma estricta. Es oportuno mencionar que el instrumento se construyó con base en preguntas derivadas de las variables detalladas

Tabla 1. Origen de los alumnos participantes. Elaboración propia.

Participantes en el estudio	Institución de Origen	Especialidad de Estudios
Movilidad entrante	Universidad de <i>Sun Yat-Sen</i> , China	Traducción
3 Internacionales hacia Yucatán		
Movilidad entrante	Universidad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Enseñanza de lenguas
2 Nacionales hacia Yucatán	Universidad de Baja California Norte, Tijuana.	
Movilidad saliente	Universidad Autónoma de Yucatán	Enseñanza del Idioma Inglés
2 Nacionales de Yucatán		

en el reporte de la encuesta PATLANI en su cuarta edición de 2017, tales como: los tipos de movilidad, el reconocimiento curricular o no de los estudios, los aspectos de su motivación para realizarla, el o los tipos de financiamiento y desde luego dadas las características de la población sujeto de estudio, las razones para el trabajo con idiomas extranjeros. El enfoque en todo momento fue conocer cómo esta experiencia tuvo una relación directa con la formación integral del estudiante. Este instrumento fue validado a través del juicio de investigadores expertos en metodología cualitativa. La guía de entrevista constó de 12 preguntas base, de las cuales se fueron derivando otras preguntas para profundizar en la información necesaria.

Las preguntas preparadas fueron:

1. ¿Qué te motivó a hacer una movilidad estudiantil?
2. ¿Cómo te enteraste de la posibilidad de hacer una movilidad?
3. ¿Cómo fue el proceso para realizar tu inscripción a la movilidad? Describe el proceso.
4. Consideras que este proceso ¿fue formativo? ¿Por qué?
5. ¿Qué apoyos recibiste, de qué tipo, cuánto y para qué?
6. ¿Qué te llamó la atención de la Facultad de Educación de la UADY?
7. ¿Cómo fue tu experiencia cuando llegaste a la Facultad? ¿Tu integración a los grupos de la LEII?
8. ¿Cuál ha sido tu mayor aprendizaje? ¿Cuál es el principal beneficio o mejor parte de la movilidad?
9. ¿Cuál ha sido tu mayor problema? ¿Cuál ha sido la peor parte?
10. ¿Consideras que la movilidad contribuye a tu formación integral? ¿Cómo? ¿Por qué?
11. De tener oportunidad en tu universidad, ¿harías otro período de movilidad?
12. ¿Qué otra información nos puedes compartir?

Se realizó un guion de entrevista, el cual fue aplicado de manera individual, teniendo la ventaja de la privacidad, lo que permitió que la entrevista fluyera más libre para dar mayor información. El factor de que las entrevistas fueran hechas de manera privada facilitó una comunicación adecuada a fin de entender la relación entre la movilidad y la formación integral, así como hacer una recopilación detallada del contexto sociocultural, y de los patrones de comportamiento de los participantes.

Procedimiento

Los participantes fueron localizados e invitados a ser parte de la investigación, citándolos en la oficina de una de las maestras en la propia Facultad de Educación, con el afán de no alterar sus horarios y desplazamientos, y se logró que todos los sujetos que integraron la muestra del estudio fueran entrevistados. Dos entrevistas se realizaron en inglés y cinco en español, contando previamente con el consentimiento informado para grabar el audio. El idioma en el que se realizaron fue a solicitud de los entrevistados para facilitarles la libre expresión oral. Los participantes tenían disponible una copia de las preguntas para mayor claridad en la comprensión de la encuesta.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a sintetizar la información obtenida y las frases o aspectos que más repetían los participantes dieron pie a las categorías para el análisis de los datos que a continuación se mencionan:

- Motivación para realizar la movilidad,
- Experiencias al realizar los trámites para la movilidad,
- Formación integral derivada de la movilidad.

Resultados y alcances de investigación

Para finalizar con esta investigación, es necesario responder a los objetivos de investigación que fueron planteados al principio ¿cuáles son las opiniones de estudiantes de la Facultad de Educación y de otras universidades nacionales e internacionales respecto a sus experiencias de movilidad estudiantil?, y ¿qué impacto tuvo en su formación integral?, ¿qué les motivó a realizar una movilidad ya sea entrante hacia la Facultad o saliente hacia otras instituciones?, ¿qué proceso siguieron y cómo el cumplir con este procedimiento impactó en su formación integral?

Los resultados se reportan en dos secciones, una primera referente a los alumnos que han realizado movilidad entrante hacia la Facultad de Educación de la UADY, y una segunda sección donde se analizan los resultados de los alumnos que han realizado movilidad saliente.

Resultados respecto a los alumnos de movilidad entrante

La primera sección, la referente a los alumnos que forman parte de la movilidad entrante hacia la UADY, estuvo compuesta por 5 alumnos participantes: dos mujeres y un varón originarios de la República Popular de China. En este mismo grupo se contó con la participación de

dos alumnas: una de Tijuana, Baja California Norte y una de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Es sin duda interesante ver que en la Facultad de Educación de la UADY se logra vencer el reto mencionado por Castiello-Gutiérrez, Cortes y Bustos-Aguirre (2019, parr. 4) al indicar que “El atraer estudiantes de otros países representa un reto importante para las IES mexicanas, más aún si provienen de países con mayor desarrollo”.

Motivación para realizar una movilidad hacia la Facultad de Educación

Los alumnos participantes en la investigación centraron sus comentarios en diversos rubros respecto a la motivación para realizar la movilidad, siendo los que se repitieron en varias ocasiones primeramente las características de la Institución incluyendo el plan de estudios, los profesores y la exención de pago y en segundo lugar la cultura y las características de Yucatán. Los comentarios de los alumnos se detallan a continuación:

Las características de la institución y del programa como motivadores

Los alumnos entrevistados provenientes de China destacaron el prestigio que tiene la UADY ya que esta es conocida a través de su relación con el Instituto Confucio. Las alumnas de movilidad nacional provenientes de Tijuana y de Tuxtla Gutiérrez, mencionaron que fue decisivo para realizar su estancia de movilidad en la Facultad de Educación el que la Facultad ofreciera un programa afín al que están cursando en su universidad de origen, ya que las asignaturas cursadas en la UADY podían ser homologadas a su regreso.

Otro factor para elegir la Facultad de Educación fue el hecho de que en esta Facultad pueden optar por cursar asignaturas tanto en inglés como en español, lo que les brindaba la oportunidad de fortalecer sus conocimientos de ambos idiomas. Un aspecto mencionado fue la buena imagen que tiene la UADY debido a la calidad de sus docentes, considerados maestros bien capacitados, con buena formación académica dado que la mayoría cuenta con estudios de posgrado. Asimismo, los estudiantes expresaron estar satisfechos con la forma en que los profesores imparten las clases, con los objetivos de las asignaturas y con el apoyo que reciben por parte de las autoridades. Sobre los estudiantes de la LEII, externaron que los perciben como alumnos disciplinados, comprometidos con sus estudios y con grandes aspiraciones.

Uno de los aspectos que los estudiantes entrevistados destacaron fue la ventaja que representa el no

tener que pagar cuotas de inscripción ni colegiatura durante su estancia de movilidad, gracias a los convenios que existen entre Universidades. Es importante recalcar que son las familias de los estudiantes, quienes cubren los gastos durante toda la estancia, lo que demuestra que la movilidad la realizan por iniciativa propia, como una manera de desarrollo personal, o como respuesta a las necesidades de su área de estudio sin que medie un apoyo económico para solventar gastos por transporte, alojamiento o comida. Los estudiantes que participaron en este estudio son alumnos cuya motivación para participar en un programa de movilidad se basa en tener la oportunidad de conocer ambientes académicos diferentes, complementar su formación profesional o concluir sus estudios universitarios. Esta observación de los estudiantes coincide con lo indicado por García (2013, p.66) al indicar que “el mejoramiento de la educación terciaria necesita de movilidad estudiantil, aseguramiento de la calidad, reconocimiento conjunto de títulos y grados y la estructuración de un sistema de transferencia y acumulación de créditos”.

La cultura y las características de Yucatán como motivador

Los participantes mencionaron que otro factor importante en cuanto a la motivación para viajar a Yucatán fue el conocer más de su cultura y en particular de la cultura Maya, ya que, al venir de otras regiones o países, la movilidad a Yucatán les permite conocer un lugar que consideran muy interesante y que ofrece posibilidades que no tienen en su lugar de origen. Los entrevistados indicaron que recibieron muy buenas referencias de la localidad y del trato de los yucatecos de parte de alumnos foráneos que habían estado en la localidad en ocasiones anteriores.

En el caso particular que ocupa esta investigación todos los alumnos están estudiando alguna licenciatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras o traducción. Los estudiantes de movilidad internacional consideraron que era una ventaja para ellos la forma en que se habla el español en México, debido a que la entonación y la forma de conjugar los verbos lo hacía más fácil de comprender. Las respuestas de los alumnos participantes vienen a confirmar la aseveración disponible en la página web de la ANUIES (2019) donde se indica que

en la movilidad estudiantil, los estudiantes de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución. Si la estancia se cumple en un país extranjero constituye

un instrumento importante para la formación integral del futuro profesional, la oportunidad de que aprenda otro idioma, conozca y conviva con personas pertenecientes a culturas diferentes (parr.1).

Cabe destacar que los entrevistados consideraron favorable para su formación integral el conocer una cultura diferente y la posibilidad de viajar a un lugar lejano, es decir, salir de su zona de confort y aprender de nuevas experiencias, así como tener la oportunidad de hacer amistades. Con referencia a su formación integral, los estudiantes comentaron que el poder participar en diferentes actividades con profesores que tienen pronunciación diversa les permite tener mejor comprensión oral, tanto en español como en inglés, a la vez que la socialización con alumnos y profesores les dio la oportunidad para reflexionar sobre lo que harán en el futuro. Estos aspectos mencionados por los participantes son parte de los indicados por García (2013):

la movilidad estudiantil desempeña un papel determinante puesto que complementa la formación de los sujetos, impulsa el desarrollo de una identidad regional particular, facilita la integración laboral y cultural, posibilita el contacto con formas de trabajo académico y expresión cultural diferentes y enriquecedoras (p.67).

Experiencias al realizar los trámites para la movilidad

La segunda categoría de análisis para las entrevistas se refirió a las experiencias en cuanto a los trámites y requisitos para realizar la movilidad, de lo que se destaca que los alumnos provenientes de China deben realizar una solicitud en línea después de haber participado en una plática motivacional lo que les permite conocer los requisitos y cómo es la situación en la UADY y en particular en la Facultad de Educación. Cabe mencionar que los alumnos vienen por un año escolar completo, en el caso que aquí se refiere, 2019. Los participantes deben pasar por una entrevista en su universidad de origen y comprobar que tienen el dominio necesario del español y del inglés como para cursar de manera regular asignaturas en cualquiera de los dos idiomas sin que esto sea un factor que les limite. La comunicación y la socialización son factores que son parte de la formación integral, por lo que ser capaces de cumplir con los requisitos y el trámite de una movilidad educativa, implica también un enriquecimiento en su formación.

Las dos alumnas provenientes de Tuxtla Gutiérrez y de Tijuana, indicaron que ambas recibieron infor-

mación constante sobre las opciones recomendadas por las universidades para realizar movilidad y que el trámite fue relativamente sencillo gracias al apoyo que les brindaron las autoridades de la UADY. Obtuvieron información en tiempo y forma y realizaron una comparación entre el plan de estudios de su universidad y el de la LEII, por lo que vieron las ventajas de la similitud de los planes de estudio.

La formación integral derivada de la movilidad

La tercera categoría de análisis y columna central de este trabajo fue la formación integral, ya que los estudiantes vieron fortalecidas sus dimensiones física, emocional, cognitiva, social, y valoral-actitudinal, a través de la socialización y el conocimiento de la cultura.

Comentaron sobre la facilidad de recibir asesorías académicas y de tutoría con los maestros quienes con buena disposición resolvían sus dudas sobre diversos temas en general, o sobre trabajos finales. Eso fue algo realmente bueno, porque así pudieron aprender y reflexionar acerca de las asignaturas, y entregar trabajos de calidad. Los profesores se apoyaban en la plataforma educativa llamada UADY Virtual, donde el alumno entregaba sus tareas y tenía acceso a diversos recursos y contenidos académicos. Comentaron que fueron favorables algunas actividades extracurriculares como su participación en la semana del XXXIII aniversario de la Facultad de Educación.

Resultados respecto a los alumnos de movilidad saliente

Se contó con la participación de dos alumnos, un hombre y una mujer inscritos como alumnos regulares de la LEII, ambos yucatecos y que fueron seleccionados para realizar una movilidad estudiantil internacional. Uno de los estudiantes estuvo un año en el *Central College* de Iowa, Estados Unidos como asistente del idioma español, a la vez que tomaba cursos relativos a la enseñanza del idioma inglés. El otro participante tuvo dos experiencias de movilidad, una en la Universidad de Castilla La Mancha en España, y otra como asistente de español en Iowa, Estados Unidos. Estos datos coinciden con el artículo de Castiello-Gutiérrez, Cortes y Bustos-Aguirre (2019, parr. 3) respecto al destino de la movilidad en México, donde se afirma que

con relación a los países que eligen los estudiantes como destino para realizar movilidad temporal, destacan —como cada año— España y Estados Unidos, países que acaparan casi la mitad de los estudiantes.

La historia, el contexto, el idioma del primero —con sus respectivas facilidades— o bien, la cercanía y posibilidades de aprender o mejorar el idioma inglés del segundo, podrían explicar el alto interés por estos dos países.

A continuación se detallan los hallazgos en las categorías de análisis.

La motivación para realizar movilidad hacia el exterior

Los dos estudiantes entrevistados consideraron que la estancia de movilidad en el *Central College* de Iowa, se centró en mejorar sus competencias en el idioma inglés, tener una experiencia como asistente del español como lengua extranjera y conocer una cultura diferente a la de Yucatán. Los alumnos indicaron que la experiencia cambió su percepción de la vida y fortaleció en gran medida su formación integral. Ambos estudiantes consideraron esta experiencia significativa para su disciplina, tanto en la escuela como en sus experiencias fuera del país. Un alumno mencionó que su motivación para realizar la movilidad fue darle un enfoque más práctico a su carrera, y diversificar sus habilidades pues si bien su licenciatura está enfocada en la enseñanza del inglés, ha cursado asignaturas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Experiencias al realizar los trámites para la movilidad hacia el exterior

Los estudiantes entrevistados consideraron que el proceso durante el cual completaron los trámites para realizar movilidad internacional fue una experiencia formativa en todos los sentidos. El primer reto fue completar la documentación y enviarla con pocos días de anticipación a la fecha de cierre, ya que representó una oportunidad para trabajar con plazos ajustados y mejorar sus habilidades de compromiso con su formación. El segundo requisito, fue redactar un ensayo, tanto en español como en inglés, sobre la motivación para realizar movilidad. Esta tarea les ayudó a reflexionar sobre su futuro académico y profesional al mismo tiempo que les permitió mejorar sus habilidades comunicativas lo cual fue favorable para su formación profesional. El tercer requisito fue aprobar un examen que certificara sus conocimientos del idioma inglés a un nivel avanzado. Finalmente tuvieron que analizar las asignaturas y las áreas de estudio que se ofrecen en el *Central College* de Iowa, con el fin de seleccionar las materias que cursarían. Para la selección de las asignaturas tomaron en cuenta que fueran homo-

logables con asignaturas optativas del plan de estudios de la LEII.

Es importante mencionar que, durante todo el proceso, recibieron apoyo tanto del Centro de Atención al Estudiante (CAE) del Campus de Ciencias Sociales Económico-Administrativas y Humanidades, como de la Coordinación de la LEII, la Secretaría Académica y la Dirección de la Facultad de Educación. Para la obtención de sus visas y permisos de estudiante para poder realizar movilidad en la institución receptora fueron apoyados por un representante del *Central College* en la ciudad de Mérida.

La formación integral derivada de la movilidad hacia el exterior

Realizar la movilidad internacional representa una invaluable oportunidad de desarrollar sus conocimientos internacionales y culturales, especialmente para los alumnos que están estudiando para ser docentes del idioma inglés. El vivir en una comunidad donde el inglés se habla como primera lengua, les brinda la oportunidad de mejorar sus competencias comunicativas en este idioma, conociendo el vocabulario coloquial y aprendiendo expresiones que no son comunes en los libros de texto. Uno de los entrevistados indicó que fue una buena experiencia el poder impartir clases de español a hablantes del inglés, ya que como había cursado las asignaturas de español para extranjeros y de Didáctica del Español, obtuvo las herramientas necesarias para enfrentarse a este reto.

Ambos estudiantes comentaron que el vivir un año escolar en el extranjero les hizo conocer a profundidad la cultura norteamericana y aprender a ser independientes y responsables de sus horarios y actividades. Tuvieron la oportunidad de experimentar diferentes métodos de enseñanza, de realizar un trabajo colaborativo con estudiantes de varias partes del mundo y de mejorar sus competencias en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación. Lo comentado por los estudiantes coincide con el concepto de internacionalización establecido en el MEFI de la UADY que dice que

La movilidad fomenta la formación integral del estudiante a través del desarrollo de competencias para comunicarse en ambientes mundiales y colaborar con estudiantes de otras universidades. La movilidad permite aprender inglés y otros idiomas, así como compartir experiencias con estudiantes de todo el mundo al trabajar en equipos multidisciplinares (UADY, 2012, p.11).

Conclusiones

El reconocimiento de estudios universitarios a nivel nacional e internacional es un factor que favorece la movilidad de estudiantes, logrando la homologación y el reconocimiento de créditos cursados fuera de la universidad de origen. Este estudio pretende analizar el impacto de la movilidad en la formación integral del estudiante, concebida desde lo cognitivo y lo moral. Se advierte que en los relatos de los participantes influye significativamente la motivación de aprender, por satisfacer esa curiosidad intrínseca, aprovechando los programas de movilidad estudiantil de manera extrínseca. Los logros de estos jóvenes en formación presentan un panorama del interés cumplido para forjarse un mejor futuro. La labor de la universidad, del alumno y del profesor, es satisfacer las necesidades de formación integral de una comunidad, por medio de fomentar un espacio de mejoramiento personal, de cultura general, desarrollo de la ciencia y la tecnología. Es indispensable vincular a la Universidad con las demandas del campo laboral o del perfil de egreso de cada uno de los programas que se imparten en la misma. Este vínculo entre la universidad y el mercado de trabajo se logra con la formación integral.

En las entrevistas realizadas a alumnos en movilidad de la Facultad de Educación, se observaron aspectos que se consideran motivadores para decidir sobre un destino donde realizar una estancia académica entre los que destacan el prestigio de una organización educativa de manera que los alumnos se interesen por venir o las instituciones foráneas acepten a los estudiantes para realizar estancias académicas. Otro aspecto dentro del rubro de la motivación que destaca de los resultados de las entrevistas es que el plan de estudios sea similar al que están estudiando en su universidad de origen y que, una vez en el programa, cuenten con el apoyo de autoridades y docentes para la homologación de las asignaturas cursadas. El segundo rubro que se menciona es respecto a los trámites y documentación para cumplimentar la movilidad; en esta categoría el soporte y ayuda de los profesores y autoridades es fundamental. En la tercera categoría se detectó como resultado del estudio que la formación integral no sólo se promueve en las aulas, sino a través de actividades complementarias que servirían como elemento fundamental para que los

participantes en programas de movilidad experimenten una inmersión lingüística y cultural, a través de ambientes de aprendizaje diferentes.

Hablar de formación integral, puede ser complejo y en ocasiones subjetivo. A fin de medir si, como institución de educación superior, se está logrando este vínculo, se cuenta con las competencias del alumno descritas en el perfil de egreso de la Licenciatura; y para saber si los profesores son los idóneos se cuenta con las competencias del profesor, igualmente descritas en el plan de estudios de la LEII. Esta investigación permitió conocer la importancia de realizar una movilidad estudiantil entrante y saliente, averiguar cómo la experiencia de realizar movilidad fortaleció la formación integral de los estudiantes participantes, y en qué medida el hecho de salir de su lugar de origen mejoró su visión del ámbito profesional al que se van a dedicar y que requerirá de vincularse mejor para lograr una formación integral.

Realizar movilidad estudiantil es significativo, pues permite que el alumno entre en un proceso de reflexión, lo que concede la oportunidad de que fortalezca su formación integral. Tener una experiencia académica nacional o internacional permite que los estudiantes desarrollen un significado más certero de su profesión y facilita la ampliación de su visión de las demandas propias de su perfil de egreso y de la sociedad nacional o internacional.

El estudiante que realiza movilidad sale de su zona de confort, de lo conocido y adquiere experiencias y aprendizajes que van más allá de lo académico, al convivir con alumnos que tienen intereses similares a los suyos, pero con un enfoque diferente. Todo lo adquirido en la experiencia de la movilidad fortalecerá su formación integral al relacionarse en una nueva práctica académica. La movilidad estudiantil favorece el desarrollo de competencias para la empleabilidad puesto que logra que los participantes adquieran habilidades para ser más competitivos en su área de estudio y trabajo. Por lo anteriormente descrito, un alumno que realiza movilidad estudiantil desarrolla y fortalece su formación integral tanto en la parte académica como en el desarrollo de habilidades para análisis y síntesis propios de su carrera profesional, lo que lo va a dotar de habilidades para el adecuado desarrollo personal.

Referencias consultadas

ANUIES (2017). *PATLANI: Encuesta Mexicana de Movilidad Internacional Estudiantil 2014/2015 2015/2016*. ANUIES: México, D.F.
 ANUIES (2019). *Movilidad Estudiantil*. Disponible en <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/movilidad-estudiantil>.

- Castillo, L. y Arias, R. (2016). *Formación integral: hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia*. Bogotá: Kimpres, Universidad de la Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131043106/formacion.pdf>.
- Castiello-Gutiérrez, S., Cortes, C. y Bustos-Aguirre, M. (2019). ¿Qué sabemos de movilidad estudiantil en México? Logros y retos derivados del reporte Patlani. *Nexos*. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1086>.
- Fresán, M. (2009). Impacto del Programa de Movilidad Académica en la Formación Integral de los Alumnos. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 38 (3), pp.141-160.
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 61, pp.59-76 (1022-6508) - OEI/CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a04.pdf>.
- Martínez, M. (2009) Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral, *Polis* (23), URL: <http://journals.openedition.org/polis/1802>.
- Matos, A. (2018). Los cuatro cuadrantes de Ken Wilber. Pensarenserrico.es. Recuperado de: <https://pensarenserrico.es/pensar/SAutor?PN=10&PE=2&WEBLANG=1&NOTICIA=225&PAGVOLVER=1>.
- Murray, T. (2009). What is the Integral in Integral Education? From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy. *Integral Review* vol. 5, (1), pp.96-134 Disponible en: https://www.integral-review.org/issues/vol_5_no_1_murray_what_is_the_integral_in_integral_education.pdf.
- Reams, J. (2010). What can integral do for education? en Dea, W. (Ed). *Igniting Brilliance. Integral education for the 21st. century*. (pp.7-18). Tucson, Arizona: Integral Publishers. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=IcgbfyiL2cC&pg=PA28&lpg=PA28&dq=.+Esbj%C3%B6rnHargens%27+Twelve+Commitments+of+Integral+Education&source=bl&ots=uAGLeK1vGf&sig=ACfU3U30KejZLV8c9ZG0pKKIQ8TwCcTpkg&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiKvtmh-d3nAhUCT98KHa3VBqkQ6AEwAHoECAgQAQ#v=onepage&q&f=true>.
- Ruiz, L. (2007). Formación Integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista de la Universidad de Sonora* (19), pp.11-13. Disponible en: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/articulos.php?id=4>.
- Santiago, A. García, J. Santiago, P. (2019). ¡Movilidad Estudiantil...nuevas experiencias académicas, otros significados! *Atenas*, vol. 1, núm. 45, 2019 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba. Disponible en: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/440/707>.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tene, R., Flores, J. y Pérez, O. (2008). *Importancia de la internacionalización en el desarrollo de nuevas competencias profesionales, en los egresados de las escuelas de negocios*. Trabajo presentado en: XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A.C. (ACACIA), Cetys Universidad, Tijuana, B.C. Recuperado de: <file:///C:/Users/CTIC/Desktop/Importancia%20de%20la%20internacionalizacion%20en%20el%20desarrollo%20de%20nuevas%20competencias%20profesionales.pdf>.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE. Recuperado de: <https://cife.edu.mx/recursos/2019/12/04/formacion-integral-y-competencias-pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion/>.
- UADY (2012). *Modelo Educativo de Formación Integral para Estudiantes*. Recuperado de: https://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf.
- UADY (2012). Dirección General de Desarrollo Académico. *Programa Institucional de Movilidad Estudiantil*. Recuperado de: <http://www.saie.uady.mx/movilidad/page.php?id=1>.
- Villalón de la Isla, E. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista Española de Educación Comparada*. (29), pp. 297-314. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:rec-2017-numero29-5085/Movilidad_estudiantil.pdf.

ESTRUCTURA Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN ENUNCIADOS EXPLICATIVOS EN ESPAÑOL: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ESTUDIANTES DE ELE

Karen Miladys Cárdenas Almanza

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

karencardenasalmanza@gmail.com

Resumen

El presente estudio exploratorio tiene como objetivos analizar cómo estudiantes, lectores de español, estructuran enunciados explicativos, así como identificar las estrategias discursivas empleadas para su construcción. La muestra estuvo conformada por cuatro estudiantes de licenciatura de nacionalidad china con nivel de español B2. El análisis se hizo a partir del modelo explicativo de Adam (1992), para determinar si existía o no secuencia explicativa y, luego, se identificaron las estrategias discursivas en los datos obtenidos, a partir de las categorías propuestas por Calsamiglia y Tusón (2012). Los resultados mostraron que los estudiantes, en cuanto a la estructura de estos enunciados, hacen uso de marcadores explicativos/causativos en posición inicial y final, y de expresiones epistémicas al iniciar tales enunciados, además de la utilización de marcadores consecutivos. Las estrategias discursivas que más se emplearon fueron las *reformulaciones* y las *citaciones*, así como expresiones de modalidad y frases valorativas. El uso de tales estrategias evidenció un desarrollo de las competencias gramatical y discursiva que permiten, no sólo estructurar frases explicativas de forma adecuada, sino también reflexionar y evaluar hechos que acontecen en el contexto en donde aprenden y desarrollan la lengua. Un estudio de este tipo permitirá vislumbrar las posibles opciones que el docente de ELE puede utilizar en la enseñanza de habilidades de escritura, pero también en la activación del pensamiento reflexivo a partir del cuestionamiento y la explicación en el proceso de comprensión lectora.

Palabras clave: explicación, estrategias discursivas, reformulaciones, citas, marcadores discursivos.

Abstract

The present exploratory study aims to analyze how students, readers of Spanish, structure explanatory utterances; and identify the discursive strategies used for their construction. The sample consisted of four Chinese students with a B2 level of Spanish. The analysis was made from the explanatory model of Adam (1992), to determine whether or not there was an explanatory sequence and, later, the discursive strategies were identified in the data obtained, from the categories proposed by Calsamiglia and Tusón (2012). The results showed that the students, regarding the structure of these utterances, make use of explanatory/causative markers in the initial and final position and epistemic expressions when initiating such utterances, as well as the use of consecutive markers. The most used discursive strategies were reformulations and citations, modal expressions and evaluative phrases. The use of such strategies showed a development of their grammatical and discursive competences, which allow them not only to structure explanatory utterances adequately, but also to reflect and evaluate events that occur in the context where they learn and develop the language. A study of this type will allow us to glimpse the possible options that the ELE teacher can use in teaching writing skills and in the activation of reflective thinking through questioning and explanation in the reading comprehension process.

Keywords: explanations, discursive strategies, reformulations, citations, discursive markers.

Introducción

Es muy usual, dentro de la praxis pedagógica del proceso de comprensión lectora, que una vez asignada la lectura de un texto por parte del docente, la siguiente tarea en el aula de clases consista en responder a un número determinado de preguntas, las cuales están organizadas con fines específicos, para evaluar los diferentes niveles de comprensión. Los niveles a los que aquí

Recibido el 30 de marzo, 2020 - Aceptado el 15 de agosto, 2020.

se hacen referencia son, según Sánchez (2013, pp.33-37), *literal, inferencial y crítico*. En el primer nivel se pretende indagar sobre información explícita, es el nivel inicial en donde predominan procesos como: *la percepción, la observación, la identificación, la discriminación y el emparejamiento*. En el nivel *inferencial*, por su parte, las tareas a desarrollar son más complejas, en ellas se debe *contrastar, categorizar, explicar e interpretar*, entre otras. Por último, en el nivel *crítico*, los sujetos emiten *juicios de valor, juzgan* o critican una postura contraria. Para poder evaluar cada uno de estos niveles se requiere la formulación de preguntas que vayan en concordancia con el tipo de tarea y el nivel de interés.

La pregunta siempre ha sido una estrategia imprescindible en la educación, la podemos concebir, de acuerdo con Zárate (2015, p.300) como: “una petición de información realizada por medio de una oración interrogativa directa”, la cual depende de los fines que busquemos; por ejemplo, si se desea que el alumnado responda sobre características de un personaje lo más idóneo es efectuar preguntas que inicien con ¿Qué o cuáles? pero si lo que se pretende es dar cuenta de las razones que propician un hecho, entonces, se llevan a cabo preguntas con ¿por qué? Sin embargo, pese a que existen diversas propuestas para evaluar la comprensión lectora como las pruebas PISA (*program for International Student Assessment*) a nivel internacional, ICFES (*Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación*) y ECAES (*Exámenes de Calidad de Educación Superior*) para el contexto colombiano, los resultados siguen siendo desfavorables respecto a los índices o parámetros internacionales deseables. Esto se debe, probablemente, a que en las aulas de clase el desarrollo de tales competencias se ve limitado a una simple tarea de encajar en respuestas que alguien más ha pensado, pero no se presta atención a lo que el estudiante tiene que decir o piensa sobre lo leído. Si bien uno de los propósitos de estas pruebas es medir la calidad de los estudiantes, en cuanto al proceso de comprensión lectora, no podemos negar que su diseño de selección múltiple, lejos de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, lo constriñe y resulta en muchas ocasiones un asunto de toma de decisiones, que no necesariamente implica un proceso reflexivo, sino intuitivo (Kahneman, 2014; Gigerenzen, 2008). Si pasamos al terreno de la enseñanza de español para extranjeros el panorama no es muy diferente ni alentador. Los manuales diseñados para tal fin, si bien desde el punto de vista didáctico son cautivadores, no proporcionan las estrategias ni herramientas necesarias

para desarrollar adecuadamente, por lo menos para ciertos niveles, la comprensión de lectura crítica y mucho menos la resolución de preguntas que conlleven al estudiante de ELE a proponer posibles explicaciones o razones a problemas presentados en los textos leídos, los cuales reflejan acontecimientos del contexto en donde se emplea la lengua que aprende; es decir, no hay un interés por enseñar ni poner en práctica la argumentación, la cual consideramos no sólo pertinente, sino fundamental, en la medida en que muestra las habilidades de los estudiantes en la aplicación de las estrategias de pensamiento lógico-deductivo e inferencial, así como sus competencias gramatical y pragmático-discursiva en sus diferentes modalidades (oral y escrita).

Lo anterior no tiene como propósito efectuar un diagnóstico apocalíptico de la enseñanza de español como lengua extranjera; por el contrario, la observación posee el carácter de exhortación a seguir consolidando los procesos de enseñanza – aprendizaje enfocados en la comprensión lectora, más allá de una función turística y comercial, sino como desarrollo de procesos cognitivos y también como la posibilidad investigativa de entender cómo los estudiantes procesan y organizan la información, más allá de pensar en un número acertado de respuestas que los ubican en cierto nivel. De acuerdo con Rodríguez y Nuñez (2017):

De cara al futuro, además de un análisis y ajuste constante de los materiales de clase, el camino de la comprensión lectora será trabajar con estrategias de aprendizaje que tengan en cuenta, además de otras cosas, los diferentes componentes envueltos en la misma, tales como los propios estudiantes, los textos o el contexto. Solo así conseguiremos lectores competentes. (p.74)

Presentado el panorama anterior, el presente estudio exploratorio de corte cualitativo, analiza, por un lado, cómo se estructuran enunciados explicativos y, por el otro, muestra cuáles estrategias discursivas se emplean para este fin. Ahora bien, el estudio no pretende ser un remedio a las dificultades observadas, más bien su pretensión pedagógica a mediano y largo plazo, es proponer una herramienta metodológica, desde el *análisis del discurso*, que le permita al docente de ELE *analizar* cómo los estudiantes extranjeros, aprendices de español, construyen enunciados explicativos, para posteriormente *evaluar* las habilidades y procesos cognitivos que se llevan a cabo durante el proceso de comprensión lectora. Por tal motivo, lo que presentamos en este artículo

apenas constituye la fase analítica, que es fundamental para la construcción general de la propuesta. Teniendo en cuenta estos límites, o el alcance del presente trabajo, decidimos estructurarlo en el siguiente orden: En un primer momento, presentaremos un panorama de la comprensión lectora en ELE. Posteriormente, se abordará el concepto de explicación, tomando como fundamentos teóricos el esquema explicativo de Adam (1992) y las estrategias discursivas propuestas por Calsamiglia y Tusón (2012). Por último, se describirá los aspectos metodológicos y, finalmente, los resultados obtenidos y las conclusiones.

La comprensión de textos en ELE

Kofman, Ayan y Nieva (2016) mencionan que el proceso de lectura en la clase de ELE toma en consideración la gramática de la lengua, por tal motivo, el estudiante como parte de sus estrategias de comprensión, se basa en su conocimiento de las estructuras gramaticales y del léxico, lo cual a futuro podría contribuir a la formación de un lector eficaz y autónomo. Sin embargo, partiendo de los planteamientos realizados por Rodríguez y Nuñez (2017), quienes entienden que la comprensión lectora es un proceso interactivo entre lector y texto, no podemos únicamente basarnos en el conocimiento gramatical del alumno, sino en aspectos cognitivos, sociales y culturales que pueden ayudarnos a explicar el fenómeno de la comprensión. Aunado a lo anterior, es menester recalcar que el conocimiento previo del lector es necesario en la medida en que contribuye al aprendizaje de una nueva lengua al relacionarlo con lo conocido en su lengua materna.

De esta forma, nos encontramos frente a un caso de *interpretación interactiva* (Rumelhart, 1977; Anderson, Spiro & Montague, 1977; Van Esch, 2010), es decir, un tipo de interpretación en el proceso de comprensión, en el que interactúan el procesamiento de la información a la que el texto conlleva y el procesamiento que lleva a cabo el lector (Van Esch, 2010). Para el caso que aquí nos compete, a saber, la comprensión de textos, sabemos que un lector encontrará dificultades para poder interpretar y por ello tendrá que llenar los vacíos existentes en la lectura con la información semántica y, posteriormente, la pragmática. La primera, le permitirá develar el significado léxico, y la segunda, el contexto de uso de las expresiones del texto, más otros aspectos de tipo social y cultural necesarios para la comprensión.

Vemos entonces que la comprensión lectora puede entenderse en dos sentidos: el primero, consti-

tuye un marco para el desarrollo y utilización de conocimientos gramaticales y el segundo, toma en cuenta el conocimiento previo del lector el cual, además de incluir el aspecto gramatical, también pone de relieve aspectos como los conocimientos sociales, culturales, pragmáticos y discursivos. Tales conocimientos en su mayoría son una extrapolación de lo aprendido en su lengua materna, lo cual es una estrategia del individuo para resolver problemas de índole académica en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Además de lo mencionado arriba, cabe señalar que otra estrategia a considerarse en el proceso de comprensión lectora en ELE es el reconocimiento de las tipologías textuales y los textos, los cuales se conectan con las necesidades de los alumnos (Rodríguez y Nuñez, 2017, p.76) así, el texto no sólo debe considerarse como un detonador de conocimientos, sino también como un vehículo para el éxito de la comprensión. En este sentido, cada texto permitirá poner de manifiesto un conjunto de estrategias en diversos niveles, pero también la construcción de nuevos parámetros que permitan modificar los procesos en los que se evalúa tradicionalmente la lectura, ya que cuando nos adentramos de forma más objetiva a lo que el alumno procesa, nos damos cuenta que el proceso lector no es simplemente el responder a preguntas de opción múltiple de manera adecuada, sino el momento idóneo para develar estrategias a nivel discursivo. Estas estrategias empleadas nos permiten ofrecer descripciones y explicaciones coherentes de cómo en realidad el alumno de una lengua extranjera, piensa, reflexiona y evalúa las situaciones presentadas en los textos que intenta comprender. En suma, nos permite de alguna manera acceder a sus procesos cognitivos y su manera de configurar su mundo.

La explicación: estructura organizativa.

La *explicación*, tal como señalan Calsamiglia y Tusón “parte de un supuesto previo: *la existencia de información* (2012, p.297). Esto se refiere a una serie de datos sobre algún tópico, los cuales se pueden obtener a través de la experiencia o la reflexión y se organizan de manera directa o indirecta.

Para Borel (1981) citado por Berruecos (2002, p.350), la explicación está vinculada con la práctica discursiva, porque en ella se describe cómo se organizan un conjunto de verdades e inferencias en el discurso. De esta manera, el sujeto pone en funcionamiento una serie de procedimientos que le permiten “hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conoci-

to que, en principio, no se pone en cuestión, sino que se toma como punto de partida” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.298). Por tal motivo, su finalidad es cambiar el estado epistémico del interlocutor, logrando que la información que se ha procesado con dificultad, o que no ha sido accesible para el destinatario, se convierta en un “bocadillo digerible” (2012, p.298). Para tal fin, debe estructurarse de una manera en la que podamos entender lo requerido y la información suministrada.

Al respecto, Adam (1992) propone que una secuencia explicativa se estructura de la siguiente manera:

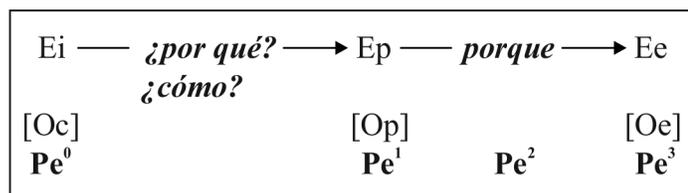


Figura 1. Secuencia explicativa según Adam (1992). Tomado de Calsamiglia y Tusón (2012, p.299).

En el esquema inicial (E_i) se encuentra el objeto desconocido, el cual lleva al siguiente paso que aparece en forma de pregunta con la finalidad de cuestionar sobre el objeto en mención. Con dicha pregunta, nos dice Adam (1992), se construye un esquema problemático [Op], el cual debe resolverse a través de una respuesta (Pe²) y finalmente se obtiene el esquema explicativo (E_e). Para ofrecer explicaciones los lectores recurren a una serie de estrategias discursivas. Estas estrategias son: *definición, clasificación, reformulación, analogía, ejemplificación y citación* (Calsamiglia y Tusón, 2012) las cuales desarrollamos a continuación:

Definición: con este se adjudican atributos al tema/objeto en términos de la pertenencia a una clase y de la especificación de rasgos característicos. En esta estrategia se emplean frases como: se refiere a, se define como y está constituido por, contiene, comprende. Cuando se delimita un concepto, esto se contrapone con las creencias, conocimientos del individuo que se heredan. En resumen, la definición sirve como un primer paso para el esclarecimiento de un problema epistémico.

Clasificación: distribuye cualquier entidad en agrupaciones realizadas a partir de sistemas de similitudes y diferencias. Ésta se puede llevar a cabo a partir de diversos criterios y puede ir de lo más específico a lo general.

Reformulación: sirve para expresar con otras palabras lo que se está formulando. Es una operación reflexiva en la que se hace uso de expresiones como bueno, o sea, quiere decir, mejor dicho, en otras palabras, esto es, a saber, entre otras.

Ejemplificación: es un procedimiento en el que una formulación se lleva al terreno de una experiencia más próxima al interlocutor. Algunos marcadores que se emplean en esta estrategia pueden ser: por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos etc.

Analogía: en este se pone en relación un concepto con un conjunto de conceptos con otros de un campo distinto. Aquí pueden emplearse las metáforas, las comparaciones.

Citación: es uno de los recursos más empleados en la explicación, aquí se hacen manifiestas las voces de autores expertos que le dan sustento y fiabilidad a lo dicho. (pp. 299-300).

Una vez revisados los parámetros teóricos de este estudio cabe resaltar que aquí se entenderá *explicación* como las respuestas a preguntas de tipo explicativo que ofrezcan los estudiantes de español como lengua extranjera. Por otro lado, queremos mencionar que analizaremos la última parte del modelo presentado, es decir, la fase resolutoria, la cual el sujeto estructura para poder construir un enunciado que dé cuenta de lo que considera una explicación coherente con lo que se le presenta como problema. Una vez aclarado este aspecto operativo, pasemos a la presentación de los aspectos metodológicos.

Metodología

Participantes. Los sujetos seleccionados para este estudio exploratorio fueron cuatro estudiantes universitarios de nacionalidad china. Sus edades oscilaban en un rango de 20 a 21 años. Estos estudiantes estuvieron un año en Puebla (México) por un intercambio académico. Los estudiantes en mención provenían de diferentes universidades de China, en donde estudiaban la carrera de Letras Hispánicas, y poseían un nivel de español B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Estos datos fueron corroborados con la oficina de Relaciones Internacionales de la universidad mexicana en donde realizaron su estancia. Para la elección de participantes se tomaron en cuenta dos criterios: 1) que vivieran en México aproximadamente un

semestre; 2) que tuvieran conocimientos del español. Estos criterios se establecieron partiendo de la siguiente hipótesis: las variables de tiempo, el nivel de español y el conocimiento previo, son determinantes en la construcción de enunciados explicativos y en la utilización de estrategias discursivas por parte de los estudiantes de ELE.

Instrumentos y procedimientos.

Se aplicó una prueba de lectura que consistía en leer un texto argumentativo en español sobre la construcción del muro fronterizo en México. El discurso fue emitido por la cadena CNN en el año 2016. Del discurso propuesto para la prueba sólo se tomaron dos fragmentos, debido a que no queríamos agotar a los sujetos de estudio. Por otro lado, no hubo tampoco límite de tiempo para contestar a la tarea asignada. Lo que se pretendía con esta decisión, era que los sujetos fueran colaborativos y no se sintieran presionados por el factor tiempo. Luego de esto, se les entregó un cuestionario con preguntas abiertas, con la partícula ¿por qué?, en donde la expectativa era que ellos ofrecieran respuestas explicativas sobre algunas formulaciones o afirmaciones hechas por Trump en su discurso. La selección o formulación de este tipo de preguntas, iniciadas con dicha partícula, obedecía a lo expuesto en el esquema de Adam (1992), en donde se presenta el problema y se pasa a una fase resolutive en donde el objeto desconocido queda claro e inteligible. De este modo, no sólo daríamos cuenta de su capacidad para organizar enunciados explicativos, sino también de la manera en la que ofrecían razones, las cuales contribuían al proceso de comprensión de textos argumentativos, pero también a su capacidad reflexiva y crítica.

Se analizaron un total de 44 respuestas, en donde se identificaron aspectos explicativos. Una vez terminada la prueba, se segmentaron las respuestas y se identificaron las estrategias discursivas presentadas en el apartado teórico, además de otros aspectos que surgieron a partir del análisis de datos que presentamos a continuación.

Resultados

Para dar cuenta de nuestro primer objetivo, el cual estaba relacionado con la estructura de la explicación, se analizaron los datos por participante, primero identificando respuestas que ofrecieran explicaciones. En torno a la estructura de estas respuestas, se muestra una tendencia a emplear marcadores explicativos/causativos como *porque* en la mayoría de los casos. Estos marcadores explicativos aparecen en varios contextos del enunciado (posición inicial y final). Además de esto, notamos

que estas explicaciones aparecen en el contexto de una expresión consecutiva (insertando marcadores de consecuencia), expresiones modales epistémicas (creo que) en posición inicial y valoraciones, a manera de juicios negativos, que el emisor del discurso (Donald Trump) hace en contra de los mexicanos, y que aparecen después del marcador causativo, como los ejemplos lo muestran a continuación:

Marcador en posición inicial y final

1. CH3. [**Porque** México ha exportado muchos inmigrantes a EEUU y eso ha causado muchos problemas a EEUU].
2. CH 1. [La conclusión será echar los mexicanos de su país y construir la frontera, **porque** dice que los mexicanos están trayendo drogas, están trayendo crimen].

Frases consecutivas y epistémicas

3. CH1. [México atrae muchas compañías y plantas estadounidenses y **por eso** EE.UU pierde muchas oportunidades de empleos y cobra menos impuestos. (frase consecutiva) Además, los inmigrantes de México quitan los trabajos a los estadounidenses **porque** cobran menos]
4. CH2. [**Creo que** la conclusión es subjetiva (expresión modal/epistémica) **porque** Trump no sabe nada sobre los inmigrantes. Además, estas personas no se mandan por México...]

Valoraciones

5. CH3. [**Porque** Trump cree que México tiene la culpa de los problemas].
6. CH2. [**porque dice que** los mexicanos están trayendo drogas, están trayendo crimen].

En cuanto a las estrategias discursivas, encontramos que los lectores recurren al uso de *reformulaciones* como frase introductoria para expresar con sus palabras lo que ha querido decir el autor del texto. Es notorio la aparición de esta estrategia discursivo-explicativa al emplear frases como: *es decir* y *quiere decir* (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.300). Para este caso en específico, son empleadas para tratar de expresar con sus palabras lo que (Trump) ha querido comunicar cuando dice: “Ellos no son nuestros amigos créanme” refiriéndose al pueblo mexicano. Respecto a esto, los estudiantes de ELE expresan lo enunciado con frases que permiten indagar sobre las posibles intenciones que se tienen al emitir di-

cha afirmación, la cual para ellos está vinculada con “no traer beneficios a Estados Unidos”, es decir, hacerles saber a los interlocutores que los mexicanos no son amigos de ellos, como se observa en las respuestas 7 y 8:

7. CH1. “**Quiere decir que** los mexicanos no les traen beneficios sino perjuicios. Así que no son amigos”.
8. CH2. “**Quiere decir que** ahora mucha gente cree que los mexicanos son amigos de EE. UU y Trump quiere afirmarles que de hecho son enemigos”.

En nuestro análisis pudimos observar que las *reformulaciones* se emplean para dar cuenta de lo que se ha querido decir en una parte específica del texto o en forma general. Por ejemplo, para una frase como: “algunos supongo son buenas personas” los lectores consideran que lo que Trump quiso dar a entender es lo siguiente:

9. CH3. “**Quiere decir que** no tienen nada de confianza en los mexicanos”.
10. CH4. “**Quiere decir que** la mayoría de mexicanos son malos”.

Como una manera de expresar las conclusiones generales a las que llega el autor del texto tenemos que:

11. CH2. “Por un lado el discurso está diciendo a sus paisanos que le soporten. Por el otro lado **está diciendo que** EEUU rechaza todo lo que no le trae beneficios, sea de donde sea”.

En el análisis también encontramos que sólo en una ocasión aparece una *definición*, la cual responde a la pregunta sobre las posibles implicaciones que tendría la siguiente afirmación de Trump: “México se ríe de la estupidez de los Estados Unidos”. En torno a esto, un lector contestó posicionándose en primera persona, lo cual funge como una estrategia de *compromiso discursivo*, es decir, se apropia y asume responsabilidad con lo dicho. Recordemos que la *definición* adjudica características al tema que se está discutiendo, en este caso “la estupidez” se relaciona 1) con la facilidad que tiene Estados Unidos al recibir inmigrantes en su país, los cuales sólo se benefician y 2) con la falta de decisiones del gobierno estadounidense para resolver tal situación. La *definición* se indica en negrita con la expresión “se refiere a” en el ejemplo 12:

12. CH3. “Para mí, la estupidez que menciona Trump **se refiere a** que los Estados Unidos permite a gran cantidad de inmigrantes mexicanos ganar dinero dentro de su territorio y no toma medidas para solucionar los problemas que existen en la frontera de los dos países...”].

También es recurrente el uso de la *citación*, pero haciendo alusión a frases del mismo texto y de lo que ellos consideran dirían otros sobre lo expuesto en el discurso del presidente norteamericano, lo cual funciona como una estrategia que puede tener dos objetivos: 1) darle validez a lo dicho y 2) distanciarse de lo enunciado al incluir otras voces en el discurso. Los lectores para ofrecer este tipo de respuestas apelan a su conocimiento previo, lo cual puede corroborarse al comparar el texto original con información no contenida en este. Los casos 13, 14, 15 y 16 ilustran estas afirmaciones:

13. CH2: “[...**mucha gente cree que** los mexicanos son amigos de EE. UU...]
14. CH2. “**Se sabe que** hay un contrario entre Canadá, EE.UU y México...]
15. CH4. “[...**Sabemos que** la remesa constituye una buena parte del ingreso económico de México y eso para Estados Unidos es una pérdida económica obviamente.
16. CH3. [...**Trump considera que** México tiene que ser obediente, no tiene modo de rechazar”.]

Cabe mencionar que no se registraron las estrategias de *analogía* y *ejemplificación* en las respuestas analizadas, pero sí otros procesos que se presentan en la explicación como una manera de expresar subjetividad y que detallamos en el siguiente apartado con el nombre de *modalidad*, la cual según Calsamiglia y Tusón (2012, p.164) “se refiere a la relación que se establece entre el Locutor y los enunciados que emite”, dicho de otro modo, la modalidad nos permite, como fenómeno discursivo, determinar cómo se dicen las cosas. En los datos analizados pudimos identificar dos tipos de modalidad, *epistémica* y *deóntica*, las cuales detallamos a continuación.

Modalidad epistémica

El uso de verbos epistémicos, los cuales indican posicionamiento discursivo y a la vez mayor o menor grado

de incertidumbre (*creo que, cree que, piensa que, pienso que*), son los más empleados. Al respecto, Calsamiglia y Tusón (2012, p.301) mencionan que este tipo de recurso llamado “modalización epistémica” puede presentarse cuando se desea expresar el grado de fiabilidad que le otorga el locutor a lo que se afirma en cada enunciado. A continuación, algunos ejemplos.

17. CH1. [**Creo que** su discurso se dirige a todo el mundo, incluso a los estadounidenses”].
18. CH4. “[...**Creo que** está dirigido a todos los inmigrantes que están en Estados Unidos...”]
19. CH3. [“Porque **cree que** la inmigración es la culpa de México. Y como México es un país dependiente de EE. UU”].

Modalidad deóntica

Con esta se expresa la obligatoriedad de un sujeto discursivo, ya sea del presidente norteamericano o de los sujetos involucrados, según lo expuesto por los estudiantes de L2. Esta estrategia también funciona como una manera de atribuir acciones a alguien o a comprometerse directamente con dichas acciones. Se visibiliza en los enunciados 20 y 21 con expresiones como “tiene que” y “hay que”:

20. CH2. [“Piensa que México no produce problemas en su país y **tiene que** compensar por su culpa”].
21. CH. [“Los inmigrantes son malos, no los queremos. **Tenemos que** proteger nuestro país de ellos. **Hay que** construir una muralla”].

Expresiones valorativas

Estas expresiones se utilizan como una estrategia para presentar frases de aprobación o desaprobación de las afirmaciones realizadas en el discurso, lo cual genera entre lector-escritor, a la vista de un proceso interactivo, un espacio dialógico. Las evaluaciones construidas apelan al uso de adjetivos calificativos (buenas/malo) o expresiones que implican rechazo hacia otros (no los queremos). Otras formas de presentar las evaluaciones son de manera directa, sin utilizar recursos que modulen o atenúen lo dicho, como en siguiente ejemplo:

22. CH2. [“Los inmigrantes mexicanos no están ayudando el desarrollo económico de EE. UU”].
23. CH1. [“Quiere decir sí hay personas buenas, pero la mayoría es mala”].

24. CH3. [“Los inmigrantes son malos, no los queremos...”]

En resumen, podemos observar que en las respuestas en general, sí aparecen estrategias de tipo discursivo como parte de la explicación. Sin embargo, son las *reformulaciones* y las *citaciones* las preponderantes. También cabe destacar el empleo de verbos epistémicos que se utilizaron para construir explicaciones que no son certeras del todo, pero que aún así ofrecen las razones necesarias para entender lo que posiblemente se ha querido decir en el discurso. Esto nos permite concluir que los estudiantes sujetos de este estudio, aunque no disponían de suficiente información, se muestran cooperativos a la hora de responder; esto es posible debido a que durante el proceso de interpretación, que posteriormente los lleva a la generación de enunciados explicativos, se elaboran inferencias, las cuales permiten llenar vacíos existentes en la lectura y que son el producto de sus conocimientos previos junto a los datos proporcionados por el texto en sí. También son evidentes las valoraciones, que pueden deberse a la temática presentada, pero también al tipo de discurso que, al ser de carácter argumentativo, propicia la controversia, y el expresar opiniones a partir de expresiones modales y axiológicas (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.285).

Otro resultado fue la aparición de diferentes marcadores como: los *causativos* (porque, para que), *consecutivos* (por eso, así que), *de oposición* (pero, tampoco) y también intensificadores (menos, más, muy, muchos). Estos aspectos son importantes en la medida en que indican que la explicación y la argumentación establecen vínculos que no pueden dejarse de lado cuando se les pide a los aprendices de español justificar u ofrecer razones sobre algún tema en particular. Además, demuestra dominio de diferentes estrategias lingüísticas que son posibles gracias al desarrollo de su competencia gramatical, por un lado, ya que dejan entrever su conocimiento del léxico apropiado para cada respuesta, la cohesión y coherencia entre frases y, por el otro lado, su competencia pragmática, la cual implica conocer lo que acontece en su contexto de inmersión y los problemas que acarrean a la sociedad en la que aprende a desenvolverse, misma que le permite construir juicios y evaluar las situaciones emergentes en este contexto social.

Se observó que la secuencia propuesta por Adam (1992) se cumple en el sentido en que los estudiantes de ELE encuentran, desde su marco de conocimiento, las posibles formas de resolver las preguntas orientadas a

develar las intenciones comunicativas de quien enuncia, lo cual es desconocido para ellos. En suma, podemos decir que los enunciados explicativos, a partir de los resultados obtenidos, están contruidos sobre estrategias de *reformulación y citación*, lo cual indica que el lector siempre busca la manera de que su interlocutor entienda de una manera más clara lo que se le ha querido transmitir en el texto base, pero también empleando citas y evaluaciones provenientes de su marco general de conocimiento para reforzar sus supuestos. Adicionalmente, podemos ver cómo se establecen los vínculos entre el contenido del texto y su información previa.

Conclusiones

Este estudio nos ha permitido analizar e identificar la estructura de enunciados explicativos y las estrategias empleadas para su construcción en cuatro estudiantes universitarios de español como lengua extranjera con nivel B2, tomando en cuenta las propuestas de Adam (1992) y Calsamiglia y Tusón (2012). El análisis de los resultados nos permitió concluir que al construir enunciados de tipo explicativo, los estudiantes demuestran un dominio de elementos lingüísticos (marcadores, conjunciones, preposiciones) que le permiten enlazar ideas; algunos errores de conjugación y de plurales se evidenciaron pero no fueron limitantes para organizar este tipo de enunciados. Esto nos sugiere que existe un dominio de los aspectos formales de la lengua en un nivel aceptable para el desempeño de tareas de este tipo, lo cual nos muestra un desarrollo de su competencia gramatical.

Por otro lado, las estrategias discursivas-explicativas empleadas por los estudiantes en la elaboración de los enunciados en cuestión, también demuestran un conocimiento de procedimientos mediante los cuales pueden hacer visibles sus posturas frente a un tema polémico a partir del uso de expresiones de modalidad que expresan su compromiso y grado de responsabilidad con lo que enuncia, pero también su actitud en torno a las posibles intenciones comunicativas que según ellos desean transmitir sus interlocutores, posibilitando un espacio dialógico. Aunado a lo anterior, la explicación se muestra como un primer paso que los estudiantes de ELE utilizan como medio para insertar argumentos que se vinculan con información proporcionada por el texto y lo que ellos traen como conocimiento previo. Muestran de aquella manera sus capacidades crítico-reflexivas

sobre temas de índole política, social y cultural, que acontecen en el entorno en donde desarrollan sus habilidades comunicativas en español, para este caso el español variante mexicana. También podemos agregar que criterios como el dominio de la lengua y el conocimiento previo, son factores asociados, no sólo a la construcción y elección de estrategias en enunciados de tipo explicativo, sino también a los procesos inferenciales, los cuales están relacionados con el conjunto de supuestos e información adicional que los estudiantes traen para llevar a cabo tareas de comprensión.

Finalmente, las aproximaciones que aquí hemos presentado sirven de base para futuros estudios en el marco del análisis del discurso y la interpretación de textos, específicamente, la construcción de enunciados explicativos. Este estudio exploratorio, si bien muestra elementos interesantes de cómo estructuran y llevan a cabo procesos cognitivos (categorización, deducción, inferencia) estudiantes de ELE, también reconocemos que la falta de una muestra más amplia no permite, aún, establecer generalizaciones sobre la información obtenida. Podemos considerar que el nivel de español de los estudiantes es un factor preponderante en la construcción de los enunciados estudiados, así como su conocimientos previos de la situación política que atravesaba México en el año 2016 frente a los ataques efectuados por el presidente norteamericano. De igual manera, el tiempo de residencia en el país pudo haber sido otro factor que incidiera, pero los datos no son suficientes para aseverar tal cosa.

Se espera que este estudio sirva de acicate a los investigadores, analistas y docentes, quienes están interesados en aspectos de la comprensión lectora en español, y también en la construcción del discurso, en especial de estrategias que ponen de manifiesto el conocimiento a nivel lingüístico y discursivo de los hablantes y lectores de español y potencian las habilidades de lectura de textos argumentativos en español, así como habilidades que vayan en concordancia con el desarrollo de su competencia comunicativa, la cual consideramos se evidencia a nivel oral, pero también escrito. Asimismo, quedan establecidos, como mencionamos al inicio de este trabajo, los primeros pasos para una propuesta que evalúe la construcción de enunciados de carácter explicativo en estudiantes de español como lengua extranjera.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Anderson, R., Spiro, R. & Montague, W. (Eds) (1977). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Berruecos, M. (2002). El discurso explicativo en la divulgación científica. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 36, 53-77.
- Borel, M. (1981). L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. *Argumentation et énonciation. Langue Française* 50. Paris, Larousse, 20-38.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Gigerenzen, G. (2008). *Rationality for mortals: How people cope with uncertainty*. Oxford: OUP.
- Kahneman, D. (2014). *Pensar rápido, pensar despacio*. México: Debolsillo.
- Kofman, G., Ayan, G. y Nieva, R. (2016). Lecto-comprensión en español como lengua extranjera (ELE): el ingreso de estudiantes extranjeros a la universidad. *Ágora UNLaR*, 1, 27-46.
- Rodríguez, B. y Núñez, P. (2017). La comprensión lectora en ELE. Análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1. *Revista Educativa Hekademos*, 23, 74-84.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. Dornic, S.(Ed), *Attention and performance*, 265-303.
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia* 3 (5), 31-38.
- Van Esch, V. (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza – aprendizaje. *MarcoELE*, 11, 275-276).
- Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326.

DESARROLLO DE AUTONOMÍA Y COMPRESIÓN LECTORA EN L2: UN ESTUDIO EN JAPONÉS

Rebeca Elena Tapia Carlín

Universidad Autónoma de Puebla

rebetapc@gmail.com

Akiko Yamamoto

Universidad Autónoma de Puebla

sakuramyriam@yahoo.co.jp

Luis Daniel Calixto Martínez

Universidad Autónoma de Puebla

danielcalixto06@gmail.com

Resumen

Este artículo reporta un proyecto de investigación-acción colaborativo llevado a cabo con siete alumnos de octavo nivel de japonés en un Centro de Lenguas de una universidad pública ubicada en el centro de México. El propósito del estudio fue determinar el impacto de la realización de actividades de lectoescritura en la autonomía y la comprensión lectora de los participantes siguiendo tres modelos de enseñanza de lectura: *ascendente* (*bottom up*), *descendente* (*top down*) e *interactivo*. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario y una entrevista. Los resultados evidenciaron que los estudiantes desarrollaron algunos rasgos de autonomía, como fue la decisión de revisar frecuentemente las lecturas en japonés vistas en clase e incrementar el tiempo de contacto con textos en L2. Asimismo, los resultados también muestran cómo los participantes al inicio de la intervención empleaban la metodología *descendente* para leer L2 mientras que usaban el método *ascendente* para leer textos en L1. Sin embargo, conforme avanzó el curso, empezaron a aplicar el método *ascendente* para leer japonés pareciéndose cada vez más su metodología de lectura en L2 a la forma de leer en L1. Así, su comprensión lectora de japonés fue mejorando así como su nivel de dominio de L2 ya que lograron leer textos más complejos al mismo tiempo que fueron desarrollando su autonomía de aprendizaje.

Palabras clave: modelo ascendente, modelo descendente, modelo interactivo, autonomía de aprendizaje, comprensión lectora en japonés.

Abstract

This article reports a collaborative action research project conducted with seven students taking the eighth level of Japanese from a Language Center in a public university from Central Mexico. The purpose of the study was to determine the impact of the implementation reading and writing activities in the development of autonomy and reading comprehension when applying three models to enhance reading comprehension: bottom up, top down and interactive. Data collection was done through a questionnaire and an interview. Findings reveal that students developed some autonomous features such as the decision of frequent revision of course readings in Japanese, and an increase of the amount of time devoted to read texts in L2. Results also show that participants at the beginning of the intervention preferred to use the bottom up method to read in Japanese whereas they used the top down to read in Spanish. However, as they progressed in the course and in their Japanese proficiency, they began to use the top down method to read Japanese similar to their reading method used in L1 (Spanish). Thus, their L2 proficiency and reading comprehension improved because they were able to read more complex texts and they also developed their learning autonomy.

Key words: top down model, bottom up model, interactive model, learning autonomy, reading comprehension in Japanese.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas es un proceso complejo. En este proceso el desarrollo de la autonomía es fundamental ya que permite que el aprendiz tome responsabilidad de su propio aprendizaje (Holec, 1981). Benson y Voller (2014) en coincidencia con Holec señalan que es muy importante que el alumno se sienta res-

Recibido el 30 de marzo, 2020 - Aceptado el 15 de agosto, 2020.

ponsable de las acciones vinculadas a su aprendizaje y monitoree las mismas. Para que el alumno vaya desarrollando autonomía en su aprendizaje, es necesario que exista un ambiente adecuado de aprendizaje que lo motive a involucrarse en dicho proceso. El presente artículo describe un estudio en el que se fomentó la autonomía del aprendizaje y el desarrollo de comprensión lectora en japonés. La estructura del artículo es la siguiente. En primer lugar, el artículo muestra la importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas, los métodos empleados para desarrollarla y su vinculación con el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. En segundo lugar, presenta la metodología de investigación empleada, que en este caso fue la investigación acción colaborativa, los participantes, instrumentos y el diseño pedagógico empleado para llevar a cabo la intervención. En tercer lugar, presenta los resultados de la aplicación de la encuesta, así como las respuestas de los participantes en la entrevista acerca de las dificultades que presenta para ellos la lectura en japonés, la forma en que leen español y japonés y su opinión acerca del tratamiento implementado por la docente respecto a la autonomía y desarrollo de la comprensión lectora. Por último, en la conclusión se presentan algunas reflexiones acerca de los hallazgos del estudio y sugerencias para investigaciones posteriores.

En el aprendizaje de lenguas, el alumno puede conocer la lengua extranjera (L2) a través de información oral o escrita. Es así que es de suma importancia que el alumno escuche información oral en L2 y que aprenda a leer textos en dicha lengua. El presente estudio analiza el rol que jugó la lectura en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje y el incremento en el nivel de dominio de L2, en este caso, japonés. El motivo por el cual se analizó el impacto de la lectura es debido a que ésta le permite al aprendiz de lenguas familiarizarse con estructuras y vocabulario en la lengua extranjera de una manera integral. La enseñanza de la lectura ha sido un tema recurrente dentro de la investigación pedagógica contemporánea. En la década de los 90 se estudió el tema del desarrollo de la comprensión lectora en el aula de lenguas (Feuerstein y Scholnik, 1995). Estos autores resaltaron la importancia del desarrollo de la comprensión lectora en los aprendices de lenguas y sugieren que los maestros de lenguas planeen actividades de manera estratégica para desarrollar en sus alumnos el gusto por la lectura y poder así mejorar su nivel de dominio de la lengua.

La lectura no es la única forma de aprender una lengua, pero es muy eficiente. En la década de 1970, dos investigadores de la IBM, Harland Mills y Niklaus Wirth,

desarrollaron dos modelos para crear un software que fuese capaz de analizar las formas de búsqueda sobre artículos del periódico New York Times, estos se llaman *top-down* y *bottom-up*. Los modelos se convirtieron en éxitos dentro del campo de la informática, las finanzas, la formación empresarial y organizacional y posteriormente la pedagogía. Y es así como estos métodos han sido empleados desde entonces para conocer cómo los niños y alumnos comprenden una lengua y también cómo podrían mejorar sus habilidades lectoras (Babashamsi, Bolandifar y Shakid, 2013, Zhang, 2016).

ENSEÑANZA DE LECTURA

La lectura es un proceso interactivo en el cual el lector le da sentido e interpreta el significado a las palabras que va encontrando en el proceso de lectura (Izquierdo y Jiménez, 2014). Feuerstein y Scholnik (1995) y Walker (2003) coinciden en señalar que la lectura es un proceso en el que el lector elabora hipótesis y las prueba con el texto. Ellos afirman que los lectores traemos al texto nuestro conocimiento del mundo, de los tipos de texto, de las estructuras gramaticales de la lengua y del vocabulario. Este proceso de gusto por la lectura y desarrollo de la comprensión lectora empieza desde la niñez, como lo señalan Caballeros, Sazo y Galves (2014) y Tapia (2009).

Se cree que la lectura es un proceso complejo que está influenciado por el texto, las características del lector y el contexto social en el que sucede el proceso de lectura (Zhang, 2016). Respecto al proceso de comprensión oral o escrita en japonés, se puede decir en primer lugar, que el conocimiento de la gramática es esencial: si el alumno desconoce los patrones de frase, entonces puede pasar por alto datos como el tiempo, el sujeto, los complementos, etc. Por otro lado, en el caso específico de la lectura en japonés, el desconocimiento de la escritura, no solo los silabarios, sino los *kanjis* (ideogramas) puede dificultar la comprensión lectora en japonés incluyendo el vocabulario (Japan Foundation, 2006).

Al hablar de enseñanza de lectura cada docente tiene una idea diferente y esto lo implementa en el aula. Algunos docentes ponen más atención a la enseñanza de patrones gramaticales y después se preocupan por la comprensión general de la frase; otros le dan un valor prominente a la adquisición de vocabulario, así como a la inferencia de ciertos conceptos en el contexto, pues suponen que el desconocimiento de palabras impide la lectura fluida. Un último grupo apunta a la comprensión general del argumento y piden al alumnado la redacción de resúmenes: les importa menos el proceso que el mismo resultado. Esto depende de las creencias de

los docentes y de su concepción de lo que es la lectura de comprensión (Borg, 2006). Existen dos tipos de lectura, intensiva y extensiva. La lectura intensiva es aquella centrada en gramática y vocabulario e implica leer y releer un texto con el objeto de obtener detalles que le permiten al alumno aprender la lengua (Mart, 2015). En ella los alumnos leen a detalle y realizan tareas específicas vinculadas a objetivos específicos.

Por otro lado, la lectura extensa es un enfoque vinculado a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en el cual los alumnos leen grandes cantidades de textos que se encuentran en su nivel de competencia (Grabe y Stoller, 2011). Nutall (1996) señala que la combinación de lectura intensiva y extensiva es una excelente estrategia, ya que son prácticas complementarias.

La lectura ofrece muchas ventajas, la principal es poder practicarse fuera del tiempo en el aula, dado que no requiere de alguien más para ello, como sí lo hacen el habla y la escritura. La práctica fuera del aula puede llevar a desarrollar la autonomía. Entonces, la lectura dentro del salón de clases puede estar más encaminada al trabajo conjunto, al descubrimiento de nuevas técnicas y materiales, los cuales acercan al alumno a nuevos métodos de lectura, los cuales de forma gradual lo llevarán a mejorar su habilidad lectora acercándola al nivel de competencia que posee en su lengua materna. Lo anterior suena bien, pero por supuesto conlleva trabajo, responsabilidad y tiempo, dado que la escritura japonesa no es del mismo tipo que española española, lo cual implica a su vez complejos procedimientos mentales que se manifiestan en una lectura en voz alta lenta, pausada y muchas veces con errores de pronunciación que pueden irse corrigiendo poco a poco.

MODELOS DE LECTURA

Aebersold y Field (1997) distinguen tres tipos de métodos para realizar lectura: *ascendente (bottom-up)*, *descendente (top-down)* e *interactivo (una combinación de bottom-up y top-down)*. El modelo ascendente, *bottom-up*, es utilizado cuando los alumnos construyen el texto a partir de unidades pequeñas. Por ejemplo, de letras a palabras y con posterioridad, a unidades más complejas como enunciados y párrafos. Por su parte, el modelo descendente, *top-down*, se emplea cuando el texto se va componiendo gracias al conocimiento previo del alumno. Grabe y Stoller (2002) sugieren el uso de ambos modelos o enfoques (ascendente y descendente) dado que son complementarios, pues, para ellos, a pesar de tener un enfoque distinto, pueden ser benéficos para el desarrollo académico del alumno.

Estos modelos son los siguientes:

- Modelo ascendente (*bottom up*): Este modelo propuesto por Harlan Mills y Niklaus Wirth en 1970 y propuesto para el modelo de aprendizaje por Aebersol y Field (1997), concibe la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, el cual se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias, como palabras, frases y fragmentos. Las estrategias que se emplean para este modelo son confirmar las nuevas palabras, leer pensando la relación entre oraciones, fijándose en conjunciones y términos de referencia y ordenar el contenido en esquemas o listas. Este modelo ve la lectura como un proceso de decodificación lineal, dificultando la comprensión del texto (Zhang, 2016). Sin embargo, Stanovich (2000) argumenta que el modelo ascendente juega un papel fundamental en los procesos de lectura de alumnos de nivel principiante.
- Modelo descendente (*top down*): Según, Aebersold y Field (1997), en este modelo, el lector inicia el proceso de lectura guiado por ciertos indicios y marcas presentes en el texto, y formula una hipótesis sobre algunas unidades del discurso para comprobarlas de manera posterior. Las estrategias que se emplean para este modelo son buscar rápido la información necesaria, entender la sinopsis leyendo rápido, leer prediciendo lo que estará escrito posteriormente, buscar las partes importantes y saltar las partes que no son importantes. En este modelo, se puede seguir la siguiente secuencia: Título => Predicir o adivinar => Verificar => Corregir lo que había predicho o adivinado. Este modelo es mejor que el ascendente, ya que les permite a los alumnos entender mejor y más rápido el texto. Además, está centrado en el lector y en el significado del texto (Zhang, 2016). Goodman (1996) afirma que este modelo es esencial para tener un proceso exitoso de lectura, pero requiere que el alumno de lengua extranjera posea un nivel intermedio.
- Modelo interactivo (*bottom up y top down*): Los modelos ascendente y descendente presentan ciertos tipos de ventajas. Sin embargo, resultan en un conductismo antes que en una internali-

zación del método. Para combatir el hermetismo de estos métodos, en los años ochenta surge el llamado modelo interactivo (Carrell, 1988). Este modelo considera que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, icónico, gráfico, etcétera. Pero no se centran exclusiva y excluyentemente en el lector o en el texto (Castañeda, 1998). Este modelo interactivo combina ambos modelos, tanto el ascendente como el descendente, considerando que los alumnos se pueden beneficiar de ambos modelos y combinarlos cuando lo requieran. Stanovich (2000) propuso un modelo interactivo compensatorio reconociendo el valor del modelo ascendente para alumnos principiantes aunque esté más centrado en el texto así como el valor del significado característico del modelo descendente. Este autor reconoce el valor de ambos modelos y los combina para beneficiar y compensar a alumnos que tengan dificultad para procesar textos. Carrell (1988) ya había generado una propuesta de modelo interactivo combinando los aciertos de los modelos ascendente y descendente.

AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

La autonomía es un concepto particularmente relevante en la actualidad dado que vivimos una sociedad cambiante. Es por ello que cobra una particular relevancia el desarrollo de la autonomía en los alumnos para que sean proactivos y que puedan ir tomando sus decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje (Izquierdo & Jiménez, 2014).

Dado que es muy difícil que un maestro pueda enseñar a sus alumnos todo lo que necesitan saber para lograr tener dominio de la lengua extranjera, es necesario crear condiciones que permitan a los alumnos obtener el máximo beneficio de la enseñanza en el aula. Pero esto no es suficiente, es necesario también que los alumnos aprendan a implementar estrategias que les permitan aprender por sí mismos y por ende desarrollar su autonomía en el aprendizaje dentro y fuera del aula (Domínguez, 2017).

Benson y Lor (1998) señalan que la autonomía es un tema fundamental en la enseñanza de lenguas debido a los diversos resultados en el aprendizaje. Estos académicos señalan que los alumnos tienen diferente nivel de aptitud y por lo tanto no se involucran en los mismos procesos ni obtienen los mismos resultados. También señalan

que existen diferentes recursos y no hay límites para el aprendizaje. Es por ello que la autonomía debe considerar que el alumno puede tomar el control de su propio aprendizaje en la administración de tiempo y recursos, procesos cognitivos y contenido de aprendizaje (Benson, 2001).

Los alumnos pueden desarrollar aprendizaje autónomo a través de la escucha y la lectura, ya que ambos procesos les proveen a los aprendices de lenguas de estructuras y vocabulario que les puede permitir aprender a aprender utilizando estas dos actividades, especialmente si se realiza de manera extensiva (Renandya y Widodo, 2016).

METODOLOGÍA

Objetivo de la investigación

Aunque la lectura es una habilidad presente en la mayoría de cursos de lenguas, no es una habilidad fácilmente adquirida por los estudiantes (Zhang, 2016). Si esto es cierto para otras lenguas extranjeras, es aún más relevante para alumnos mexicanos aprendiendo japonés. El aprendizaje del japonés presenta retos especiales debido a que utiliza *kanji*. (Arakawa, 2016) Los *kanji* son los caracteres chinos que combinados con Hiragana y Katakana conforman la escritura del idioma japonés. Según la Academia Nacional del idioma japonés, para poder leer un escrito en idioma nativo, se requiere saber unos 2500 *kanji*. Un *kanji* se lee de varias maneras y escribirlo se vuelve muy complicado debido al número de trazos que se emplean en su escritura. Por ello, la docente del curso decidió implementar actividades empleando los tres tipos de métodos: el *ascendente*, el *descendente* y el *interactivo* con un toque lúdico. Por lo tanto, el propósito del estudio fue determinar el impacto de la realización de actividades para desarrollar la comprensión lectora en japonés y el aprendizaje autónomo en los participantes siguiendo tres modelos de enseñanza: *ascendente*, *descendente* e *interactivo*.

Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo en el octavo nivel de japonés de un Centro de Lenguas en una universidad pública ubicada en la zona centro de México. El nivel de dominio de los participantes es el inicio de nivel B1 de acuerdo al marco común de referencia de las lenguas. Los niveles que se imparten en el Centro de Lenguas de esta universidad son nueve y su objetivo es lograr que los alumnos lleguen a tener un nivel B1. La edad de los participantes oscila entre los 18 y los 25 años, y son alumnos de las diversas carreras de la universidad, principalmente de las carreras que se ofrecen en la Facultad de Lenguas, es decir, licenciatura

ras en la enseñanza del inglés y del francés. A los participantes les gusta leer textos en español. Los textos que suelen leer son novelas ligeras, libros de acción, manga en español, el periódico, y algunos mencionaron la Biblia. Los participantes del estudio eran siete: cinco mujeres y dos hombres. El número de participante se les asignó de manera secuencial. Los cinco primeros participantes eran mujeres (participantes del 1 al 5) y los últimos dos hombres (participantes 6 y 7).

Métodos para la colecta de datos

Este artículo reporta un proyecto de investigación-acción colaborativa (Burns, 1999; Castro y Martínez, 2016; Wallace, 2002). Se eligió realizar investigación-acción colaborativa debido a las ventajas que presenta esta metodología. Como lo explican Burns (1999), Castro y Martínez (2016) y Wallace (2002), la investigación-acción colaborativa permite la interrelación y reflexión entre dos o más docentes y genera desarrollo profesional de manera colaborativa. Esta reflexión se realizó en tres momentos: en la planeación del curso, durante el curso y después del curso, siguiendo la metodología sugerida por Schön (1983) y tomando como referencia el trabajo realizado por Tapia *et al* (2013) para promover la reflexión colaborativa. La mayor reflexión se realizó al concluir el proceso, y se ve reflejada en el presente artículo. Si los docentes aprendieran a trabajar en equipo en torno a los problemas que surgen en el aula, estos se podrían reducir o solucionar de manera eficiente y con un mayor alcance (Castro y Martínez, 2016). Los instrumentos empleados para recolectar los datos se eligieron debido a la facilidad de aplicación y su vinculación con el objetivo de la investigación. Asimismo, se eligieron siguiendo las sugerencias de Burns (1999) y Castro y Martínez (2016).

Cuestionario de estrategias de lectura en L1 y L2

En primer lugar se aplicó un cuestionario para identificar las estrategias empleadas por los alumnos, para identificar qué método empleaban para leer en L1 y en L2 al inicio del tratamiento. Dicho instrumento se diseñó adaptándolo de Japan Foundation (2006, p.3). Los objetivos de aplicar este instrumento fueron dos. El primero es conocer el tipo de método empleado por los estudiantes sobre cómo leen textos en español (L1) y el segundo, qué método emplean para leer textos en japonés (L2).

Entrevista Semi-estructurada

Al final de la intervención para desarrollar su autonomía y comprensión lectora, se les aplicó una entrevista con el

objeto de identificar las experiencias de los participantes y su opinión respecto a las actividades realizadas en la clase de japonés durante las 6 semanas del tratamiento.

Diseño pedagógico

El diseño pedagógico de las actividades de intervención para fomentar la autonomía y comprensión lectora fue encaminado a suplir las limitaciones que se dan en este tipo de curso. Una de las principales es el tiempo limitado de clase. Las actividades de este diseño pedagógico se diseñaron tomando en cuenta la teoría y sugerencias prácticas de los siguientes autores: Furukawa (2003), Hori Koshi (2017), Ikeda (2007), Ishiguro (2002), Ishi y Tagawa (2010), Ito (1991), Japan Foundation (2008), Kudo (1993), Shimizu (2016), Tateoka (2012) y Uemura (2003).

El/la docente del curso primero enseñó a los alumnos letras silabarias, Hiragana y Katakana, enseñando trazos y pronunciación de cada letra. Después les enseñó *kanji*, orden de trazos, pronunciaciones y su significado. Dado que el aprendizaje de japonés es un proceso que presenta un alto grado de dificultad para hablantes del español como lengua materna, el/la docente del grupo en estudio buscó presentar actividades diversas a los alumnos empleando el método descendente, ascendente y el interactivo para fomentar la lectura de manera tanto colaborativa (Tsuda 2013, 2019), como autónoma y así lograr que los alumnos avanzaran en el aprendizaje de japonés más rápidamente de manera colaborativa en ocasiones al trabajar en binas o en equipos y autodidacta en otras ocasiones y que pudieran poco a poco leer textos más complejos. Para lograrlo, generó un diseño de actividades que integraran cada dos semanas los 3 métodos para enseñar la lectura: en primer lugar el ascendente, después el descendente y por último el interactivo, es decir, la combinación del ascendente y del descendente. Cada una de estas etapas se cubrió en un periodo de dos semanas cada uno, dando un total de 6 semanas en total el tratamiento. En cada una de estas etapas las actividades fueron diseñadas de manera lúdica, de tal forma que los participantes se motivaran a realizarlas y que no se les hicieran difíciles y poco motivadoras. Los materiales empleados fueron obtenidos de internet, siendo principalmente de dos tipos. El primer tipo de material fueron noticias obtenidas del periódico de Asahi y del periódico de Yomiuri de la sección noticias nacionales, y el segundo fueron cuentos cortos tradicionales japoneses también obtenidos de internet. De esta manera, el diseño pedagógico permitió que los alumnos se motivaran a leer diversos textos en japonés con una gran riqueza

za de estructuras y vocabulario. Esta exposición de los alumnos a la gran riqueza de estructuras y vocabulario les permitió a los alumnos mejorar su dominio de lengua y promover su autonomía. La siguiente sección describe los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario y de la entrevista.

RESULTADOS

1. Cuestionario de estrategias de lectura en L1 y L2

La Tabla 1 muestra el resultado de la encuesta realizada a los 7 alumnos del Centro de Lenguas Extranjeras, CELE, antes de realizar las 6 semanas de actividades de lectura para promover la autonomía y comprensión lectora. Esta encuesta se divide en los siguientes puntos, los números se muestran número de participantes que dieron las respuestas. La clave de las respuestas se muestra a continuación.

- 1) Siempre leo así
- 2) A veces leo así
- 3) Casi no leo así
- 4) Nunca leo así

Los resultados presentados en la Tabla 1 apuntan a lo siguiente:

1. Para leer en español se utiliza más el modelo *descendente*, buscan “leer rápido buscando palabras y oraciones clave”; formulan hipótesis a partir de títulos y subtítulos, además hacen lectura rápida en busca de lo que necesitan saber. Este modelo es mejor, ya que les permite entender mejor y más rápido el texto. Este modelo está centrado en el lector y en el significado del texto (Zhang, 2016). Como se mencionó anteriormente, Goodman (1996) afirma que este modelo es esencial para tener un proceso exitoso de lectura.

2. Para leer en japonés utilizan el modelo *ascendente*, se fijan en patrones gramaticales, frases conocidas y tratan de ir confirmando el significado de lo que van leyendo, por lo tanto, es una lectura más lenta y menos segura debido a su limitado conocimiento de la lengua japonesa.

Sin embargo, los alumnos fueron aplicando los conocimientos adquiridos acerca de las letras silabarias Hiragana y Katakana, así como de los *kanji*.

Como podemos observar con estos resultados, lo que debemos buscar es un acercamiento gradual al modelo descendente a la hora de leer en japonés debido a que les puede ayudar a los alumnos a entender mejor el significado del texto. La complejidad radica, por supuesto, en el desconocimiento parcial de la lengua que se está aprendiendo, pero es posible mejorarlo por medio de métodos diversos.

Los resultados también hacen notar que 1, 3 y 6 son actividades que se emplean para el modelo *descendente* y 2, 3 y 5 son métodos para el modelo *ascendente*. Se observa que para leer en el idioma japonés los alumnos aplican el modelo *ascendente*, y para leer su lengua materna, idioma español, emplean el modelo *descendente*.

Tabla 1. Estrategias de lectura empleadas por alumnos de japonés

	Cuando leo en japonés				Cuando leo en Español			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Leo rápido buscando palabras importantes y oraciones		1	2	4	1	4	1	
2. Leo fijándome en gramática patrones de frase y confirmado el contenido	4	2	1				3	4
1) Al leer el título y subtítulo imagino de qué se trata el contenido	1	2	3	1	5	2		
2) Leo confirmando relación entre oraciones fijándome en conjunción y demostrativos	5	1	1				2	5
3) Leo buscando los significados de las palabras desconocidas y difíciles	5	1	1					7
4) Leo rápido buscando información que quiero			3	4	4	2	1	

2. Resultados de la entrevista

La entrevista aplicada al final del proceso permitió identificar los siguientes hallazgos:

1. Después de la intervención por seis semanas, los alumnos contestaron que sintieron que su manera de leer en japonés había cambiado y se empezaba a parecer a la forma de leer en español, o sea, empezaron a aplicar un poco más el modelo *descendente* al leer textos en japonés. También reportaron una mejora en la habilidad lectora, siendo capaces no sólo de leer con mayor consistencia, sino de comprender mejor el argumento de cada texto. La mayoría de los participantes comentaron que poco a poco su necesidad de utilizar el diccionario fue disminuyendo porque aprendieron a deducir el significado de las palabras desconocidas de contexto y también podían aprender mejor el vocabulario de cada lección, formando así un léxico mayor. Es decir, su manera de leer en japonés se fue asemejando a su forma de leer en su lengua materna, el español. En las palabras de la participante 3:

Al principio del curso me costaba más leer en japonés y por eso usaba mucho el diccionario, no entendía bien el contenido y argumento del texto, pero poco a poco fui notando un cambio, empecé a poder entender el significado de las palabras por el contexto y a aprender más vocabulario. Me sentí bien cuando ya pude entender el tema y argumento del texto...

2. Otro aspecto reportado por los alumnos a través de las entrevistas fue que la lectura intensiva les funcionó como método para mejorar su habilidad lectora. Leer de manera pausada y sólo como actividad complementaria ayuda poco a generar un conocimiento real y así comprender más los textos.

En las palabras de la participante 2:

Las actividades que nos puso la maestra me gustaron y me ayudaron a mejorar mi nivel de comprensión de japonés. Leer despacio los textos en clase me ayudó a comprenderlos mejor...

3. Aunado a la lectura intensiva, los participantes sugirieron aplicar el método de lectura extensa para lograr mejorar su comprensión lectora.

En las palabras del participante 5:

Es difícil de acercarse a la manera de leer en japonés a la de leer en español debido a que son muy diferentes, pero por la práctica, creo que es posible, aunque no sea igual como leer en español, leyendo mucha cantidad en japonés, poco a poco se podrá.

3. Un tercer punto mencionado por los participantes al ser entrevistados fue la importancia de seleccionar las lecturas de acuerdo al nivel de conocimiento de los alumnos, como lo sugiere Krashen (1982). Otro aspecto que subrayaron fue la importancia de emplear las lecturas para despertar el interés del alumno por temas relacionados con sus respectivas áreas de conocimiento. Los participantes mencionaron que la ventaja de la lectura es que pueden conseguirse textos relacionados con las áreas de los alumnos y de acuerdo con su nivel.

En las palabras del participante 4:

Cuando veíamos el texto que nos traía la maestra como complemento al libro de texto, me gustaba, sabía que iba a ser interesante, aunque a veces me daba miedo que fuera a ser muy difícil, pero al empezar a hacer las actividades y a leerlo, me daba cuenta que no era tan difícil, que estaba a nuestro nivel. Esto me motivó a repasar las lecturas que veíamos en clase. Dedicaba más tiempo que antes a leer en japonés.

En las palabras de la participante 1:

Me gustó que la maestra consiguiera textos relacionados con nuestra área y que fueran de nuestro nivel. Si fuera de un nivel muy elevado me desmotivaría y ya no vendría a clase.

4. Un cuarto hallazgo se relaciona con el uso de estrategias lúdicas para practicar la lectura en la clase de lengua extranjera, en este caso del japonés. Los participantes mencionaron que si se obliga al alumno a leer sobre algo que no le importa entonces verá la actividad como una obligación y difícilmente la llevará a cabo.

En las palabras del participante 5:

La clase era más chida cuando la maestra nos traía lecturas con juegos. Los juegos nos ayudaban a aprender jugando y no se nos hacía pesado. Nos sentíamos motivados, no obligados, era chido... Sin querer, nos enseñó a aprender sin necesidad de la maestra a pesar de que el japonés es difícil.

CONSIDERACIONES FINALES

Las entrevistas hechas a los alumnos después de la aplicación de la intervención demuestran que las mayores dificultades para leer en japonés radican en la diferencia entre su lengua materna y la lengua de adquisición, así como el sistema de escritura utilizado. El profesor necesita proveer al alumnado de las herramientas necesarias para que a la hora de estudiar por sí mismo sea capaz de auto motivarse para aprender; ofrecer materiales

además del libro de texto y mostrarles nuevos métodos que les permitan desarrollar aprendizaje autónomo. Los resultados obtenidos muestran que los participantes coinciden en señalar que la intervención les ayudó a desarrollar su comprensión lectora en japonés y los volvió estudiantes más autónomos al motivarlos a releer los textos vistos en clase y a decidir estar más en contacto en la lengua a través de lecturas. La exposición que tuvieron a material auténtico obtenido de internet como fueron las noticias y los cuentos tradicionales, les permitió conocer una vasta variedad de estructuras y vocabulario.

Desde el punto de vista del nativo hablante del español, el japonés es una lengua sumamente compleja y distinta a la suya. El primer problema para estudiarlo es que su verbo aparece al final, por lo que el sentido solo puede completarse una vez acabado de leerlo; los adjetivos también cuentan con declinación de tiempo, por lo que su terminación influye de manera contundente en la interpretación final de la oración. Otro punto para considerar son los niveles de formalidad en la lengua, los cuales influyen de manera directa en la forma del verbo utilizado. Las formas verbales presentes en el diccionario pertenecen a la llamada “forma ordinaria” o “forma diccionario” y en clase se aprende la manera formal de hablar, así que muchas veces lo que el alumno busca no aparece como tal en el diccionario, provocando confusión y duda. Estas dificultades no sólo aplican a la lectura del japonés, pero si afectan definitivamente los procesos de lectura en esta lengua.

Cuando se habla de las habilidades básicas para adquirir una segunda lengua, se considera a leer y escuchar como habilidades fundamentalmente pasivas, mientras que escribir y hablar son consideradas productivas; sin embargo, no podríamos decir que al leer y escuchar solo entra información que nunca se utiliza sino todo lo contrario, gracias a que leemos y escuchamos somos capaces de escribir y hablar; así la información

existente interactúa con la nueva, formando un conocimiento.

La investigación sobre la enseñanza de lectura es un tema importante para el futuro de la enseñanza del idioma japonés ya que en el examen JLPT, *Japanese Language Proficiency Test* por sus siglas en inglés, ya que los alumnos presentan más dificultad con la sección de lectura y sacan menos puntaje comparando con otras secciones de vocabulario y auditiva.

La cuestión de enseñanza de la lectura del idioma japonés es un tema bastante amplio; lo que hace difícil entender la lectura a los alumnos es el desconocimiento de los *kanjis* o ideogramas chinos. Es un tema del cual aún queda mucho por investigar, sobre todo cómo ayudar a los alumnos a entender estos ideogramas (Arita, 2019). Este artículo busca contribuir señalando estos modelos para enseñar japonés con alumnos hablantes de lenguas romances mostrando que los modelos *ascendente*, *descendente* e *interactivo* son una herramientas adecuadas para fomentar el desarrollo del autoaprendizaje de esta lengua y de otras lenguas extranjeras, pero aún falta realizar investigación con alumnos avanzados. Otro aspecto que hace falta explorar, son los efectos de la lectura intensiva y extensiva en alumnos de japonés hablantes de lenguas romances.

El presente estudio busca contribuir al conocimiento de los modelos ascendente, descendente e interactivo en el desarrollo de la comprensión lectora de japonés. Asimismo, busca despertar el interés por continuar realizando investigación en torno al tema con el objeto de poder contribuir a la identificación y comprensión de métodos, técnicas y estrategias docentes y estrategias de aprendizaje que permitan a los alumnos desarrollar su comprensión lectora, su nivel de dominio de la lengua extranjera y su autonomía como alumnos de japonés como lengua extranjera en México.

Referencias

- Aebersold, J.A. y Field, M.L. (1997). *From reading to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Arakawa, Y. (2016). *日本語教育 / Enseñanza del idioma japonés*. Tokio: Three A Network.
- Arita, K. (2019). *日本語教育はどこへ向かうのか / ¿Hacia dónde va la enseñanza del idioma japonés?*. Kuroshio Shuppan.
- Babashamsi, P., Bolandifar, S. y Shakid, N. (2013). Various models for reading comprehension process. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(6), 150-154. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v2n.6p.150>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching. Autonomy in language learning*. Beijing, CN: Foreign Language Teaching and Research Press.

- Benson, P. y Lor, W. (1998). *Making sense of autonomous learning*. English Centre Monograph No.2. University of Hong Kong.
- Benson, P. y Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Pearson.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and teacher education: Research and practice*. Continuum.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Caballeros, M.Z., Sazo, E. y Galvez, J.A. (2014). El aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de la escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>.
- Carrell, P.L. (1988). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 1-20. <https://doi.org/10.1075/aryl.21.1.01car>
- Castañeda, S. (1998). *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas*. https://www.researchgate.net/publication/270822162_Evaluacion_y_Fomento_del_Desarrollo_Intelectual_en_la_Ensenanza_de_Ciencias_Artes_yTecnicas
- Castro, A. Y. y Martínez, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 18(1), 39-54. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148>
- Domínguez, R. (2017). The development of autonomy through a learner-centered approach: Uniting strengths to aid students improve their TOEFL scores. *Lenguas en Contexto*, 15, Suplemento, 104-111.
- Feuerstein, T. y Scholnik, M. (1995). *Enhancing reading comprehension in the language classroom*. Alta Book Center Publishers.
- Furukawa, A. (2003). 今日から読みます/. *Desde hoy voy a leer*. Nihonjitsugyo Shuppansha.
- Goodman, K. S. (1996). *On reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2011). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Horikoshi, A. (2017). 日本語教育への道しるべ 第1巻 ことばのまなび手を知る/Guía de la enseñanza del idioma japonés Vol.1 Conocer a los aprendices del idioma. Bonjinsha.
- Ikeda, R. (2007). ピア・ラーニング入門/ Introducción al aprendizaje colaborativo. Hitsuji Shobo.
- Ishiguro, K. (2002). 「読む」技術 速読・精読・味読の力をつける/ La técnica 'Leer' - Mejorar la capacidad para leer rápido, profundo y apreciando al libro. Kobunshashinsho.
- Ishiguro, K. (2019). 日本語教師のための 実践・読解指導/ Métodos de Enseñanza de lectura para docentes del idioma japonés. Kuroshio Shuppan
- Ishii, R. y Tagawa, M. (2010). 言語手がかりに注目した読解ストラテジー教育の可能性を探る/ Enseñanza de la cultura linguística y el idioma japonés. Artículo "Buscar la posibilidad de enseñar la estrategia de lectura de fijarse en las palabras". Universidad de Ochanomizu.
- Ito, H. (1991). ストラテジー教育と読解指導/ Método de enseñanza de lectura. AKP
- Izquierdo, A. y Jiménez, S. (2014). Building up autonomy through reading strategies. *Profile: Issues in teachers' professional development* 16(2), 67-86. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n2.39904>
- Japan Foundation. (2006). 読むことを教える/ Enseñar a leer. Hitsuji Shobo.
- Japan Foundation. (2008). 教材開発国際交流基金シリーズ14/Método de enseñanza de japonés Vol. 14.- Desarrollo de materiales didácticos. Hitsujishobo.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kudo, K. (1993). 日本語の読解における学習課題とストラテジーの関係に関する調査/ Investigación sobre la relación entre tareas de aprendizaje de lectura de japonés. Odekinen Nihongo Kenkyukai.

- Mart, C.T. (2015). Combining extensive and intensive reading to reinforce language learning. *Journal of Educational and Instructional Studies in the world*, 5, 4, 85-90.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in foreign language*. Portsmouth: Heinemann.
- Renandya, W.A y Widodo, H. P. (2016). Extensive reading and listening in the L2 classroom. En W.A. Renandya, y H.P. Widodo (Eds). *English language teaching today*. (pp. 97-110). Berlin: Springer Nature.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Shimizu, M. (2016). 日本語学習者のための読解厳選テーマ10中級 10 temas seleccionados de lectura para los aprendices del idioma japonés – nivel intermedio, Bonjinsha.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Tapia, R.E. (2009). Memories, Poems and Songs: Successful Biligualism in Primary School. *Mextesol Journal*, 33, 59-67.
- Tapia, R.E., Castillo, M.C., Piantzi, L. (2013). Reflecting on affective needs in ELTcd: Collaboration in two freshman courses. In R.E. Tapia, H. Hidalgo, M.G. Méndez (Eds.) *Identificando las necesidades de alumnos en programas de formación de docentes de inglés en México: Proyecto Integral de análisis de factores que afectan la eficiencia terminal. Vol.1. Looking into learner needs in Mexican ELTcd: PIAFET Project Vol. 1.* (pp.59-65). Puebla, Pue: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tateoka, Y. (2012). 読解教材を作る *Elaborar materiales didácticos para lectura*. Three A Network.
- Tsuda, H. (2013). 学習者の自律をめざす協働学習/ *Aprendizaje colaborativo para aprendizaje autónomo de los aprendices*. Hitsuji Shobo
- Tsuda, H. (2019). *Critical reading through collaborative learning*. Hitsuji Shobo.
- Uemura, O. (2003). 日本語教育における読解指導 *The Teaching Reading in Japanese Language Education*. http://www.jaise.org/ronbun/ronbunpdf/8_173.pdf
- Walker, (2003). *Supporting struggling readers*. Scarborough, CA: Pippin Publishing Corporation.
- Wallace, M. (2002). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Zhang, L.J. (2016) Teaching reading and viewing to L2 learners. En W.A. Renandya, y H.P. Widodo (Eds). *English language teaching today*. (pp. 127-142). Berlin: Springer Nature.

APÉNDICE A

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN JAPONÉS Y ESPAÑOL

GRUPO DE NIVEL ()

Nivel de JLTP con el que ya cuentas: (N)

Este año vas a presentarte al nivel (N)

¿Cuando lees algo en japonés ¿De qué manera lees? Elige del 1 al 4 en las siguientes preguntas. Por favor, pon X encima del número que corresponde. Por otra parte, cuando lees algo en español ¿De qué manera lees? Favor de poner X abajo del número que corresponde.

① Siempre leo así. ② A veces leo así. ③ Casi no leo así. ④ Nunca leo así.

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Leo rápido buscando palabras importantes y oraciones. | ① | ② | ③ | ④ |
| 2. Leo fijándome en gramática, patrones de frase y confirmando el significado. | ① | ② | ③ | ④ |
| 3. Al leer el título y subtítulo imagino de qué trata el contenido. | ① | ② | ③ | ④ |
| 4. Leo confirmando relación entre oraciones, fijándome en conjunción y demostrativos. | ① | ② | ③ | ④ |
| 5. Leo buscando significado de las palabras desconocidas y difíciles. | ① | ② | ③ | ④ |
| 6. Leo rápido buscando información que quiero saber. | ① | ② | ③ | ④ |

(Adaptado de Japan Foundation, 2006, p.3).

APÉNDICE B

Guía de entrevista

1. ¿Cómo consideras la lectura en japonés?
2. ¿Cuál es la parte más difícil de leer en japonés?
3. ¿Consideras que se puede acercar la forma de leer en japonés a la de leer en español?
4. ¿Qué te ha ayudado a leer en japonés?
5. ¿Qué es lo que consideras más importante al empezar a leer en japonés?
6. ¿Qué actividades del curso te ayudaron más a aprender a leer en japonés?
7. ¿Tienes alguna sugerencia para la maestra de japonés respecto a cómo mejorar sus clases de japonés en especial las de enseñanza de lectura de japonés?

APÉNDICE C

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL SALÓN DE CLASE Actividades realizadas en el salón de clase

En una clase se utilizó la lectura llamada *Kumo no ito*, el hilo de la araña, de Ryunosuke Akutagawa. En este relato se narra cómo Buda intenta darle una segunda oportunidad a Kandata, un asesino que fue mandado al infierno. Mientras lo mira desde el paraíso, Buda recuerda cómo Kandata evitó pisar a una araña, así que de manera simbólica deja caer el hilo de la araña dentro del infierno para que el hombre pueda llegar al paraíso. Mientras Kandata sube se da cuenta de que otros habitantes del infierno van subiendo también. Es en este momento donde se hace el corte del relato y se pide a los alumnos que hagan hipótesis acerca de su continuación. Muchos alumnos opinaban que “Kandata iba a cortar el hilo con sus pies y solo él podría subir al paraíso y los demás caerían”, “El hilo soportaría el peso de todos ya que era un hilo mágico ofrecido por Buda”.

Una vez pasada la discusión se repartió la segunda parte del cuento en la cual, el protagonista trató de cortar el hilo con sus pies y Buda, viendo su egoísmo, decide cortar el hilo para que ninguno pueda salvarse.

Ejemplos de actividades realizadas con el texto:

- Ejemplo 1: Cortar un cuento en varias partes y repartirlas a los alumnos para que las ordenen. Se realizó esta actividad con varios cuentos tradicionales infantiles y formando equipos de 3 o 4 alumnos que compitieron para ordenar más rápido.
- Ejemplo 2: Ordenar los diálogos dentro de un texto. Para esta actividad se utilizaron varios tipos de textos, como cuentos tradicionales infantiles, entrevistas a algunos cantantes del gusto de los alumnos y otras personas de interés. El texto se divide en varios fragmentos con el fin de que los alumnos lo ordenen de manera lógica de acuerdo con la versión original del mismo.
- Ejemplo 3: Proveer fragmentos que no guardan relación con el texto original. Al igual que ocurre en la propuesta número 2, se provee a los alumnos de un texto cortado en fragmentos, pero dentro de ellos se insertan partes que no guardan relación lógica con el texto original, esperando que los estudiantes sean capaces de reconocerlos. Cada oración es gramaticalmente correcta, pero ello no implica que tenga un lugar dentro del texto. Por lo que el alumno debe hacer es prestar atención al argumento del texto y después separar aquellos que se alejan del tópico. Para esta actividad se usaron también cuentos infantiles tradicionales, noticias de Japón, reportajes, etc.
- Ejemplo 4: Entrenar la técnica de *scanning*. Lo importante acerca de la llamada lectura *scanning* es leer el texto de manera rápida buscando la información que se sabe necesaria de antemano. Por eso se solicita a los alumnos que lean primero las preguntas y después pasen al texto, evitando así estar regresando en busca de información; además de lo anterior, se ahorra tiempo de manera significativa. Se repartió a los alumnos solamente la primera mitad del texto, para que formulen sus ideas acerca de lo que va a ocurrir, que traduzcan algunas palabras clave y traten de comprender el argumento. Después de leerla cada uno escribe lo que supuso, se genera una discusión grupal y se reparte la segunda mitad del texto para que lean lo que en realidad pasó.

BASE DE CONOCIMIENTO, SUBCOMPETENCIA EXTRALINGÜÍSTICA Y SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DEL ESTUDIANTE DE TRADUCCIÓN

José Cortez Godínez

Universidad Autónoma de Baja California

jose_cortez@uabc.edu.mx

Resumen

Esta investigación empírico-descriptiva resalta la importancia de apoyar el desarrollo de la Subcompetencia Extralingüística (SE) en los estudiantes de traducción de nivel intermedio y avanzado en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali, México, partiendo del planteamiento que su conocimiento del mundo no es el idóneo. Con un baremo tomado y adaptado de la educación media superior pública, se buscó registrar el conocimiento general del mundo que los sujetos activan en la llamada base de conocimiento (Gile, 1995). Los resultados muestran que la SE se manifiesta y evoluciona de un estadio de regular a bueno desde tercero a séptimo semestre. Sin embargo, existe un desbalance en los discentes entre la Subcompetencia Lingüística en L2 (SLL2) y la SE en su desarrollo paralelo cuando abordan los contenidos de traducción en la etapa del grado, por lo que se concluye que es necesaria una revisión puntual del plan de estudios.

Palabras Clave: Competencia traductora, subcompetencia lingüística en L2, subcompetencia extralingüística, subcompetencia de transferencia, polarización.

Sub-competences, knowledge base and translator development

This empirical-descriptive research highlights the importance of supporting the development of the Extralinguistic Sub-Competence (ES) in intermediate and advanced translation students at the Faculty of Languages-Campus Mexicali, Mexico, as we part from the assumption that students' world knowledge is not the ideal. With a scale taken and adapted from public high school education, we

sought to record the general world knowledge that subjects activate in the so-called knowledge base (Gile, 1995). The results show that the ES manifests itself and evolves from a regular to good stage from the third to the seventh semester. However, there is an imbalance between the Linguistic Sub-competence in L2 (L2) and the ES in its parallel development when the students are acquiring translation contents at the degree, so we conclude that a punctual revision of the contents becomes necessary.

Keywords: Translation competence, linguistic sub-competence in L2, extra linguistic sub-competence, transference sub-competence, polarization.

Introducción

Como parte de la tarea de medir las subcompetencias que forman el modelo de la competencia traductora (CT) holística, diseñado por del Grupo PACTE (2000; 2001; 2003; 2005; 2008; 2009; 2011) en los estudiantes del grado de Traducción, el presente estudio se enfoca en el registro y análisis de la Subcompetencia Extralingüística (SE).

Durante las clases frente a grupo, se observa que el relevo generacional de los estudiantes de licenciatura trae aparejado menor conocimiento de cómo funciona el mundo, pues el bagaje y la cultura a los 21 años (Cortez, 2015) es menor que el de los alumnos con mayor edad, más experiencia y un repertorio más amplio de conocimientos extralingüísticos. En el transcurso de algunas sesiones de observación del proceso traductor, los sujetos de mayor edad, han subsanado sus fallos o deficiencias en la subcompetencia tecnológica; por ejemplo, mediante el uso de la subcompetencia estratégica o su mayor experiencia al traducir (Cortez, 2012). Por tanto, la hipótesis general considera que el menor rango de edad trae aparejada una menor subcompetencia extralingüística (conocimiento del mundo) y que ésta se refleja en los rangos de puntuación y calificación alcanzados en la aplicación de los reactivos. Otros objetivos de esta investigación fueron a) Registrar la puntuación de la SE en

Recibido el 30 de marzo, 2020 - Aceptado el 15 de agosto, 2020.

Tercer Semestre que es donde inician los contenidos de traducción y b) Verificar si existe alguna evolución o desarrollo de la SE hasta antes del egreso del estudiante.

Estado del arte

Para Gile (1995) el conocimiento extralingüístico (CEL) puede ser dividido en dos subcategorías que incluyen un CEL preexistente y un conocimiento adquirido del texto mismo, o conocimiento contextual. Un mínimo de CEL preexistente, afirma el autor, es necesario para desambiguar el texto de la lengua fuente y seleccionar los equivalentes adecuados para la lengua meta (LM) pero la contribución del conocimiento contextual, el cual es también situacional en el caso de la interpretación, es generalmente muy importante.

Por tanto, Gile (1995) recomienda mantener un nivel alto de atención a través del trabajo en el texto con el fin de incorporar nueva información al conocimiento base existente. Sobre el concepto de base de conocimiento que forma parte de su Modelo Secuencial de Traducción, Gile dice que es necesaria tanto para la comprensión como para la reformulación y abarca tanto el conocimiento de la lengua de origen como el de la lengua meta (conocimiento lingüístico) y el conocimiento del mundo (conocimiento extralingüístico).

La teoría (Schunk, 1997) es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno y ofrecen marcos de trabajo para interpretar las observaciones ambientales. Además, sirven como puentes entre la investigación y la educación (Suppes, citado en Schunk, 1997). Sin embargo, y como parte de las características de la ciencia, las teorías son una opción temporal y replicable que intenta explicar la realidad de manera científica hasta que llega un nuevo paradigma, que puede surgir en el mismo seno del anterior, que a la larga la vuelve obsoleta a las teorías de las que parte. Es importante subrayar que la teoría que va de salida fue una opción en su momento, un soporte para explicar el funcionamiento del mundo. Actualmente, ya no se piensa que todo lo que captan nuestros sentidos se convierta en un esquema, que luego es almacenado en nuestra memoria de largo plazo (MLP), sino que el cerebro almacena un conjunto de *valores de conexión* que, una vez activados, poseen implícita la capacidad de generar estados que corresponden a la creación/ilustración del esquema, (Rumelhart y McClelland, 1986). Esto es, por ejemplo, que nuestra cognición decide si una calle oscura es peligrosa, o si la mejor foto de un concurso es la más colorida, etc.

Rumelhart y Norman (1976, p. 7) proponen una teoría psicológica de que la memoria debe ser capaz de representar tanto información general como particular.

Los autores plantean que la información general es representada de manera adecuada mediante unidades de información organizada, las cuales nombran esquemas. Por tanto, consideran al esquema como la unidad de procesamiento con significado primario dentro del sistema de procesamiento de la información en el ser humano y los caracterizan como activos, con estructuras de conocimiento interrelacionadas e implicados activamente en la comprensión de la información que capta la memoria sensorial y que guían las operaciones de procesamiento. Por otro lado, un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que se cree normalmente que existe entre los constituyentes del concepto en cuestión, Rumelhart y Ortony (1977; citado en Pozo, 2006, p. 137). Un esquema es el concepto de un objeto, persona o situación, cuyos rasgos constituyentes se corresponden con los atributos de un concepto o en otras palabras “una teoría del esquema implica una teoría prototípica del significado” (Rumelhart, 1984, en Pozo, 2006, p. 163).

El conocimiento extralingüístico es un conocimiento preexistente que debe ser estimulado en su desarrollo. De ahí la importancia de lo que explica Quezada (2004) acerca de los méritos que los modelos de Procesamiento Distribuido Paralelo (PDP) ofrecen para la explicación de los modelos cognitivos, en particular en lo concerniente a la utilización de los *conocimientos previos*. En un modelo PDP:

(...) los esquemas no se encuentran agrupados en forma de conjuntos estructurados de orden superior que se pueden actualizar en bloque desde la MLP, sino que las unidades se activan flexiblemente a partir del procesamiento de los estímulos lingüísticos, dando lugar a *redes asociativas* o *estructuras emergentes*. (Quezada 2004, p.109)

Cabe recordar que la teorización cognitiva, que evolucionó de la metáfora comparativa del cerebro con una computadora planteada por los fundadores del paradigma, sigue tomando prestados tales símiles, como lo podemos observar en las definiciones que los informáticos utilizan en la programación del procesamiento de información y el procesamiento en paralelo original en las máquinas. “Un sistema paralelo (SP) es la combinación de un algoritmo paralelo y la máquina sobre la cual éste se ejecuta; ambos factores poseen numerosas variantes y de un adecuado *match* entre ellos depende el éxito de la solución” (Naiouf et. al, 2010, p. 612). De hecho, es la Memoria Operativa (MO) la encargada de jugar un papel crucial en la realización de una amplia gama de las actividades cognitivas (Baddeley, Hitch, y Allen, 2019,

p. 575). Dentro de las principales funciones, se encuentra el procesamiento de los estímulos que capta la memoria sensorial y la discriminación y procesamiento de esa información. De acuerdo con Guzmán, Véliz y Reyes (2017), la MO se define como un conjunto de procesos al servicio de las actividades cognitivas complejas y cuya función central es el control, la regulación y el mantenimiento activo de la información relevante para la tarea que se está ejecutando en un momento dado.

En el modelo original se integraban tres componentes: el ejecutivo central, un sistema de capacidad limitada, responsable de controlar la atención y regular el flujo de la información entre los otros dos sistemas: el lazo fonológico y la agenda viso-espacial, especializados respectivamente en el procesamiento y almacenamiento temporal de información verbal y viso-espacial. A estos componentes se añadió, posteriormente, un cuarto componente, el lazo o *loop* episódico, que comprende un sistema de capacidad limitada, el cual proporciona un almacenamiento temporal de la información contenida en un código multimodal, que es capaz de unir la información de los sistemas subsidiarios y de la MLP, en una representación episódica unitaria.

En este proceso se parte de la idea de que la conciencia es el principal modo de recuperación de este lazo. El modelo revisado de Baddeley (2000) difiere del antiguo principalmente en que centra la atención en los procesos de integración de la información, más que en el aislamiento de los subsistemas. De este modo, proporciona una mejor base para abordar los aspectos más complejos del control ejecutivo en la MO.

En esta operación de procesamiento del *input*, McClelland y Rumelhart (1981, citados en Quezada 2004) postulan que el reconocimiento de los grafemas individuales que conforman una palabra escrita no se logra percibiendo cada grafema como unidad individual, sino que se construye a partir de criterios de activación e inhibición de los rasgos mínimos que construyen el grafema. En un adulto normal, el resultado final de este proceso es la percepción, y posterior decodificación, de una palabra. Lo cual es de vital importancia para el proceso de pretraducción y asimilación del ethos de un texto. Los autores afirman que cada cultura tiene una riqueza de homonimia, polisemia y entonación para cada situación comunicativa, de ahí la importancia de lo que menciona Nida (1945, p.198) sobre conocer la cultura. El autor afirma que las palabras son fundamentalmente símbolos de las características de la cultura. De la misma forma, la situación cultural en ambas lenguas debe ser conocida en la traducción y las palabras que designan la equivalencia más cercana deben ser empleadas.

En cuanto al aprendizaje y la adquisición de conocimientos, Rumelhart y Norman (1976) establecen tres categorías: acumulación, refinamiento y reestructuración. El aprendizaje, a través de acumulación, afirman, es el tipo común de aprendizaje fáctico, la acumulación diaria de información a la que la mayoría de nosotros estamos dedicados. La adquisición de memorias, de recuerdos cotidianos, simplemente implica la acumulación de información en la memoria. Su base de conocimiento es simplemente incrementada por un nuevo conjunto de hechos. Los autores también explican que el aprendizaje por acumulación en la base de conocimiento del sujeto se realiza cuando se memorizan listas, fechas, nombres de presidentes, números de teléfono y datos relacionados. Asimismo, estos autores afirman que “*such learning presumably occurs through appropriate exposure to the concepts to be acquired, with the normal stages of information processing transforming the information being acquired into some appropriate memory representation*” (p. 3)

En segundo lugar, existe el aprendizaje a través del refinamiento, que es un tipo mucho más significativo de aprendizaje. Esta clase implica cambios reales en las mismas categorías que utilizamos para interpretar la nueva información. Tras haber desarrollado un conjunto de categorías de interpretación (esquemas), estas categorías sufren del refinamiento continuo o modificación menor para ser más congruentes con las exigencias funcionales impuestas a estas categorías. Por eso, el refinamiento implica más que un simple añadido a nuestra base de datos (lexicón mental). Como ejemplo los autores hacen referencia al niño que le llama “perrito” a todas las mascotas, y con el tiempo va refinando los conceptos y agrega a su repertorio “gatito o “pajarito”. En este tenor, Aitchison (2012) define el lexicon mental como “el almacén de palabras humanas conocido como el diccionario mental o, quizá más comúnmente, como léxico mental”. En suma, el aprendizaje a través de la reestructuración es un proceso aún más importante y difícil. La reestructuración ocurre cuando se conciben nuevas estructuras para la interpretación de la nueva información y se impone una nueva organización en los datos ya almacenados. De acuerdo con los autores, la reestructuración a menudo se lleva a cabo sólo después de mucho tiempo y esfuerzo. Probablemente se requiera cierta cantidad crítica de información que se ha acumulado primero, y explican que es en parte por el mal manejo y la mala conformación de este cúmulo de conocimiento que surge la necesidad de reestructuración. Los autores enfatizan que “de hecho, a menudo el objetivo del aprendizaje es la formación de nuevas estructuras, no la acumulación de conocimiento” (p. 5).

Trasladando toda esta teorización al aprendizaje de la traducción, tenemos que de las tres formas (acumulación, refinamiento y reestructuración) la más difícil es esta última, pues un esquema nuevo puede emerger de uno anterior y con ello una nueva organización de ideas y conceptos, lo que es un continuum en la labor del traductor. En este proceso, las redes estructurales activas, que ejemplifican el esquema necesario para el evento, están en constante cambio y su evocación es reiterativa en el individuo a través de los estímulos que se procesan en todo momento en su memoria sensorial para formar su base de conocimiento.

Cuando un lector aborda un texto, se crea un entendimiento del mismo en la mente del lector, por lo que el proceso de construcción de un modelo situacional es llamado proceso de comprensión. Kintsch (1998) dentro de su modelo de Construcción-Integración tiene como componente fundamental: la red de conocimiento, que se caracteriza por ser una estructura emergente que está sujeta a los estímulos externos. Dentro de su anterior Modelo de comprensión textual y producción, ya mencionaba las redes y sus referentes compartidos que efectúan la evocación de eventos/esquemas. El autor afirma que “el modelo avanza a través de todo el texto, construyendo una red de proposiciones coherentes. A menudo es útil representar esta red como un gráfico, cuyos nodos son proposiciones y las líneas de conexión indican referentes compartidos” (Kintsch y van Dijk 1978, p. 368).

En la actualidad, más que en cualquier otra época vivimos un bombardeo instantáneo y multivariado de información multimedia como nunca antes en la historia del hombre, y esto se puede constatar en el salón de clase, donde el conocimiento social, y no necesariamente académico demanda nuevas estrategias para hacer que los discentes mantengan la atención en clase al menos 45 minutos; lo que antaño afirmaban los psicólogos un adulto era capaz de hacer. Sin embargo, al parecer en esa base social de conocimiento que día a día aumenta en la realidad virtual, los sujetos sólo toman la pequeña parte que les interesa y desechan inmediatamente lo que no les apetece, como lo estipula la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 2002). Esto es un gran reto para los educadores, que deben hacer atractiva la enseñanza de conceptos y los contenidos, a una audiencia sujeta a estímulos multivariados e instantáneos, que no necesariamente son educativos.

Expertos activos y pasivos

Según Danks, Shreve, Fountain y McBeath (1997), el cambio de géneros (textuales) y la mayor variedad de tipos de traducción a la que se enfrenten los novatos les per-

mitirá mayor reestructuración en el aprendizaje debido al cambio cognitivo en el dominio específico. El mismo Shreve, pone el ejemplo de cómo los profesionales de la traducción, a diferencia de los novatos, tienen un mayor grado de automatización porque sus paradigmas son más eficientes a la hora de abordar el proceso, y agrega que estudios empíricos han encontrado diferencias cualitativas en “*the knowledge organization structures associated with doing translation, that is, with the remapping of A-text form-function complexes onto B-text complexes*” (p. 133). Lo que significa que es la experiencia al traducir, mayores opciones para resolver problemas de traducción/ diferentes estrategias a la hora de consultar diccionarios, etc. lo que diferencia expertos de novatos. En suma, una reestructuración constante en su base de conocimientos (memorias referencial y procedimental): saber qué y saber cómo da como consecuencia mayores posibles ramificaciones de esquemas asociados con un evento de traducción ligado a algún tipo de género textual.

Percibimos que Fisher y Kail (2016) dan más razones a favor de intervenir en el desarrollo de la Subcompetencia Extralingüística en los estudiantes de traducción, cuando hacen una diferencia entre expertos pasivos y formales, donde: “*First, passive expertise: [is] a type of expertise arising from exposure through life experience and the position one occupies in a society or culture...Second, formal expertise: a type of expertise arising from extended study of a particular topic*” (p. 1252). Es decir, el experto pasivo adquiere su experiencia en el día a día de sus vidas, mientras que los formales lo llevan a cabo mediante muchos años de estudio de un mismo tópico, especializándose. Cabe agregar, que lo mismo existen traductores autodidactas que traductores que pasaron por las aulas de una facultad, lo interesante es sobre la base de estos parámetros, qué metodologías de enseñanza son las más adecuadas para llenar el espacio de formación en el menor tiempo posible y de la manera más eficaz, pues la tendencia en la educación superior es la de recortar el tiempo de estudio o formar profesionales en línea.

En este tenor, podemos hacer referencia a los resultados de una de las hipótesis del estudio de Hansson, Buratti y Allwood (2017) donde probaron si la conseja popular “Entre más sabes te das cuenta que sabes menos” o el equivalente socrático: “sólo sé que no sé nada” es correcta. Los investigadores seleccionaron una muestra de expertos en Historia, Medicina, Física y Psicología con 51 años en promedio, la mayoría con doctorado y 22 años de experiencia en su área, que debía autoevaluarse como más ignorante y menos experto en su área. Este grupo,

fue comparado con uno de novatos, estudiantes de doctorado con un año de experiencia en su área, con 24 años en promedio. Los expertos calificaron su propio conocimiento más alto que los novatos, independientemente de cómo evaluaron su ignorancia o su conocimiento. Sobre su creencia en la estimación del conocimiento que portaban, los historiadores y físicos evaluaron que se sabía menos en su propia disciplina de todo lo que hay que saber (aproximadamente 40%), comparado con los médicos (alrededor del 50%). Los historiadores valoraron menos su conocimiento y los físicos más. Lo anterior nos dice que la pericia y la autopercepción de la eficacia van ligadas al grado de experiencia acumulada, y al final, como afirma Quezada (2004, p. 114) “un traductor debe leer y comprender todo, o de lo contrario se arriesga a cometer errores graves... [el traductor] se encuentra en una situación en la que hipotéticamente puede establecer un muy amplio abanico de inferencias.”

Regresando a nuestra variable estudiada, Bravo y Reyes (1999) visualizan la Subcompetencia Extralingüística como un conocimiento necesario en la profesión, la que “... supone un dominio de los distintos niveles lingüísticos (fónico, morfosintáctico, léxico) de las dos lenguas, conocimientos generales de índole extralingüística, de esquemas culturales y del tema tratado en el texto...” (p. 129).

Por nuestra parte, y sobre la base de lo observado en la práctica docente, la Subcompetencia Extralingüística abarca un orden lógico de desarrollo, que abona en el conocimiento general del mundo, que puede ser directo o triangulado. Por ejemplo, desde que somos pequeños y cuando nuestros padres nos dicen que no introduzcamos alambres al tomacorriente (memoria episódica) o saber el año en que se descubrió el Nuevo Mundo (memoria semántica). Esta base de conocimientos referenciales abarca a) Conocimiento bicultural, vital en el área de quienes utilizamos los idiomas como herramienta, b) Conocimiento de un dominio específico, al igual que otros profesionales, es necesaria la especialización y c) Conocimiento enciclopédico que, en el caso del traductor, no significa saber memorísticamente libros completos, sino resolver problemas de documentación, terminología e información relacionada con un proyecto de traducción específico, o al menos saber dónde buscarla. Existe el clisé, quizás algo exagerado, de que el traductor debe ser una biblioteca ambulante, pero, lo que sí es cierto, es que el egresado debe estar al tanto del mundo que nos rodea y saber un poco de todo, precisamente porque un día puedes estar traduciendo el manual para ensamblar un abanico para techo, y al siguiente la página-web de una asociación civil que brinda cuidados y protección a los perros de la calle.

Lo que es más importante, el traductor debe saber cómo resolver problemas de información rápido y de manera efectiva.

Ante esto, coincidimos con El-Madkouri cuando se queja de que:

...la enseñanza reglada, por muy eficiente que pueda ser, siempre resultará insuficiente en situaciones determinadas. En las facultades y escuelas no se enseña a traducir en todos los ámbitos. La falta de tiempo y también de especialidad por parte del profesorado, todo hay que decirlo, impide prever todos los textos que el mercado laboral pueda ofrecer a un traductor autónomo.

(El-Madkouri, 2003, p. 36)

Por tanto, el dar por sentado que el estudiante domina la lengua materna puede incidir en una base de conocimiento insuficiente para resolver problemas relativos a saberes puntuales, a veces básicos, que ni con el dominio de la L2 se pueden subsanar, pues no se tienen los valores de conexión en ninguno de los idiomas. El autor puntualiza sobre el proceso traductivo que “El traductor va más allá del texto para buscar sus referencias en la cultura original. La cultura es importante en la labor del traductor, pero su enseñanza, por ser amplios los conocimientos requeridos, es difícil que sea reglada” (El-Madkouri, 2003, p. 39).

La importancia del conocimiento extralingüístico preexistente, que el estudiante debe tener para abordar los proyectos de traducción, se puede inferir de la siguiente reflexión de Quezada (2004):

Cuando alguien lee un texto sobre un tema que no conoce y debe recurrir constantemente a diccionarios o glosarios (con lo que procesa información adicional y se distrae del estímulo original, dando lugar a la probabilidad de que los efectos posiblemente facilitadores del *contexto* queden degradados), se encuentra en una situación que genera una sobrecarga considerable para la Memoria Operativa (MO). Las posibilidades de cometer errores de comprensión aumentan drásticamente, y con ellas, por supuesto, las de cometer errores de traducción. (Quezada, 2004, p. 115)

Asimismo, Quezada señala que en los procesos naturales de lectura, la generación de inferencias está determinada no sólo por los conocimientos temáticos que un lector posee acerca de un área particular, sino que intervienen además factores metacognitivos y otros. Por ejemplo, los propósitos de la lectura. Van den Broek, Lorch, Linderholm y Gustafson (2001) proponen el concepto de estándares de coherencia para destacar el he-

cho de que los tipos de inferencias elaboradas durante la lectura de un texto varían dependiendo del propósito que tenga el lector. Es decir, no es lo mismo leer por placer, por ejemplo, un texto histórico, donde el sujeto establece inferencias asociativas mayormente, que si el mismo texto se presenta como examen para realizar un análisis ideológico completo. Aquí las inferencias serían causales.

En cuanto al proceso de traducción per se, Hansen (2003) lo define como “...everything that happens from the moment the translator starts working on the source text until he finishes the target text. It is all encompassing, from every pencil movement and keystroke, to dictionary use, the use of the internet and the entire thought process that is involved in solving a problem or making a correction—in short everything must do to transform the source text to the target text.” (p. 26)

Incluso, algunos autores ubican el proceso desde el pedido de un servicio de traducción o interpretación por parte del iniciador (cliente/supervisor de proyectos/ agencia de traducción que contrata traductores autónomos, etc.). Como afirma Kelly (2002) el traductor profesional, a pesar del tópico que lo representa como un trabajador solitario rodeado tan sólo de libros, preferentemente diccionarios, se encuentra constantemente en situaciones en las que debe interactuar con el iniciador de la traducción, el cliente, el emisor del texto de origen, el autor, el revisor, expertos en la materia, documentalistas, terminólogos. Saber llevar estas relaciones, forma quizá una subcompetencia discreta no incluida en ninguna de las propuestas académicas de descripción de la competencia traductora.

Por su parte, House (2015, p. 2) define la traducción como “...the result of a linguistic-textual operation in which a text in one language is re-contextualized in another language. As a linguistic-textual operation, translation is, however, subject to, and substantially influenced by, a variety of extra-linguistic factors and conditions”. Es decir, en el proceso intervienen factores tanto intratextuales, como extratextuales, que se deben tomar en cuenta antes de iniciar un proyecto.

Como podemos observar, no sólo la lengua a traducir (L2) es herramienta indispensable para la traducción, sino el manejo solvente de la lengua materna puede ayudar a subsanar las falencias en la L2 a la hora de traducir, pues el conocimiento temático puede apoyar estratégicamente a los sujetos para sacar adelante el proyecto encomendado.

La Subcompetencia de Transferencia

Retomando las investigaciones empíricas de la Competencia Traductora (CT), el grupo PACTE ha llevado a cabo una investigación desde 1997 de tipo holístico, empíri-

co-experimental sobre la CT y su adquisición. Rodríguez-Inés (2013) afirma sobre el grupo de investigación que se interesa tanto por el proceso como por el producto en traducción directa e inversa y trabaja con 6 pares de lenguas: inglés, francés y alemán combinados con español y catalán.

El grupo PACTE (2003, p. 48) define la competencia traductora como “...an expert knowledge and, like all expert knowledge, comprises declarative and procedural knowledge; the latter is predominant”. Asimismo, sobre la CT dice que está constituida por un sistema de subcompetencias interrelacionadas, jerárquicas y que éstas relaciones están sujetas a variaciones y que incluye un componente estratégico, de especial importancia.

En su modelo (PACTE, 2003), la CT se compone de cinco subcompetencias que son la bilingüe, extralingüística, conocimientos sobre la traducción, instrumental y estratégica, así como de componentes psicofisiológicos. Lo que para PACTE son conocimientos sobre la traducción, para Neubert (2000, p. 6) es la Competencia de Transferencia, y la ubica dentro del dominio distintivo del traductor: “transfer competence is the distinguishing domain of a translator. In this profession, competence dominates over all the other competences, i.e. transfer skills integrate language, text, subject and culture knowledge with the sole aim of satisfying transfer needs.” Sin embargo, enfatiza el autor, no habría fundamento para la competencia de transferencia si el traductor no tiene una base sólida que abarque desde la competencia lingüística hasta la competencia cultural. De ahí la importancia de conocimiento temático y cultural del traductor novato. Cabe aclarar que en este estudio la Competencia de Transferencia se maneja como Subcompetencia de Transferencia (SCTR) por ser sólo una variable del Modelo de PACTE.

Materiales y Métodos

En esta investigación, con el fin de medir la SE, utilizamos un baremo de 100 reactivos adaptado de las Guías de Estudio establecidas por el Colegio de Bachilleres de Baja California [la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, regula el nivel medio superior]. Todo alumno que quiera cursar estudios superiores debe tener en su base de conocimiento (al menos) los saberes sondeados mediante el cuestionario diseñado. Por otro lado, la medición de la Subcompetencia de Transferencia (esencia de la CT) se hizo mediante un baremo adaptado de Colina (2009) y Guajardo Martínez (2013; ver Anexo 2) establecido para medir la calidad los productos (traducciones), además de ser convertible a la escala 0-100/100. La SLL2 se registró con el examen Pre-TOEFL que cons-

ta de 100 preguntas, 40 de la Sección 2: “Structure and Written Expression” y 60 de la Sección: “Vocabulary and Reading and Comprehension”, del cual se les proporcionó a los sujetos una copia del cuadernillo y otra de la cédula de llenado de respuestas. Esta sección está diseñada para medir su capacidad de reconocer el lenguaje que es apropiado para el inglés estándar escrito.

Los grupos participantes en el estudio y medición de las subcompetencias conforman la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali de la UABC, e integraron un universo de 171 sujetos (de III a VIII semestre), de los cuales se tomó una muestra para el análisis del Tercero único 2017-2 (12,86% del universo), Terceros 2018-1 (11,11%) y Séptimos (17,54%). En todos los casos las muestras rebasan el 50% de los integrantes de los grupos individualmente. Todos los sujetos estudiaron en los semestres 2017-2 y 2018-1.

La primera medición de la SE (2017-2) se hizo en 19 sujetos, y fue el parámetro para registrar su evolución posterior. En la segunda (2018-1) los 52 sujetos sometidos al examen de la SE (conocimiento del mundo) también participaron en el registro de la SLL2. En una tercera etapa, los séptimos semestres, se sometieron a la medición de las dos variables anteriores, más la SCTR, durante el experimento donde se replicó el Protocolo Previo de Traducción (PPT) [Cortez, 2014; Ver Anexo 1].

Uno de los programas utilizados para llevar a cabo la triangulación y la medición de la SCTR fue Translog2000 versión 1.0 Beta (4), que fue desarrollado por Jakobsen y Schou. Translog registra todo el proceso de redacción de un texto, es decir, registra importantes datos sobre correcciones y cambios, movimientos del cursor, pausas y búsquedas en el diccionario. Como parte del proceso de revisión, los profesores participantes en la evaluación de las traducciones tienen un mínimo de cinco años de experiencia docente en la Facultad. En cuanto al texto utilizado, fue una traducción del inglés al español de 412 palabras que abordaba el tema de la miopía, tomado de internet y convertido a extensión *tpl* para su traducción dentro del programa Translog2000user por los estudiantes.

Resultados y discusión

A continuación, analizamos los datos obtenidos en las mediciones de la Subcompetencia Lingüística en L2 (SLL2) y la Subcompetencia Extralingüística presentadas por los alumnos del III semestre 2018-1. Los baremos utilizados para registrar las variables son convertibles a una escala de 0 a 100. El examen Pre-TOEFL (1991) mide la SLL2, es decir la lengua a traducir. El baremo para medir la Subcompetencia de Transferencia (SCTR) muestra si el

alumno tiene el nivel necesario para transferir el significado de L1 a L2 y es una adaptación del publicado por Colina (2009). El tercer baremo, que mide la SE, registra de manera parcial la existencia de valores de conexión que evocan esquemas, que a su vez ilustran/ recuperan referencias de objetos, acciones, eventos, cualidades, etc., en la memoria semántica, los cuales de un modo u otro se han registrado a lo largo de la vida escolar del estudiante y reforzado en la educación media superior; siendo éstos un requisito necesario para acceder a la universidad. Así, tenemos que si el sujeto alcanza 100/100 es excelente en la variable medida, 90-99/100 es una calificación muy buena, y 80-89/100 es buena, 70-79/100 regular y 60-69/100, suficiente y 59/100 o inferior, insuficiente o suspenso. Por tanto, si un sujeto presenta una SCTR de 90/100 y una SLL2 de 60/100, nos dice que hay un desbalance importante (polarización) entre una variable y otra (Cfr. Cortez, 2018); aunque las causales pueden ser multifactoriales. Es pertinente agregar, que el origen del baremo que mide el balance/desbalance entre las subcompetencias se remonta al estudio “El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio” (Cortez, 2014), donde se determinó que en los estratos socioeconómicos más favorecidos (E1 y E2, con ingresos de 20 mil pesos mexicanos mensuales y mayores) el desbalance mayor a 15/100 puntos entre las variables era la excepción y no la regla, como sí lo era en el sector económicamente más bajo, el Estrato 3 (E3, con ingresos familiares menores a diez mil pesos mexicanos mensuales por familia). En los E1 y E2: a). Existía más equilibrio entre la lengua a traducir (SLL2) y la Subcompetencia de Transferencia (menor a 15/100 puntos de balance entre las variables), b) Los sujetos aprobaron todos los reactivos con al menos 60/100 y c) No existieron sujetos no aprobados/suspensos en los E1 y E2.

Dicho lo anterior, la importancia del contraste entre los terceros semestres arroja luz sobre cómo se va desarrollando la SLL2 (lengua a traducir) y la SE (conocimiento del mundo) desde que inicia la aproximación de los sujetos a las materias de traducción. En esta etapa inicia la acumulación del bagaje (el saber, saber hacer y saber vivir en comunidad), que llevará al sujeto en su camino de adquisición de la pericia en traducción de acuerdo al plan de estudios. En la Tabla 1 se muestra un balance general de los parámetros estudiados, en cuanto al desarrollo en paralelo de las subcompetencias (Cortez, 2018). Es decir, existe un equilibrio, pues no rebasan el límite de los 15/100 puntos porcentuales en la

calificación alcanzada entre las dos variables. Sin embargo, es notoria una falta de manejo al menos suficiente de la SLL2 del Tercer Semestre Vespertino 2018-1, vital para la comprensión textual dentro del proceso de pre traducción. En cuanto a la SE, los grupos se mantienen en un rango regular en su conocimiento del mundo en su lengua materna (71.16 a 70.57/100).

La diferencia entre el dominio de la lengua materna y la lengua a traducir es de 7.90/100 en el grupo matutino, que lleva un desarrollo equilibrado; mientras la cuasipolarización del grupo vespertino de 14.16/100 se halla cercana a lo que representaría un problema de aprendizaje, aunque no rebasa el límite. Cabe recordar que la estancia de los estudiantes es de ocho semestres y que el fenómeno puede tener varias lecturas, además de causales tan remotas como la aproximación/no aproximación temprana a la lengua a traducir. Es decir, la cimentación de valores de conexión en los niveles educativos previos. El límite de 15/100 establecido en el baremo, nos da pistas sobre cómo un grupo va avanzando en la adquisición de las distintas subcompetencias.

En la parte inferior de Tabla 1, se puede observar el primer grupo medido (2017-2) en sus conocimientos generales mínimos (no memorizados) que deben portar. Es decir, valores de conexión (Quezada, 2004), que forman parte de su base o red de conocimiento al egreso de la educación media superior, y, que pueden ser activados por estímulos externos (lingüísticos, extralingüísticos, semióticos, fónicos, etc.) que evoquen esquemas/eventos similares o tangenciales/referenciales a la hora de traducir.

Por comodidad llamamos eventos al *input* captado por la memoria sensorial, pero como afirman Faber y Jiménez (2004, p. 56) “a causa de la fuerte interdependencia entre lenguaje y formación de conceptos, es normal asociar clases de palabras con clases de conceptos”. Por lo que, lo que los esquemas evocados no sólo son eventos/ actividades, entidades, cualidades y relaciones, sino *inputs* lingüísticos, extralingüísticos e intersemióticos.

Recapitulando, de acuerdo con los datos, el grupo de tercer semestre matutino (2018-1), tiene un promedio de suficiente en la SLL2 y de regular en su lengua materna (SE), con un balance de 7.90/100, que se podría considerar normal, pues inician en el desarrollo de su Competencia Traductora (CT) holística. Por su parte, el grupo vespertino tiene carencias patentes en la SLL2, con un promedio no aprobatorio de la lengua a traducir, lo que en sí puede ser un problema de aprendizaje, sobre todo para la comprensión lectora. ¿Cómo traducir lo que no se tiene claro? Obviamente el desbalance casi roza el límite, lo que indica la existencia de problemas con 14.16/100, es decir casi se polarizan las subcompetencias. Si tomamos la muestra como un todo (ambos grupos), el desbalance se reduce a 11/100 puntos.

Contraste entre semestres superiores

La Tabla 2 muestra en general, la evolución de las subcompetencias en dos grupos casi por egresar (séptimos semestres), donde las polarizaciones de las competencias son entre la SCTR y la SE (menos de un punto), es decir el manejo referencial del conocimiento en la lengua materna y la capacidad de transferencia de L1 a L2.

La otra variación fuera de parámetro (polarización) es entre la SCTR y SLL2 de 21.94/100 puntos, que son entre la capacidad de transferencia y la lengua a traducir, ambos resultados se dan en el grupo de sujetos con mayores puntuaciones alcanzadas. En otras palabras, las dos variables se desarrollan con un desfase de 22%.

Una posible explicación, ya que el propósito del estudio es descriptivo, puede ser que a partir de sexto semestre, los alumnos se dedican de lleno a la traducción especializada (traducción técnica, jurídica, periodística, etc.), utilizan más la lectoescritura/ comprensión lectora y la llamada “quinta habilidad” (House, 1997), es decir la SCTR, y dejan de lado las otras habilidades que intervienen en el proceso de la traducción oral, a menos que agreguen a su carga de materias las de interpretación, donde activan la producción oral y comprensión auditiva.

Tabla 1. Resultados de la SLL2 y SE en los grupos de Tercer semestre 2018-1 y SE en 2017-2.

Calificaciones de Subcompetencias registradas en Tercer Semestre 2018-1							
Turno matutino	SLL2	SE	Balance entre subcompetencias	Turno vespertino	SLL2	SE	Balance
<i>Promedio</i>	66	71.16	7.90	<i>Promedio</i>	57.66	70.57	14.16
<i>Promedio Total de ambos grupos</i>	61.83	70.86	11.03				
Calificaciones de Subcompetencia Extralingüística en el Tercer Semestre 2017-2							
<i>Promedio Total</i>	SE	72.91					

Fuente: Cortez (2019).

Tabla 2. Comparativo entre Subcompetencia Extralingüística, Lingüística en L2 y de Transferencia en Séptimo Matutino y Vespertino 2017-2.

Sujetos	SCTR	SE	Balance	SLL2	SE	Balance
Turno Matutino: 17	83.92/100	74.91/100	9.01	73.13/100	74.91/100	1.78
Turno Vespertino: 13	95.77/100	80.09/100	15.68	73.83/100	80.09/100	6.26
Promedios:	89.84	77.5	12.34	73.48	77.5	4.02
Sujetos	SCTR	SLL2	Balance		Mujeres	Hombres
Turno Matutino: 17	83.92/100	73.13/100	5.39		88.23%	11.77%
Turno Vespertino: 13	95.77/100	73.83/100	21.94		69.23%	30.77%
Promedios:	89.84	73.48	13.66		80%	20%

Fuente: Cortez (2018).

Con respecto a los objetivos de la investigación, se ha verificado la existencia de una SE latente, que va evolucionando desde los niveles de regular (terceros semestres) a buena (séptimos). En cuanto al grado de evolución o desarrollo de la SE con el paso de los semestres (Ver Tabla 3), vemos que en los semestres superiores hay un aumento en la puntuación de 8.93/100. Quizá lo ideal sería una base de conocimientos de 100/100 de todos los sujetos, pero no hay que olvidar que el conocimiento se construye de manera individual.

Como menciona Kiraly (2000) “...*knowledge is constructed by learners, rather than being simply transmitted to them by their teachers.*” (p. 1). Además, en ello entran, entre otras variables, motivaciones intrínsecas y extrínsecas que llevan a la formación del individuo, además de variables que no por ser abstractas son menos importantes. Por ejemplo, la autorrealización, definida por Maslow (1991, p. 23) como: “...deseo de la persona por la autosatisfacción, a saber, la tendencia en ella de hacer realidad los potencialidades que tiene... llegar a ser todo lo que uno es capaz de ser”. Para llegar a descubrir esas motivaciones personales, se necesitan otros instrumentos y otra metodología, como por ejemplo una entrevista estructurada.

Tabla 3. Evolución de la SE desde Tercer Semestre a Séptimo en la Lic. en Traducción 2017-2018

Tercer Semestre único Matutino 2017-2	Tercer Semestre Matutino 2018-1	Tercer Semestre Vespertino 2018-1	Séptimo Matutino 2017-2	Séptimo Vespertino 2017-2
72,91/100	71,16/100	70,57/100	74,91/100	80,09/100

Fuente: Cortez (2018).

Afortunadamente, esta es una oportunidad para mejorar las actuales metodologías de la enseñanza de la traducción, donde se pueden dedicar recursos en apoyo a los discentes y hacerles más placentera la actividad de iteración de conocimientos que formen redes de esquemas emergentes, listos para activarse cuando surjan eventos relativos a un tema a traducir. No resulta ocioso subrayar el dato de que 84% de la muestra en Séptimo semestre son mujeres. Ya anteriormente, se había establecido que en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali: “...el 82,4% son mujeres y 17,6% varones, lo que representa que por cada hombre que egrese del grado, habrá tres mujeres que se dedicarán a la traducción e interpretación” (Cortez, 2014). Los datos actualizados en 2018, muestran que esta tendencia se mantiene en aumento.

Lo interesante en este rubro son las perspectivas que esto brinda, como realizar un estudio; por ejemplo, tomando en cuenta las habilidades cognitivas de hombres y mujeres, debido a las mayores interconexiones del cuerpo caloso de éstas últimas, con el fin de registrar quiénes desarrollan más rápido las subcompetencias medidas en el presente estudio. De hecho, existe la creencia de que las mujeres, biológicamente mejor dotadas para la comunicación, hacen mejor papel como intérpretes que los hombres por sus mayores interconexiones y por tanto sus habilidades para las multitareas. De acuerdo con Coates (1986, citada en Leonardi, 2007) existe una creencia común de que las mujeres hablan más que los hombres, pero los resultados obtenidos en muchos estudios diferentes en este campo contradicen esta afirmación. Labov (1966) realizó una investigación en Nueva York, relacionada con la pronunciación en el idioma inglés, y encontró que hay una gran diferencia en el uso del sonido “*th*” en palabras como *thing*, por parte de los hombres. De hecho, las mujeres tienden a pronunciarlo de la manera *correcta*. Estudios

posteriores, sobre el habla de la mujer (en otros idiomas, además del inglés) también coinciden en que “*Women tend to pronounce it in the correct way, with the voiceless interdental fricative [θ], whereas men tend to replace this sound with the voiceless plosive [t]*” (Leonardi, 2007, p. 39). Queda entonces la pregunta en el aire: ¿Pueden las mujeres acortar el camino a la pericia en traducción por estar mejor equipadas biológicamente para adquirir las subcompetencias?

Conclusiones

En este estudio descriptivo de cómo se manifiesta y evoluciona la Subcompetencia Extralingüística, vimos que su desarrollo en los estudiantes de traducción tiene un rango medible, y en general, avanza (al menos de Tercero a Séptimo semestre) de un estadio de regular a bueno, por lo que nuestra hipótesis general de que un mayor cúmulo experiencial sí influye en una mejor base o red de conocimiento, puede verse como positiva. Por tanto, en general, un menor rango de edad trae aparejada una menor subcompetencia extralingüística (conocimiento del mundo). Falta hacer patente cómo los rangos de puntuación y calificación alcanzados influyen directamente en las otras subcompetencias. Mediante qué mecanismos afectan las unas a las otras, y si la iteración de eventos/esquemas activados muestra una puntuación más gene-

rosa al final el grado. También queda todavía en el aire conocer si el género tiene alguna influencia en la adquisición y desarrollo de las subcompetencias evaluadas, lo cual nos llevaría al área de la psicolingüística.

Otro aporte del estudio es que se registra un desbalance entre las SLL2/ SE menor a 15/100 puntos a lo largo de su desarrollo paralelo en los tres primeros años de la carrera, y va equilibrándose a medida que avanzan los semestres. También descubrimos que la polarización en los semestres más avanzados se puede dar entre la SCTR y la SLL2, es decir, la capacidad de transferencia de L1 a L2 y la lengua a traducir, aunque falta sondear las causales de tal fenómeno.

Es un hecho que los estudiantes mantienen en su base de conocimiento al menos un 70% de sus valores de conexión que les evocan esquemas ya vistos tras cursar el bachillerato, y que este porcentaje avanzó, a casi 9.52 puntos en un lapso de dos años, por lo que la evolución de la SE sí se manifiesta y al parecer es continua (objetivo de investigación b). Queda a los docentes el ser creativos con las metodologías para la enseñanza de la traducción que realmente apoyen y estimulen un mayor conocimiento del mundo (específicamente los saberes referenciales) de los discentes.

Referencias

- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind. An introduction to Mental Lexicon*. (4.ª ed). Wiley and Blackwell.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J., y R. J. (2019). From short-term store to multicomponent working memory: The role of the modal model. *Memory & Cognition*. 47, 575-588. <https://doi.org/10.3758/s13421-018-0878-5>.
- Bravo, S. y Reyes, M. A. (1999). La traducción: aspectos lingüísticos y extralingüísticos. *Lenguaje y textos*, Universidad de La Coruña, (14), 135-142. <https://goo.gl/cQmVtw>.
- Colina, S. (2009). “Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation”. *Target*, 21(2), 235-264.
- Cortez Godínez, J., Basich, K. y Figueroa, I., (2012). Competencia Traductora vs. Subcompetencia tecnológica: El caso Facultad de Idiomas Mexicali. Memorias del XIII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas (pp. 222-249). Tlaxcala. <https://bit.ly/2PsFHMf>.
- Cortez Godínez, J. (2014). *El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de la UGR. <https://bit.ly/2l1ROvq>.
- Cortez Godínez, J., Basich, K., y Figueroa, I., (2015). Subcompetencia Instrumental, vital en la formación de traductores. En: M., Beltrán, G., Garduño, C., Gómez-Pezuela, A., Sokolova, y L., Monleón (Eds.), *Visiones y perspectivas en torno al estudio de las lenguas extranjeras en diversos contextos de México* (pp. 89-104). UAMX.
- Cortez Godínez, J. (2018). La formación de competencias en traducción: Un caso mexicano, en CIEBC 2018 (Ed.), *XIV Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias: Aprendizaje, Formación y Educación por Competencias*, 283-302. Editorial Corporación CIMTED. <https://bit.ly/3853Ajk>.

- Cortez Godínez, J. (2019). Registro y Evolución de la Subcompetencia Extralingüística en estudiantes de traducción. *Onomázein* 4(46). DOI:10.7764/onomazein.46.10.
- Danks, J., Shreve, G., Fountain, S. y McBeath, M. (ed.). (1997). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. SAGE Publications.
- El-Madkouri, M., (2003). La cultura como fundamento. Los conocimientos extralingüísticos y la traducción, *Telos*, (54). <https://goo.gl/DT6r3p>.
- Faber, P. y Jiménez C. (2004). *Traducción, lenguaje y cognición*. Comares.
- Fisher, M., and Kail, F. C. (2016). The curse of expertise: when more knowledge leads to miscalibrated explanatory insight. *Cognitive Science*, 1(19). doi: 10.1111/cogs.12280.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins Publishing Company.
- Guajardo Martínez, A. G. (2013). *Modelo Multifuncional de la evaluación de la traducción*. [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de la UGR. <https://bit.ly/3845C38>.
- Guzmán, B., Véliz, M., y Reyes, F. (2017) Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y lingüística*. (35), 379-404. ISSN: 0716-5811.
- Hansen, G. (2003). Controlling the process: Theoretical and metodological reflections on research into translation processes. En F. Alves (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, (pp. 25-42). John Benjamins.
- Hansson, I., Buratti, S. & Allwood, C. A. (2017). “Experts” and “Novices” Perception of Ignorance and Knowledge in Different Research Disciplines and Its Relation to Belief in Certainty of Knowledge, *Frontiers in Psychology* 8(377), 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2017.00377.
- House, J. (2015). *Translation Quality Assessment. Past and Present*. Routledge.
- House, J. (1997). *A model of translation quality assessment*. Gunter Narr.
- Kelly, D. (2002). “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”. *Puentes*. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural 1, (pp. 9-20).
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. St. Jerome Publishing.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington DC Center for Applied Linguistics.
- Leonardi, V. (2007). *Gender and Ideology in Translation: Do Women and Men Translate Differently? A Contrastive Analysis from Italian into English*. Peter Lang.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y Personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Matthiesen, S. J. (1991). Preparing for the TOEFL. En D. B. Kennedy (Ed.). *The Newbury House TOEFL Preparation Kit*. New York: Newbury House.
- Naiouf, M., De Giusti, A., De Giusti, L., Chichizola, F., Pousa, A., Hasperué, W., Sanz, V., Leibovich, F. (2010). Fundamentos y Aplicaciones de Procesamiento Distribuido y Paralelo. *Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación* (12), 611-616. <https://bit.ly/38503Qm>
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En: Ch., Schäffner, y B., Adab, (ed.), *Developing translation competence*, (pp.3-18). John Benjamins.
- Nida, E. (1945). *Linguistics and Ethnology in Translation-Problems*, *Word*, 1(2), 194-208, DOI: 10.1080/00437956.1945.11659254.
- PACTE (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En: A., Beeby, D., Ensinger, y M., Presas (ed.). *Investigating Translation*, (pp.99-106). John Benjamins.
- PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns*. Revista de Traducció 6, 39-45. ISSN 1138-5790.
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). John Benjamins.

PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta: Translators' Journal*, 50(2), 609-619. <https://bit.ly/38YssKW>.

PACTE (2008). First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process.' En: J., Kearns (ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, (pp. 104-126). Continuum.

PACTE (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making, *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230. DOI: [10.1556/Acr.10.2009.2.3](https://doi.org/10.1556/Acr.10.2009.2.3).

PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En S., O'Brien (ed.), *IATIS Yearbook 2010* (pp. 609-619). Continuum.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías Cognitivas Del Aprendizaje*. Editorial Morata.

Quezada, C. (2004). Comprensión Lectora y Traducción. *Onomázein*, 1(9), 105-119. ISSN: 0717-1285.

Rodríguez-Inés, P. (2013). ¿Cómo traducen traductores y profesores de idiomas? Estudio de corpus. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 58(1), 165-190.

Rumelhart, D. & Norman, D. (1976). Accretion, Tuning and Restructuring: Three modes of Learning. *Center for Human Information Processing*. Report 7602, UCLA in SD, 1-34. <https://bit.ly/2T0dAWQ>.

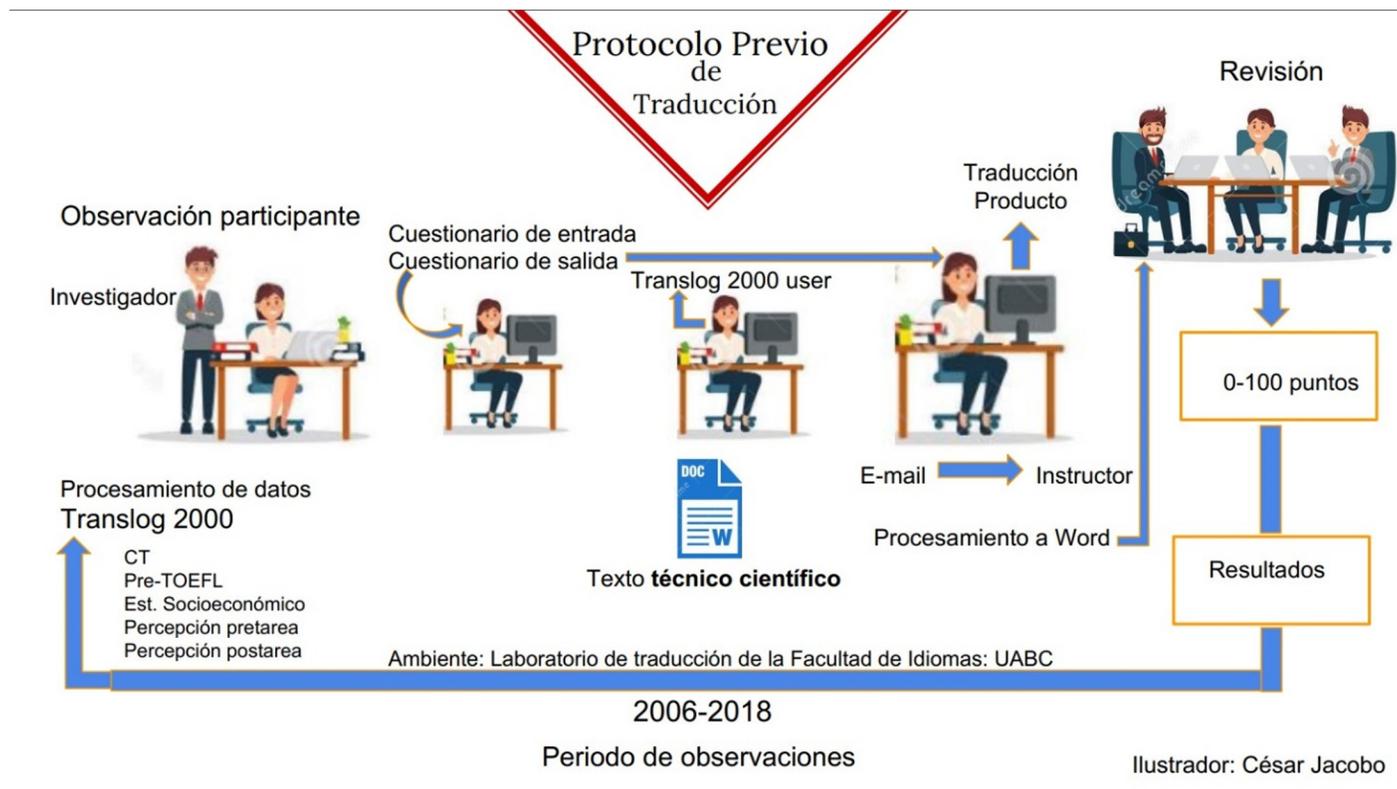
Schunk, D.H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Prentice-Hall.

Van den Broek, P., Lorch, R. F., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory Cognition*, 29(8), 1081-1087.

Wilson, D. & Sperber, D. (2002). Relevance Theory. [Book Chapter] (Unpublished). To appear In G., Ward and L., Horn (ed.) *Handbook of Pragmatics*. Blackwell. <https://bit.ly/2HUJbTw>.

Anexo 1

Esquema de la metodología: Protocolo Previo de Traducción



Ilustrador: César Jacobo

Anexo 2

Baremo para la medición de la Subcompetencia de Transferencia

	U.A.B.C.	ING-ESP _____	ESP-ING _____
	FACULTAD DE IDIOMAS	Título del texto _____	
	Licenciatura en Traducción		

ESCALA DE EVALUACION

En el siguiente formato se utiliza una escala de 1 a 4, en la que el mayor puntaje corresponde a una buena traducción:

1 (muchos errores) 2 (algunos errores) 3 (mínimos errores) 4 (ningún error)

EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS, LÉXICOS Y DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN

a. Concordancia en género y en número.	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
b. Cohesión y coherencia de los tiempos verbales.			1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Utilización de terminología apropiada			1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
d. Adecuación del registro del texto			1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
e. Puntuación	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
f. Ortografía (acentos, mayúsculas, etc.)	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
g. Adaptaciones culturales (siglas, expresiones, etc.)	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
h. Contra sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
i. Falsos sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
j. Sin sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
k. Omisión injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
l. Adición injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
m. Evidencia de una revisión minuciosa	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		
n. Reproducción del formato original	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>		

Total: ____ / 56

La revista **Lenguas en Contexto** de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción, a enviar artículos para su probable publicación en el ejemplar número 19 en forma impresa con ISSN 1870-1671 y el número 12 con ISSN 2007-3038 en su versión digital correspondientes al período agosto 2021 - julio 2022 de nuestra revista a: **lenguasencontexto@facultaddelenguas.com**

Lenguas en Contexto tiene la misión de difundir la investigación, la reflexión y el conocimiento en torno a las lenguas y culturas, su enseñanza/aprendizaje, lingüística aplicada y traducción.

Nuestra revista se encuentra indexada en el sistema Latindex y es una publicación sin fines de lucro. Deseamos promover la generación, aplicación y difusión del conocimiento, abriendo espacios de intercambio y de crítica constructiva, con el fin de participar de manera permanente en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras así como promover y potencializar la comunicación intercultural.

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

Todas las contribuciones deben apegarse a los lineamientos que se encuentran en:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Dichos lineamientos incluyen: cuestiones de formato, tipos de artículos publicables, por lo que se recomienda a los autores seguir la lista de verificación que encuentran en el mismo sitio.

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

Fechas para el envío de contribuciones: del 6 de enero al 30 de abril 2021.

COMITÉ EDITORIAL

Editora en jefe

Leticia Araceli Salas Serrano
aracelisalas@yahoo.com

Co editora

Stéphanie Marie Brigitte Voisin
stephanievoisin2002@yahoo.fr

Co editora

María Leticia Temoltzin Espejel
letytemoltzin@gmail.com

CALL FOR PUBLICATION

Lenguas en Contexto published by the *Facultad de Lenguas* of *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) Mexico, invites all teachers, authors and researchers in the fields of teaching and learning languages, applied linguistics and translation to submit their works for their probable publication in the issue no. 19 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 12 (ISSN 2007-3038) in the digital version of *Lenguas en Contexto* corresponding to the period from August, 2021 to July, 2022.

All contributions must be sent to: lenguasencontexto@facultaddelenguas.com

Lenguas en Contexto has the mission of disseminating research, reflection and knowledge on language and culture, their teaching/learning, their application and their translation.

Lenguas en Contexto is indexed in the Latindex system and it is a non-profit publication. Our wish is to promote the generation, application and dissemination of knowledge, opening spaces for exchange and constructive criticism, so that authors and researchers can permanently participate in the improvement of the teaching / learning process of foreign languages as well as to promote and potentiate intercultural communication

All contributions go through a process of blind-peer review before they are published.

The guidelines (format and kinds of articles) for publication in the journal can be consulted at:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

All authors are encouraged to follow the verification list included in order to encourage the quality of their contributions.

Deadline for the submission of contributions: from January 6, 2020 to April, 30th, 2021.

EDITORIAL COMMITTEE

Chief editor: Leticia Araceli Salas Serrano - aracelisalas@yahoo.com

Co editor: Stéphanie Marie Brigitte Voisin - stephanievoisin2002@yahoo.fr

Co editor: María Leticia Temoltzin Espejel - letytemoltzin@gmail.com

APPEL A PUBLICATION

La revue *Lenguas en Contexto* de la *Facultad de Lenguas* de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* au Mexique lance un appel à contributions pour son numéro 19.

Cet appel, adressé aux auteurs et aux chercheurs dans les domaines de la didactique des langues et des cultures, de la linguistique appliquée et de la traduction ou domaines connexes, les invite à soumettre leurs contributions, pour publication dans le numéro 19 pour la version imprimée (ISSN 1870-1671) correspondant au numéro 12 pour la version électronique (ISSN 2007-3038) à l'adresse électronique suivante :

lenguasencontexto@facultaddelenguas.com

Notre revue, indexée dans le système Latindex, est une publication à but non lucratif.

Elle vise à promouvoir la génération, l'application et la diffusion des connaissances, en ouvrant des espaces d'échange et de critique constructive pouvant mener à l'amélioration constante du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et favorisant en même temps la promotion et le renforcement de la communication interculturelle.

Toutes les contributions sont doublement et anonymement évaluées.

Les consignes aux auteurs pour une publication dans la revue sont disponibles sur le site suivant :

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Ces consignes comprennent : des aspects liés au format, les types d'articles que nous publions, ainsi qu'une liste de vérification à laquelle nous recommandons vivement aux auteurs de se référer.

Nous acceptons des articles en français, en espagnol et en anglais.

La réception des contributions est fixée du 6 janvier au 30 avril 2021.

ÉQUIPE ÉDITORIALE

Éditrice en chef : Leticia Araceli Salas Serrano - aracelisalas@yahoo.com

Co éditrice : Stéphanie Marie Brigitte Voisin - stephanievoisin2002@yahoo.fr

Co éditrice : María Leticia Temoltzin Espejel - letytemoltzin@gmail.com

