



**Diversidad cultural, lenguaje y entendimiento: Sobre las enseñanzas de la lengua.**

**Coordinadores: Antolín Celote Preciado, María Eugenia Meza Hernández y Ricardo Contreras Soto**

**Diseño de la portada: [Dra. Delia P. Lopezaraiza Hernández.](#)**

## Tabla de contenido

Diversidad cultural, lenguaje y entendimiento: Sobre las enseñanzas de la lengua. ....	1
Tabla de contenido .....	2
Presentación.....	5
“El Maestro “Pocho”: Otro Tipo de Maestro de Inglés”. Dra. M. Martha Lengeling, Mtra. Irasema Mora Pablo, Mtra. Buenaventura Rubio Zenil, Universidad de Guanajuato (Departamento de Lenguas). ....	8
Resumen.....	8
Palabras claves: cultura, identidad, maestros de inglés. ....	8
Introducción .....	8
Propuesta .....	10
La discusión sobre el hablante nativo en la literatura .....	11
Actitudes hacia los maestros nativos y no nativos .....	13
El rol del profesor de inglés.....	14
El caso de México.....	14
Metodología .....	15
Resultados .....	18
Otra clasificación del profesor.....	19
Conclusiones.....	24
Bibliografía .....	25
Contacto lingüístico, implicaciones y reinenciones en los usos cotidianos de la naturaleza. Por: Hekking Ewald, Terven Adriana y Vázquez Alejandro .....	30
Resumen.....	30
Palabras claves: contacto lingüístico, patrimonio biocultural, desigualdad, pueblos indígenas. ....	30
Presentación.....	31
Desigualdad vs. diversidad.....	32
Preludio a la diversidad biocultural. ....	36
Apuntes finales.....	42
Bibliografía .....	43
”Manecitas rosaditas muy expertas yo te haré ...”: Experiencia docente sobre lectura crítica y producción de textos, Del español afrocolombiano al mazahua mexicano. De Carmen Emilia Mina Viáfara UIEM .....	47
Introducción .....	47
Palabra clave. Interculturalidad, educación, estrategias de comprensión de lecturas .....	47

La étno educación indígena.....	53
Etnoeducación partir de la comunidades afrocolombianas.....	54
Observaciones finales .....	57
Bibliografía .....	61
<b>El ejido, la escuela y la castellanización de los Mazahuas en Emilio Portes Gil. Antolín Celote Preciado (UIEM-2011).....</b>	<b>63</b>
Introducción .....	63
Palabras claves: el ejido, la educación, la castellanización .....	63
El ejido.....	64
La última etapa de la hacienda.....	65
Nuevos administradores de la tierra .....	72
La escuela y la castellanización de los Mazahuas .....	74
Bibliografía .....	76
<b>El maestro de idiomas ante un modelo educativo centrado en el estudiante. Perla Alarcón, Luis Alberto González y Luz María Muchoz .....</b>	<b>78</b>
Abstract .....	78
Palabras clave: educación centrada en el estudiante, identidad del profesor, reflexión, talleres de inglés disciplinares. ....	78
Introducción .....	79
Contexto.....	79
Participantes.....	80
Marco Teórico.....	80
Identidad .....	80
Formación Académica.....	81
CLIL.....	82
Reflexión .....	83
Metodología .....	84
Discusión .....	85
Aceptación y construcción de una nueva posición en el salón de clase .....	85
Maestro en control como parte del proceso hacia el trabajo independiente de los estudiantes	87
Implicaciones a futuro.....	89
Conclusión .....	90
Referencias .....	91
Anexo 1 .....	92
Propuesta para el Primer Taller de Inglés del Programa de Ingeniería Química.....	92

Objetivo del Taller de inglés .....	92
Nivel de los estudiantes al inicio de sus estudios de licenciatura .....	94
Desarrollo del pensamiento crítico.....	94
Estrategias de lectura sugeridas: .....	95
Ideas para el primer taller (Activación de conocimientos) .....	96
Anécdotas en el área de Ingeniería Química .....	96
Análisis de un video clip sobre accidentes y seguridad.....	97
Escribir una nota biográfica de su científico favorito.....	98
Describir el trabajo que se realiza en un laboratorio. Se sugiere que sea la descripción de un proceso de fabricación por ejemplo de vino, cerveza, etc. ....	98
Escribir el reporte de una plática. ....	99
Montar una obra de teatro.....	99
Talleres subsecuentes.....	99
La identidad del estudiante de una segunda lengua: cambios en la enseñanza es igual a cambios de identidad. <i>Perla Alarcón Ortiz, Luis Alberto González García, Luz María del Carmen Muñoz de Cote.</i> .....	101
Abstract .....	101
Introducción .....	102
El contexto de los talleres donde se dio la investigación .....	102
Literatura .....	103
2.1 El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE). ....	103
2.2 La autonomía en el estudiante y uso del Centro de Auto Aprendizaje de Idiomas (CAADI): Construcción de la responsabilidad .....	104
2.3 Identidad: La importancia del lenguaje.....	105
2.4 Ansiedad y el desarrollo de la confianza en sí mismo.....	106
3 Metodología .....	107
4 Resultados y Discusión .....	108
5 Conclusión .....	112
Referencias .....	113

## Presentación

Este libro es producto de un trabajo colectivo sobre Diversidad Cultural, Lenguaje y Entendimiento donde participaron 6 investigaciones que versan sobre varias temáticas relacionadas con enseñanzas de idiomas; el contacto lingüístico entre las lenguas: otomí y español; problemas de comprensión de lectura en contextos interculturales, y proceso de desplazamiento de la lengua mazahua por el español.

El trabajo es una reflexión colectiva entre académicos acerca del estado actual de las investigaciones y discusiones sobre multiculturalidad, los retos, las realidades y sus implicaciones en la sociedad. Se reflexiona en propuestas de sociedad en constante transformación, dinamismo y creatividad, frente a un proyecto cultural y lingüístico hegemónico que ha mostrado su fracaso como un proyecto de humanidad para todos.

A continuación se presentan las diferentes temáticas abordadas: la ponencia presentada por la Dra. M. Martha Lengeling, las maestras Irasema Mora Pablo y Buenaventura Rubio Zenil "*El maestro pocho: otro tipo de maestro de inglés*" se aborda el tema de las relaciones de conflictos entre maestros nativos y no nativos del inglés en instituciones de educación superior. De cómo los estudiantes tienen una actitud valorativa sobre los maestros nativos y no nativos, los primeros son considerados más capaces de enseñar perfectamente el inglés, mientras que de los segundos se piensa que a pesar de su dominio del inglés, nunca podrán tener el perfil del maestro nativo; situación que genera relaciones de poder donde parece haber maestros de primera y segunda categoría, en el que el maestro nativo por su condición de extranjero es mejor valorado, mientras que los maestros no nativos, los pochos no tienen el estatus del maestro nativo.

El artículo de los Doctores: Hekking Ewald, Adriana Terven Salinas y Alejandro Vázquez Estrada, Profesores Investigadores de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, abordan el "*Contacto lingüístico, implicaciones y reinenciones en los usos cotidianos de la naturaleza*". Plantean los rasgos de diversidad cultural, lingüística y natural de México, y a pesar de los procesos de colonización que han vivido los pueblos indígenas. En los ámbitos de la vida comunitaria representan un momento donde las relaciones de dominación y autonomía se transforman en distintas expresiones identitarias donde resignifican el mundo con sus propios recursos lingüísticos como el caso de los otomíes de Santiago Mexquititlán en el Estado de Querétaro.

El artículo de la Mtra. Carmen Emilia Mina Viáfara cuyo título es “*Manitas rosaditas muy expertas yo te haré para que hagas buenas letras y no manches el papel*”, recoge sus experiencias docentes con estudiantes afrocolombianos en el puerto marítimo de Buenaventura (Colombia) y con estudiantes mazahuas en la Universidad Intercultural del Estado de México; ésta es una ponencia realizada en dos momentos: en el primero se observa la actitud prejuiciada del maestro frente variedades de español no-estándar de grupos minorizados y en el segundo, a partir del contexto sociocultural del estudiante, se presentan los resultados de la aplicación de estrategias interculturales para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

El artículo de Antolín Celote “*el ejido, la escuela y la castellanización de los mazahuas en Emilio Portes Gil*” aborda sobre el proceso de castellanización y alfabetización de la población del ejido de Emilio Portes Gil que fue creado en 1933, en esa época las 683 personas que ahí vivían eran monolingües en lengua mazahua, pero con la intervención de la escuela cuya función fue alfabetizar y castellanizar a la población, después de casi 60 años, la comunidad comenzó a producir los primeros hablantes monolingües en español y la lengua mazahua se convirtió en una lengua hablada sólo por ancianos y adultos, si no se instrumentan políticas de revitalización, enseñanza y usos la lengua mazahua estará en riesgo de ser desplazada de sus funciones comunicativas por el español.

Las maestras Perla Alarcón, Luz María Muñoz de Cote y Luis Alberto González exponen en su artículo “*El maestro de idiomas ante un modelo educativo centrado en el estudiante*”, y con datos de sus experiencias dan cuenta que es posible instrumentar un modelo de enseñanza de idiomas centrado en el estudiante, bajo el principio que todos aprendemos, descartando los modelos tradicionales en el que los maestros son los transmisores de conocimientos que se apegan a programas de contenidos lingüísticos, excluyendo los intereses disciplinares de los estudiantes. De los mismos autores se presentan otro artículo de interés para quienes enseñan la lengua inglesa. “*La identidad del estudiante de una segunda lengua: cambios en la enseñanza es igual a cambio de identidad*” en el que argumentan que cuando los estudiantes de idiomas se les cambia los métodos de enseñanza de una segunda lengua, en estos procesos se innovan poco de un

método a otro, afectando la identidad y el rol del estudiante de una segunda lengua al sufrir un proceso de re-construcción de su identidad.

La mesa sobre Diversidad Cultural, Lenguaje y Entendimiento es una oportunidad para compartir las experiencias de las temáticas de los ponentes los cuales se presentan como ejemplos para repensar los modelos de enseñanza tanto del inglés, el español como de las lenguas indígenas, por otro lado las comunidades indígenas a pesar de las políticas de castellanización y la colonización se resisten a ser incorporados bajo otros esquemas culturales, y resignifican sus prácticas comunicativas como los otomíes de Santiago Mexquititlán que es un ejemplo de lo que sucede con otras comunidades indígenas, como los mazahuas que siguen comunicándose en su lengua.

Antolín Celote Preciado

María Eugenia Meza Hernández

**“El Maestro “Pocho”: Otro Tipo de Maestro de Inglés”. Dra. M. Martha Lengeling, Mtra. Irasema Mora Pablo, Mtra. Buenaventura Rubio Zenil, Universidad de Guanajuato (Departamento de Lenguas).**

[lengelin@ugto.mx](mailto:lengelin@ugto.mx), [mora@ugto.mx](mailto:mora@ugto.mx), [rubiob@ugto.mx](mailto:rubiob@ugto.mx)

## **Resumen**

Históricamente el maestro de inglés ha sido preferencialmente nativo, debido a la creencia de que es él quien posee el dominio perfecto de la lengua y el más capaz para enseñarla. Desde esta perspectiva, la competencia lingüística prevalece sobre la competencia profesional. Este fenómeno trae como consecuencia que se establezcan relaciones de poder, imperialismo lingüístico y discursos dominantes entre maestros nativos y no nativos en la enseñanza de inglés.

El objetivo de nuestra investigación fue conocer este fenómeno en nuestro contexto centrandolo en las experiencias de los alumnos. El proyecto tuvo como base la metodología cualitativa utilizando cuestionarios y entrevistas para indagar las experiencias de los estudiantes con el fin de conocer sus preferencias en cuanto al tipo de maestro, así como sus razones.

En el presente artículo nos enfocamos en uno de los (3) resultados que emergieron de los datos: *otra clasificación del profesor de inglés más allá de la dicotomía entre nativo/no nativo*. En este apartado los datos arrojaron las siguientes etiquetas en referencia al profesor: “extranjero”, “de doble nacionalidad”, “México-Americano” y finalmente la clasificación de “pocho”. A través del análisis de esta clasificación veremos que los estudiantes a través de sus experiencias, expresan que el maestro puede (o no) ser nativo de una lengua pero reconocen la importancia de los aspectos culturales y sociales como los elementos que definen al profesor.

**Palabras claves:** cultura, identidad, maestros de inglés.

## **Introducción**

Históricamente se ha pensado que el maestro de inglés debe ser preferentemente nativo debido a la creencia de que es él quien posee el dominio perfecto del idioma y por lo tanto



el ideal a alcanzar, siendo éste, el más apto para enseñar la lengua (Braine, 2005; Medgyes, 1992, 1994; Phillipson, 1992; Rampton, 1990). Desde esta perspectiva, la competencia lingüística prevalece sobre la competencia profesional. Este fenómeno ha traído como consecuencia que se establezcan relaciones de poder, de imperialismo lingüístico y discursos dominantes (Canagarajah, 1999a, 1999b, 2002; Holliday, 1994, 2005; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992) entre maestros nativos (MN) y no nativos (MNN) en la profesión para la enseñanza de inglés en todo el mundo. Este discurso constituye una barrera para los maestros no nativos por varias razones tales como oportunidades de trabajo, formación profesional e identidad, tanto en su profesión como en el aula. Sin embargo, este discurso no es consistente por parte de los estudiantes y es por esta razón que surgió el interés por investigar este fenómeno enfocándonos específicamente en las experiencias de los estudiantes en relación a este tema.

El tema sobre MN y MNN ha sido objeto de debate en las últimas 3 décadas (Coppieters, 1987; Kamhi-Stein, 2004; Kramsch, 1995; Lazaraton, 2003; Liu, 1999b; Medgyes, 1992, 1994; Paikeday, 1985). Muchas de las investigaciones se centran en las auto-experiencias de los maestros y están ligadas a sus fortalezas y debilidades asociadas a su identidad como nativos o no nativos. Cualidades como la experiencia al aprender el idioma, la familiaridad con el contexto de aprendizaje, la posibilidad de predecir y resolver ciertas dificultades ligadas a éste, se asocian al MNN (Samimy & Brutt-Griffler, 1999). Sin embargo, en ocasiones estas cualidades no son valoradas al momento en que el MNN inicia su trayectoria profesional o al presentarse en el salón de clase. Su propia figura tiende a ser juzgada basada en la idea de que no posee la competencia lingüística de un nativo. En nuestra experiencia, hemos percibido aún en la actualidad, cierta preferencia por el MN. Por esta razón decidimos explorar este fenómeno con la idea de contribuir a la investigación en el campo de la lingüística aplicada así como a la profesión que nos compete. Ahora bien, si el objetivo inicial de esta investigación fue analizar las preferencias de los estudiantes por un maestro u otro, al analizar los datos encontramos que sus opiniones se centraban preferentemente en sus experiencias y sus trayectorias académicas, mismas que dan forma a sus representaciones y perspectivas sobre el aprendizaje del inglés y eventualmente a su preferencia por un MN o MNN.

En este artículo presentaremos primeramente la propuesta del estudio realizado. Posteriormente situaremos el tema de estudio en la literatura. En este punto daremos la definición del término hablante nativo según varios autores. En el mismo apartado tocaremos también el tema de las actitudes hacia los MN y MNN y hablaremos, entre otros aspectos, de la noción de habilidad para enseñar como un elemento que contribuye a atenuar los prejuicios en contra de los MNN. Hablaremos también del rol del maestro de inglés en el mundo y veremos que en algunos contextos, la discriminación toca también al MN. Posteriormente hablaremos de los estudios que se han hecho en México relativos a este tema. Enseguida presentaremos la metodología que fue utilizada para realizar el presente estudio y posteriormente hablaremos de los resultados del mismo. Aquí Veremos surgir clasificaciones tales como: nativo, no nativo, extranjero, de doble nacionalidad, México-Americano y, concretamente, pocho. Cerraremos el artículo con algunas conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones.

### Propuesta

La presente investigación pretende examinar las experiencias de los estudiantes en relación a sus profesores de inglés no nativos y nativos. El estudio fue realizado en una institución pública de nivel superior en el centro de México cuyos objetivos específicos fueron los siguientes:

- a) Identificar y analizar los factores que inciden de manera positiva o negativa en sus experiencias durante el proceso de aprendizaje del idioma inglés.
- b) Explorar las preferencias de los estudiantes sobre un maestro nativo o no nativo, y las razones que atribuyen a dichas preferencias.

Esta investigación intenta dar cuenta de la complejidad de las experiencias de los estudiantes en relación a sus clases de inglés, particularmente aquellas que están ligadas a sus profesores, ya sean nativos o no nativos. El proyecto se justifica en el marco de los trabajos que se han realizado en torno a este tema abordándolo desde la perspectiva de los estudiantes, mediante una metodología mixta. Esta metodología es usada con el interés de ampliar nuestra base de datos con el fin de obtener mayor información sobre

los orígenes y causas de las experiencias de quienes participaron en este estudio. Ello nos conduce a una mejor comprensión del fenómeno que se investiga. De la misma forma, observamos su posicionamiento y sus actitudes con el fin de evaluar los resultados y contribuir con información que conduzca a una visión más clara sobre la imagen del profesor de inglés en México y su consiguiente impacto en el valor de la profesión.

### *La discusión sobre el hablante nativo en la literatura*

En esta sección se hace una revisión de la literatura donde se ha tratado el tema que nos concierne, a través de varios enfoques según la época.

El término hablante nativo es difícil de precisar. Uno de las primeras definiciones de “hablante nativo” fue la siguiente: “la primera lengua que un ser humano habla es su lengua nativa; él es hablante de esta lengua” (Bloomfield, 1933: 43). Con una posición similar a la de Bloomfield, Davies (1996) enfatiza que un hablante nativo es aquél que aprendió su lengua materna (L1) en la infancia. Es lo que él llama “definición bio-desarrolladora”. En otras palabras, alguien que no aprendió una lengua en la infancia no se le puede llamar hablante nativo de la misma. A la definición anterior, Davies (2003) añade lo que él llama “definiciones de realidad”:

1. Hablante nativo de nacimiento (por exposición temprana en la infancia),
2. Hablante nativo (o casi nativo) por ser un aprendiz excepcional,
3. Hablante nativo a través de la educación usando el medio de la lengua meta (el caso de la lingua franca),
4. Hablante nativo por la virtud de ser un usuario nativo (el caso postcolonial) y
5. Hablante nativo en razón de residencias largas en un país de adopción. (Davies, 2003: 214)

Igualmente, en un estudio posterior, Kubota (2004) propone cinco aspectos que condicionan la definición de un hablante nativo del inglés, muy similar a los que propone Davies (2003):

1. Si la persona adquirió la lengua de nacimiento
2. Si la persona es un hablante competente
3. Si la persona adquirió la lengua formalmente a través de la educación o informalmente a través del uso cotidiano
4. La variedad de la lengua que utiliza
5. La raza de la persona.

Por otro lado, Medgyes (1992) enfatiza que el mejor hablante de inglés no nativo nunca alcanzará “la competencia nativa”, a pesar de todos sus esfuerzos. Continúa diciendo que dicho hablante puede llegar a acercarse a ser un hablante nativo pero siempre estará “impedido por una pared de cristal” (p. 342). Con lo anterior se deduce que el hablante no-nativo no mejorará su competencia en algún punto de su vida.

En la actualidad, para definir al “hablante nativo” existen otros elementos a considerar en virtud de los cambios que se han dado a nivel mundial en lo relativo a la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Tal es el caso del estatus del inglés con todas sus variedades reconocidas (como lingua franca, lengua internacional y lengua global, como ha sido llamada) que hace imperativo establecer una definición más amplia que incluya otro tipo de elementos como los mencionados por Boyle (1997: 164): “Cuando se trata de contratar maestros de inglés, se toma en cuenta la experiencia más que el país de origen”.

Entre los estudios realizados sobre el tema de maestros nativos y no nativos del inglés, se encuentran los que fueron realizados por Haughes y Lascaratou (1982), James (1977), y Sheorey (1986). Estos autores definen al hablante nativo de inglés como el que aprende la lengua en la infancia y procede de un país de habla inglesa. Estos sugieren que existen diferencias entre los maestros y que éstas podrían ser importantes para las prácticas de enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera.

## Actitudes hacia los maestros nativos y no nativos

En los estudios realizados se encuentran diferencias considerables. Algunas de ellas consisten en señalar las actitudes de los maestros hacia los errores de los estudiantes. En este sentido los resultados muestran particularmente, que los maestros no nativos del inglés parecen más preocupados por evaluar los errores gramaticales que el contenido del mensaje (Hughes & Lascaratou, 1982; Sheorey, 1986). Por otro lado, Flattley (1996), Mora (2010) y Tsui (1985) encontraron que los maestros nativos del inglés evalúan las composiciones de sus estudiantes haciendo comentarios globales a la redacción. Los no nativos, a su vez, solicitan corrección inmediata y hacen comentarios más directos e imperativos.

Existe la creencia generalizada de que, dado que los maestros no nativos han adoptado ciertas estrategias durante su propio proceso de aprendizaje, es probable que estén mejor calificados para enseñar esas estrategias y ser más empáticos hacia los problemas y necesidades de sus estudiantes (Medgyes, 1996). Así pues, un hecho importante en este aspecto es la profesionalización del maestro. Por ello, habrá que considerar si ha recibido una formación profesional adecuada para enseñar el inglés como lengua extranjera (Liu, 1999). Existen muchos programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera o segunda lengua (y otros programas similares) cuyo objetivo es preparar futuros maestros de inglés para enfrentar al mundo real y poder enseñar a diferentes tipos de estudiantes. Sin embargo, es muy común que durante la formación, los no nativos tomen clases de pronunciación y de vocabulario “debido principalmente a la frustración que enfrentaron al enseñar a estudiantes que creen que los maestros nativos, sólo por el hecho de serlo, automáticamente son mejores que los no nativos” (Mossou, 2002: 23). Esto inevitablemente nos conduce a la noción de *capacidad* para enseñar (Rampton, 1990). Este autor asegura que la “capacidad es aprendida, no predeterminada o innata” (p. 98) y que “la noción de capacidad pone el énfasis en “quién eres” y no en “qué eres” (p. 99). Así pues, la construcción de la capacidad atenúa los prejuicios injustificados y la discriminación en contra los profesionales no nativos poniendo en duda la idea de que el maestro ideal para enseñar inglés es un nativo hablante (ver Phillipson, 1992).

## El rol del profesor de inglés

Autores como Braine (1999), Kamhi-Stein (2004), and Llurda (2005) reunieron trabajos de investigación con la idea de contribuir con discusiones serias y estudios empíricos sobre el rol de los maestros no nativos del inglés. Aún cuando la mayoría de los maestros de inglés en el mundo no son nativos-hablantes (Matsuda & Matsuda, 2001), continúa la lucha por un trato igual en la profesión. Braine (1999) menciona que mientras la discriminación en contra de los maestros no nativos es casi inevitable en los países de habla inglesa, los prejuicios en contra de los no nativos también es fuerte en otros contextos donde el inglés es enseñado como lengua extranjera. También señala que "... irónicamente, la discriminación también está dirigida hacia los nativos hablantes. Algunas [instituciones en Asia] insisten en contar con maestros cuyo acento sea británico en detrimento de aquellos con acento americano o australiano" (p. 26).

Existen muchas variedades de inglés en el mundo y uno de los mayores retos está ligado a la credibilidad en el campo laboral. Esto es, en la profesión para la enseñanza del inglés, los maestros nativos luchan principalmente por establecer su identidad profesional como maestros de inglés calificados, mientras que los maestros no nativos a menudo añaden la presión por hacerse valer ellos mismos en la profesión como hablantes competentes de inglés para después obtener credibilidad como maestros. De acuerdo con Kamhi-Stein (2004), esta situación influye en la forma de conducir sus clases y de construir las relaciones en el aula.

## El caso de México

Históricamente, en México, el maestro de inglés ha sido preponderantemente nativo. Por razones tales como el Tratado de Libre Comercio (TLC), la inclusión de cursos de inglés en todos los niveles de educación (primaria y universidad, particularmente), entre otras, existe una demanda creciente de maestros de inglés. Este hecho ha obligado a las instituciones a contratar a personas que hablen el inglés sin importar si cuentan o no con

la formación adecuada. Por otro lado, la proliferación de programas de formación de profesores de inglés en las universidades mexicanas, públicas y privadas, en las dos últimas décadas, ha atenuado el fenómeno aportando profesionales en la enseñanza del inglés cada vez mejor preparados.

De igual manera, otro aspecto importante es la migración que se da entre México y Estados Unidos. En el caso específico del Estado de Guanajuato, los datos del INEGI muestran que el grueso de los migrantes provenientes de Guanajuato se centra en California, Illinois, Texas, Arizona y Pennsylvania. Los migrantes de Puebla tienen una presencia importante en Nueva York. Sin embargo, según las fuentes del mismo INEGI (2011), el flujo migratorio hacia los Estados Unidos ha disminuido hasta en un 50 por ciento, pues mientras en 2005 más de 200 mil guanajuatenses viajaron al vecino país, en 2010 solamente lo hicieron menos de 118 mil. Esta movilidad y situación actual del panorama económico y social, ha traído como consecuencia que un gran número de migrantes regrese a sus comunidades de origen y se inserten de nueva cuenta en el sector productivo, algunos de ellos en el sector educativo, como maestros de inglés, trayendo como consecuencia un gran impacto en su identidad bilateral y la manera en que son percibidos por la comunidad a su regreso.

## Metodología

La base de este proyecto es la metodología mixta, usando como punto de partida las perspectivas cualitativa y cuantitativa. La cuantitativa (Denscombe, 1998) es utilizada con el fin de tener acceso a un mayor número de participantes, mientras que la cualitativa nos apoya para obtener información, explorar e interpretar (Denzin y Lincoln, 2005; Holliday, 2007; Huberman y Miles, 2002; Maxwell, 1996) las experiencias a través de las voces que el estudiante de inglés tiene sobre la figura del profesor y de esta manera complementarla con la información cuantitativa. Usando la metodología mixta se obtuvo una muestra de información más amplia para lograr el objetivo general.

Se usaron dos técnicas metodológicas: un cuestionario y una entrevista semi-estructurada. Las dos técnicas se aplicaron con el apoyo de tres estudiantes de licenciatura con beca de investigación.

Se hizo un estudio piloto del cuestionario con un grupo de 48 estudiantes los cuales representan los tres niveles de las clases de inglés (principiante, intermedio y avanzado). El piloteo sirvió para analizar los cuestionarios y de ser necesario, realizar los cambios pertinentes antes de aplicarlo a los participantes en el estudio. El instrumento final se aplicó a 267 alumnos de los tres niveles. En este sentido se trató de que los maestros de éstos fueran en número parecido, nativos y no nativos<sup>1</sup>. La siguiente gráfica muestra los números correspondientes (ver Anexo 1):

Nivel de estudiantes	Número de estudiantes		
	MNN	MN	Total
Principiantes	48	32	80
Intermedios	34	60	94
Avanzados	42	51	93
TOTAL			267

Cuadro 1: Número de cuestionarios aplicados a los estudiantes

Después de haber aplicado el cuestionario, se hizo un análisis de las repuestas para seleccionar un grupo representativo de estudiantes para las entrevistas semi-estructuradas. De igual manera se realizó un estudio piloto para decidir sobre los posibles temas a desarrollar en las entrevistas. Dichos temas giraron en torno al proceso de

<sup>1</sup> Al hacer la selección de los grupos para la aplicación del cuestionario, nos encontramos con que la mayoría de estos eran atendidos por un maestro nativo. Por ello la diferencia de números entre ambos grupos, que se observa en la gráfica.



aprendizaje del inglés desde el primer contacto con el idioma hasta su experiencia actual en el nivel universitario. También se interrogó sobre las experiencias con sus profesores y si éstos eran nativos o no-nativos y por cuál de ellos mostraban mayor preferencia, así como sus razones. Se hicieron entrevistas a 20 estudiantes (seis principiantes, nueve intermedios y cinco avanzados), se grabaron y posteriormente fueron transcritas. Las entrevistas fueron codificadas de la siguiente manera:

EP-1 (Entrevista nivel Principiante, estudiante número 1);

EI-2 (Entrevista nivel Intermedio, estudiante número 2); y

EA-3 (Entrevista nivel Avanzado, estudiante número 3).

La siguiente etapa fue el análisis de los datos. Las tres investigadoras asignaron temas relevantes para encontrar los aspectos que influyen en la construcción de la imagen y papel del profesor, con lo que se estableció un libro de códigos, mismos que llevarían al establecimiento de temas y posibles subtemas que fueron dando forma a la investigación.

Uno de los temas que surgieron a partir de los datos, y del cual nos ocuparemos en este artículo, es el de la descripción del profesor y otras clasificaciones de donde surgieron las denominaciones de: nativo, no nativo y pocho; extranjero, de doble nacionalidad y México-americano.

Para reportar los resultados, usaremos pseudónimos de los participantes con el fin de guardar su identidad como parte de la ética de la investigación.

## Resultados

La investigación en el campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras no se limita al proceso de adquisición de éstas como un fenómeno psicolingüístico sino que exige también investigar el aspecto social del mismo (Firth & Wagner, 1997, 1998, 2007; Markee & Kasper, 2004; Seedhouse, 2005, entre otros). En una situación donde el contexto de aprendizaje del idioma extranjero se limita al aula (Gajo, Koch, & Mondada, 1995), la importancia que adquiere cualquier actividad que estimule al aprendizaje, resulta primordial. Conocer las circunstancias y los contextos extra-escolares donde los aprendices han tenido contacto con el inglés no lo es menos. Así pues, otro de los temas que surgió de nuestros análisis es el de las actividades extra-curriculares relativas al aprendizaje del inglés. Algunas de ellas preceden a su acceso a la secundaria donde se iniciaba, hasta hace algunos años, oficialmente el aprendizaje del inglés y otras son posteriores a este ciclo.

Asociadas a este tema frases como “clases particulares”, “vacaciones”, “contacto con familiares en el extranjero” surgieron en nuestros datos, señalando los diferentes contextos que no tienen relación con la enseñanza formal en las diferentes etapas escolares pero que forman parte de su historia como aprendices del inglés. De esta forma se puede apreciar, desde la perspectiva de los estudiantes, la relación que existe entre, al menos, el interés y en su caso el éxito en el aprendizaje de la segunda lengua, en este caso el inglés.

La percepción de los estudiantes en relación a las experiencias extra-curriculares demuestra la importancia de éstas en su trayectoria de aprendizaje. La combinación de ambas experiencias (la enseñanza formal y la extra-curricular) pone de manifiesto el papel que unas y otras juegan en la construcción del conocimiento de la lengua. Si aprender una lengua es aprender a servirse de ella, enriquecer el ambiente lingüístico en un contexto donde la práctica de la misma no se facilita, es indispensable. Parece que los estudiantes han comprendido este hecho y hacen, por sus propios medios, lo que el sistema oficial de educación, no ha logrado. En este sentido, se observó la influencia de familiares que han emigrado a los Estados Unidos ha ejercido en su interés por aprender

inglés. Se observó igualmente de rol de la madre en la iniciativa para tomar clases particulares.

### Otra clasificación del profesor

La imagen del profesor, es decir, la creación de la imagen del profesor ante la mirada del estudiante, fue uno de los temas que resaltaron en los datos obtenidos en esta investigación. Los estudiantes en general no mostraron una marcada preferencia por un maestro nativo o un no nativo. Sin embargo, sí consideraron ciertas características asociadas con un maestro u otro en relación a su país de origen. Sus experiencias y recuerdos de una buena o mala clase estaban ligados directamente con algún profesor que tenía características específicas, como así lo demuestra Antonia al momento de establecer diferencias entre un maestro y otro:

*Lo que me he fijado es que... con un maestro mexicano como que no aprendes bien los sonidos del lenguaje y como [...] bueno, para mi es más complicado por las diferentes pronunciaciones de las vocales, las letras y eso pues creo que es mejor un extranjero que domina toda esa parte.(EP-2)*

Si bien la categorización más inmediata que se hace de un maestro de inglés es entre un mexicano y un extranjero, los datos revelaron que esta clasificación no siempre es tan clara. Rosa nos habla de los diferentes maestros que ha tenido, pero hace una referencia importante al referirse a ellos:

*Traté de ser muy cumplida [en mis clases], me gustaba mucho el ambiente, los maestros eran... algunos eran... eran nativos. Otros eran México-Americanos. No recuerdo que me hubiera dado un nativo anglosajón. (EA-2)*

No obstante la presencia de maestros extranjeros durante su vida escolar, Rosa pareciera recordar que los “mexico-americanos” no tenían el estatus de nativos para ella. Esto coincide con la clasificación que Rosario, al momento de hacer un recuento de los maestros que había tenido a lo largo de sus años escolares, comenta:

*Mi profesor de cuarto era “pocho”. Mi profesor de quinto sí era extranjero. De sexto era “pocho también”. (EI-5)*

Al momento de pedirle que especificara lo que significaba “pocho”<sup>2</sup> o extranjero para ella, Rosario explicó lo siguiente:

*Los pochos han vivido.... han vivido mucho tiempo allá [en EE.UU.], de hecho toda su vida... bueno, esos maestros han vivido toda su vida allá y, no sé... recién volvían. Son de papás de aquí, pero viven allá. [y el extranjero]... era nacido allá [...] sus papás también eran extranjeros... no sé, toda su ascendencia era de extranjeros. (EI-5)*

Como se puede observar, el estatus de extranjero, ante los ojos de esta estudiante, se adquiere solamente por nacimiento, mientras que el pocho, puede haber vivido muchos años allá, incluso la mayor parte de su vida en el país de habla inglesa, pero eso no significa que puedan ser considerados como extranjeros, según las palabras de la propia estudiante. Sin embargo, también considera que un extranjero viviendo en México, aunque hable español, no dejará de denotar cierto acento.

La idealización del maestro extranjero como una fuente de la lengua “correcta” sigue siendo un fuerte estigma en la profesión, como lo revela Laura, quien enfatiza que un mexicano, por más que se esfuerce en hablar inglés, jamás adquirirá el acento nativo:

*Pienso que un maestro extranjero estaría bien porque básicamente es su lengua, entonces la dominan a la perfección. Ponga usted que un mexicano se esmere por enseñar el idioma, pero pues no es lo mismo ni la pronunciación porque... por ejemplo, un extranjero que viva ... un estadounidense que viva aquí en México por más que esté aquí no habla a la perfección el idioma, siempre habla así como los verbos “yo estar aquí” o una cosa así. O ponga usted que hable bien, pero el acento no es el mismo, entonces yo siento que igual un mexicano no puede hacer lo mismo con el idioma. (EP-4)*

---

<sup>2</sup> Pocho, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se refiere en primera instancia a algo descolorido o quebrado de color y en segunda instancia como un dicho mexicano en referencia a alguien que adopta costumbres o modales de los estadounidenses.

Asimismo, Rosario comenta sobre su preferencia por un maestro extranjero:

*El extranjero, definitivamente. Porque también... sí te da cierta confianza que dices "ay, pues es su lengua natal, ¿no?, él debe saber más. (EI-5)*

La importancia de ser instruido por un maestro extranjero, pareciera que equivaldría a que el estudiante tendría la oportunidad de escuchar, infaliblemente, la "perfección del idioma" que sólo puede proveer el maestro nativo. El maestro mexicano, por otro lado, aunque se esfuerce, siempre mostrará algunos rasgos en los que no podrá competir con un extranjero. Irene muestra su preferencia por los maestros nativos, independientemente de su nacionalidad:

*Con que sea... que hable inglés pero que sea nativo, puede ser americano, inglés, canadiense... yo siento que no variaría mucho, porque tuve un maestro, era inglés y [...] creo que los otros eran americanos, entonces no ha sido mucha la diferencia, bueno, yo no he notado tanta diferencia, entonces... con que sea.. sí, con que sea nativo del idioma.(EI-8)*

Ante la preferencia por un maestro u otro, Antonia justifica su preferencia por un maestro extranjero, no sólo por aprender a hablar el idioma, sino también porque es una manera de tener acceso a la cultura de origen de este maestro en particular:

*...me ha gustado más siempre estudiar con maestros extranjeros. No porque los maestros mexicanos no sepan, ¿verdad?, o sea, ellos saben. Al ser maestros pues saben el idioma, pero... a mí me gusta más el extranjero porque estudiar un idioma no es tan sólo aprender a hablarlo sino que me gusta, conocer sus costumbres, su cultura, su folklore, sus comidas, entonces un maestro mexicano si no ha vivido en el extranjero, pues ... no es fácil para él expresar todas esas cosas... ¡modismos! Y en cambio una persona que.... que su lengua natal es el inglés pues se expresa mejor sus modismos, costumbre, ah claro que todo depende si el... si él aprendió a ser maestro ¿verdad? O a tener técnicas para enseñar. (EP-2)*

Sin embargo, uno de los comentarios más recurrentes fue sobre la necesidad de que el maestro extranjero también fuera competente en el idioma español. Irene señala los

problemas que se pueden enfrentar al momento de preguntarle al maestro sobre algo relacionado con México o su cultura:

*Yo siento que a veces pueden surgir dudas en palabras, sobre todo en más “mexicanismos”, entonces a veces un extranjero que no domina bien el español, no de la puede aclarar. Entonces si domina los dos idiomas, cualquier duda, en inglés como en español, pues ya es más fácil que te apoye... en cualquier cosa, yo digo que eso es mejor... que domine los dos... o no importa que sea mexicano pero que domine bien el inglés y viceversa. (E1-8)*

Los estudiantes mostraron un gran interés porque el maestro nativo manifestara más cercanía, y una forma de hacerlo, según sus propias palabras, era mediante el uso del español en la clase. La confianza para desenvolverse en el salón de clases se asocia a la cercanía que demuestre el profesor, y esa cercanía se puede dar si comparten el mismo idioma con los estudiantes.

Las experiencias previas o bien las representaciones que crean sobre los maestros extranjeros, hacen que el estudiante llegue con prejuicios sobre ellos, uno de ellos es el hecho de infundirles miedo. Así lo explica Irene, quien al principio pensó que no entendería nada en su clase de inglés, aunque su percepción cambió con el tiempo:

*[...] antes sí me daba miedo y dices “no, no quiero un maestro extranjero” y como yo ya lo he llevado, y ya sé que es bueno, y bueno, yo considero que en cierta parte sí es mejor. (E1-8)*

Algunos tomaron las diferencias más allá de la mera clasificación de extranjero o mexicano. Dentro de los extranjeros, Raquel señala las diferencias y beneficios que puede haber al ser instruida por maestros americanos y británicos:

*Porque yo ya sé que en la vida me voy a topar con maestros... con personas americanas y británicos, y quiero así como que saber responderle a los dos, o sea, cómo hablar con un maestro americano, y cómo hablar con un maestro... persona... británica, me gustaría realmente, con cualquiera de los dos. Yo siento la verdad que sería mejor primero con un americano, es más fácil porque pues siempre en el inglés británico sí cambia un poquito el acento y algunas palabras. Así que primero un americano, quizá luego ya después un británico para saber de los dos, como que para “campecharle”. (E1-7)*

Si bien Raquel expresa su preferencia por los maestros extranjeros, ella percibe la necesidad de que preferentemente el primero sea un americano, como una manera de aprender la lengua y después tener acceso a otro tipo de inglés, en este caso británico, lo cual le permitiría desenvolverse en cualquier ámbito.

Los datos arrojaron que algunos estudiantes relacionaban la buena o mala técnica de enseñanza de sus maestros con la nacionalidad. Lupita señala a los maestros mexicanos como más exigentes (Haughes y Lascaratou, 1982) y los extranjeros son percibidos como profesores que les brindan mayor apoyo (Flattley, 1996; Mora, 2010 y Tsui, 1985):

*Como que los extranjeros califican poco más a tu nivel, más bien no sé, no son tan estrictos de “ah no, pronunciaste mal esto” [...] como que ellos con que entiendas más el significado del enfoque del enunciado, ellos te califican más con eso. Y los mexicanos no, como que se fijan más “ya dijiste mal esto, ya pronunciaste mal esto” y ya te califican mal toda la oración y no lo que tú realmente entendiste de la oración. Y eso me ha tocado a mí más que en el listening, y sí, con varios maestros que son mexicanos aquí. (EI-3)*

Alicia, por su parte, comenta lo siguiente:

*Se me hizo muy difícil en las dos primeras veces que llevé cuarto porque mis maestras eran mexicana y sentía como que querían que pronunciáramos mejor el inglés, entonces sí se me hacía muy difícil como no comprendieran que siendo mexicanas sí se nos dificultaba a veces. Y ya la tercera vez que llevé cuarto me tocó con un maestro extranjero y era más flexible y se ponía a pronunciarlo junto conmigo. “no, es que dilo así” ya me ayudaba más, sentía que había más apoyo. (EA-4)*

Si bien las representaciones creadas por los participantes hacia la figura de los MN y MNN parecen estar definidas, los datos no muestran una clara preferencia por uno u otro. Sin embargo, la clasificación que hacen de sus maestros se ve influenciada por sus experiencias en relación a las clases, y al mismo tiempo por las experiencias vividas por los propios maestros en relación al idioma desde la perspectiva de los estudiantes. Así

pues, vimos surgir las diferentes categorizaciones que se hacen en función no sólo de la nacionalidad sino también de la cultura que se le asocia.

## Conclusiones

Dentro de las diversas experiencias de los participantes, se encontró que la percepción del maestro nativo o no nativo del inglés, va más allá de esta simple dicotomía. Mucho se ha considerado sobre el maestro que también ha tenido experiencias como aprendiz del idioma y en ocasiones también a nivel cultural. Este hecho lo hace convertirse, a los ojos de los participantes, en “pochos” o “méxico-americanos”, dándole un giro a la percepción que se tiene del maestro de inglés como se ha discutido tradicionalmente en la literatura.

Desde una perspectiva antro-política y lingüística como una base para una seria transformación pedagógica, se propone voltear la mirada hacia aquellos profesores que han tenido la experiencia de vivir en Estados Unidos, quienes con su bagaje cultural y lingüístico pueden aportar a la educación y así rechazar las ideologías, procesos y estructuras que producen barreras lingüísticas, culturales y nacionales. Se hace imperante también el abordar la manera en que los estudiantes clasifican a sus maestros no sólo por su lugar de origen, sino también por sus experiencias previas y bagaje cultural. Se puede aspirar a una valoración de diferentes acentos, dialectos y cambios de código en lugar de ponderar las definiciones de un bilingüismo de élite o bien de clasificaciones en el estricto sentido de la palabra.

Otro hecho innegable que ha influido en la imagen que los estudiantes se han formado del maestro de inglés, es la relación tan cercana y tan compleja que existe entre México y los Estados Unidos. Es igualmente probable que el fenómeno de la migración en el mundo y particularmente entre México y los Estados Unidos, haya contribuido en la formación de esta imagen y asocien al maestro con el término de “pocho” o de “doble nacionalidad.

Este estudio puede dar pie a futuras investigaciones sobre la situación que se vive en México, relativa a la enseñanza del inglés. A la luz de los cambios trascendentales en los últimos años, hechos por la Secretaria de Educación Publica (SEP), la capacitación y



formación de profesores, especialmente de los no nativos, es fundamental, y puede ser una respuesta viable para la oferta educativa dentro de los niveles de educación básica. Las acciones a realizar deben considerar las necesidades de los estudiantes dándole el valor justo para que conduzcan al aprendizaje óptimo del idioma evitando repetir los mismos modelos, como ha sido discutido en el presente artículo. Lo anterior implica reformas en el diseño curricular. Esto conllevaría la formación de hablantes competentes en inglés, como lo demandan los tiempos actuales. Como parte de este proceso se requiere comprender el papel del profesor mexicano de inglés, revalorarlo y atender a sus propias aportaciones basadas en sus experiencias como aprendices de la lengua. Éstas pueden resultar benéficas para los alumnos y particularmente como aportes a las modificaciones que se puedan implementar al currículo de la materia, en los diversos niveles en que se imparte.

## Bibliografía

Bloomfield, L. (1933). *Language and Linguistics*. London: George Allen & Unwin LTD.

Braine, G. (1999). "From the periphery to the center: One teacher's journey", En G. Braine (Ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 15-28), Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

Boyle, J. (1997). Native-speaker teachers of English in Hong Kong. *Language and Education*, 11 (3), 163-181.

Brutt-Griffler, J. & Samimy, K. (2003). "Dialogues around revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for nonnative-English -speaking teachers in a TESOL program". En J. Sharkey & K.E. Johnson (Eds.) *The TESOL Quarterly Dialogues Rethinking Issues of Language, Culture and Power* (pp.141-151), Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Canagarajah, A.S. (1999a). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Canagarajah, A.S. (1999b). "Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, non-pedagogical results". En G. Braine (Ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp.77-92), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Canagarajah, A. S. (2002). "Globalization, methods, and practice in periphery classrooms". En D. Block & D.Cameron (Eds.) *Globalization and Language Teaching*. New York: Routledge.
- Coppieters, R. (1987). "Competence difference between native and near-native speakers". *Language*, 63, pp. 544-573.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, A. (1996). "Proficiency or the native speaker: What are we trying to achieve in ELT". En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 145-157), Oxford: Oxford University Press.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Diccionario de la Lengua Española. 22<sup>a</sup>. ed. (2001). Madrid: Diccionarios Espasa.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). "On discourse communication and (some) fundamental concepts in SLA research". *The Modern Language Journal*, 81(3), pp. 285-300.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). "Second /foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA". *The Modern Language Journal*, 91, pp. 800-819.
- Firth, A. & Wagner, J. (1998). "SLA property: No trespassing!" *The Modern Language Journal*, 82, pp. 91-94.
- Gajo, L., Koch, P., & Mondada, L, (1995). " Variétés narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires", *Langage et Société*, 72, pp.27-49.

Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. New York: Cambridge University Press.

Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Holliday, A. (2007). *Doing and Writing Qualitative Research*. London: Sage.

Huberman, M. & Miles, M. (Eds.) (2002), *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hughes, A. & Lascaratou, C. (1982). "Competing criteria for error gravity". *ELT Journal*, 36/3, pp.175-82.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía <http://www.inegi.org.mx/>

James, C. (1977). "Judgements of error gravities". *ELT Journal* 31/2, pp. 116-24.

Kamhi-Stein, D. L. (Ed.) (2004). *Learning and Teaching Experience: Perspectives in Nonnative English-Speaking Professionals*. Ann Arbor, MI: The University Press of Michigan.

Kramsch, C. (1995). *Redefining the Boundaries of Language Study*. Boston: Heinle and Heinle.

Kubota, M. (2004). "Native speaker: A unitary fantasy of a diverse reality", *The Language Teacher*, 28 (1), pp. 3-10.

Lazaraton, A. (2003). "Incidental displays of cultural knowledge in the nonnative English speaking teacher's classroom", *TESOL Quarterly*, 37, pp. 213-245.

Liu, J. (1999). "From their own perspectives: The impact of non-native ESL professionals on their students". En G. Braine (Ed.), *Nonnative Educators in English Language Teaching* (pp. 59-176), Mahwah, NJ: Erlbaum.

Llurda, E. (Ed.) (2005). *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer.

Markee, N. & Kasper, G. (2004). "Classroom talks: An introduction". *The Modern Language Journal*, 88, pp. 491–500.

Matsuda, A. & Matsuda P. K. (2001). "Autonomy and collaboration in teacher education: Journal sharing among native and nonnative English-speaking teachers". *The CATESOL Journal*, 13(1), pp. 109-121.

Mora, I. (2010). "Mismatches between teachers' beliefs and practices when giving feedback: a comparison between native and non-native English speaking teachers". En S. Santos (Ed.) *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*, (pp. 239-264) Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Moussu, L. (2002). *English as a Second Language Students' Reactions to Nonnative English-Speaking Teachers*. Master's thesis, Provo: Brigham Young University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 468 879).

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interpretative Approach*. London: Sage.

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more?. *ELT Journal*, 46 (4), pp. 340-349.

Medgyes, P. (1994). *The Non-Native Teacher*. London: McMillian.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Paikeday, T. (1985). *The Native Speaker is Dead!*, Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Rampton, M. (1990). "Displacing the native speaker: Expertise, affiliation and inheritance", *English Language Teaching Journal*, 44, pp. 97-101.

Samimy, K. K. & Brutt-Griffler, J. (1999). "To be a native or non-native speaker: perceptions of "non-native" students in a graduate TESOL program". En G. Braine (Ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp.127-144), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Seedhouse, P. (2005). "Conversation analysis and language learning". *Language Teaching*, 55, pp. 553-570.

Tsui, A. (1985). *Aspects of the Classification of Illocutionary Acts and the Notion of a Perlocutionary Act*. Trier: University of Trier.

Sheorey, R. (1986). "Error perceptions of native speaking and non-native speaking teachers of ESL." *ELT Journal*, 40, 4, pp. 306-310.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

|

**Contacto lingüístico, implicaciones y reinenciones en los usos cotidianos de la naturaleza. Por: Hekking Ewald, Terven Adriana y Vázquez Alejandro<sup>3</sup>**

**Resumen**

México es un país con un amplio componente de diversidad cultural, lingüística y natural, donde las diferencias étnico-culturales son fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y económica, en el pasado y en el presente. Los ámbitos de la vida cotidiana representan momentos donde estas relaciones de dominación y autonomía, van transformando distintas expresiones identitarias como sucede en el uso de las lenguas originarias, mostrando como el contacto de la diversidad cultural implica procesos de transformación y de reinención. En el caso particularmente del Otomí, el contacto lingüístico ha propiciado la adopción de gran cantidad de préstamos del español, llevando al olvido ciertas formas de lengua materna (Hekking 1995, 2007a, 2007b), y con esto, los conocimientos y prácticas culturales asociadas a estas. La ponencia indaga sobre las implicaciones de estos contactos lingüísticos en la vida cotidiana de los habitantes de la comunidad de Santiago Mexiquitlán.

Palabras claves: contacto lingüístico, patrimonio biocultural, desigualdad, pueblos indígenas.

---

<sup>3</sup> Profesores Investigadores de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro.

## Presentación

Una de las características de la cultura es su conformación híbrida debido al contacto y a la interacción entre los distintos grupos sociales. Las diferencias étnico-culturales son fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y económica, en el pasado y en el presente.

En México, un país con un amplio componente de diversidad cultural, lingüística y natural, las poblaciones indígenas resultan ser un campo fértil para el estudio de estas relaciones de poder que a lo largo del tiempo y del territorio nacional se han desarrollado teniendo como principales actores a la sociedad mestiza y al Estado.

Los ámbitos de la vida cotidiana representan momentos donde estas relaciones de dominación y autonomía, van transformando distintas expresiones identitarias como sucede en el uso de las lenguas originarias, mostrando cómo el contacto de la diversidad cultural implica procesos de transformación y de reinención. En el caso particular del Otomí, el contacto lingüístico ha propiciado la adopción de gran cantidad de préstamos léxicos y gramaticales del español, llevando al olvido ciertas formas de lengua materna (Hekking 1995, 2007a, 2007b), y con esto, los conocimientos y prácticas culturales asociadas a estas.

¿Cuáles son las implicaciones de estos contactos lingüísticos en la vida cotidiana de los habitantes de la comunidad de Santiago Mexquititlán? Para acceder a esa cuestión planteamos analizar dichas situaciones lingüísticas articuladas con los manejos de la naturaleza que la población santiaguera tiene en la actualidad.

De esta manera nos proponemos registrar la multiplicidad de dinámicas locales donde se reinventan, conocimientos, saberes y prácticas para la resolución autogestiva de sus aspiraciones colectivas. El reto es desintegrar la hegemonía de las políticas públicas del Estado a partir de la comprensión de las prácticas cotidianas para encaminarlas a procesos locales donde el manejo y la gestión del patrimonio biocultural nos dan la pauta para pensar en que ello es posible y realizable.

La forma en la cual abordaremos dicha cuestión, es de la siguiente manera; en una primera parte proponemos una visión contextual haciendo énfasis en la diversidad tanto cultural como de la naturaleza. En esta parte además de acercarnos a las características afables que de la diversidad emanan, hablamos de las vicisitudes que ha tenido en las relaciones sociales cuando ella es concebida como un obstáculo, o como un anhelo para ser modificado desde un esquema de desigualdad social. En la segunda parte abordamos cómo las relaciones sociales en el ámbito de la desigualdad generan cambios en la vida cotidiana de los individuos y sus comunidades, exploramos también, cómo dichas transformaciones se reflejan en el uso de la lengua y con ello se cambian creencias, saberes y prácticas ligadas con actividades diarias. Para dar cuenta de ello seleccionamos un ejemplo del otomí que se habla en Santiago Mexquititlán, una de las comunidades con mayor número de hablantes de hñãñho ubicada en el municipio de Amealco localizada al sur del estado de Querétaro. En un tercer apartado concluiremos sobre las múltiples formas y mecanismos por los cuales conservar elementos de la cultura, como la lengua, definitivamente tendrá que ver con el cuidado de la naturaleza que le rodea.

### **Desigualdad vs. diversidad**

*Antes que entes sociales,  
los seres humanos fuimos,  
somos y seguiremos siendo  
una especie biológica más  
dentro del concierto de la diversidad natural  
conformada por millones de organismos,  
pues a su esencia animal se le ha sumado,  
sin sustituirla su estirpe social.*

Toledo y Barrera-Bassols

Los cambios científicos, políticos, económicos y simbólicos de los últimos 50 años de la historia de la humanidad, han generado un sin fin de modificaciones entre los



sistemas de convivencia de las especies que habitan el planeta Tierra. El sueño por el orden, progreso y desarrollo economicista, progresivamente ha cobrado grandes facturas a la diversidad tanto biológica como cultural.

El colonialismo y el establecimiento de distintas hegemonías, han sido las características que han definido el afán de las relaciones sociales entre colectivos diversos; las cartografías mundiales se han construido sobre los esquemas de dominación, reivindicación y resistencia en cada territorio humano. En México la historia no ha sido distinta, cada proceso de dominación entre los distintos sectores de la población, ha implementado la necesidad de organizar, nombrar, jerarquizar e imponer un conjunto de referencias y valores en pro de la construcción de la “comunidad imaginada”. En este sentido la historia del país es una historia atravesada por distintas racionalidades de subordinación y dominio en los cuales los sectores poblacionales del sector rural, específicamente los pueblos indígenas, han sido en gran parte marginados y discriminados por la miopía instrumental del estado y el resto de la sociedad.

Esto se ha convertido en un grave problema en la actualidad, ya que cuando se mira la cartografía socioeconómica de México esta se encuentra delimitada por una centralizada distribución de la riqueza y el estado de bienestar. Llama la atención que las regiones con mayor riqueza en cuanto a biodiversidad y zonas hidrológicas prioritarias se encuentran en contextos sociales donde la pobreza y la desigualdad son parte de las características más elocuentes en estos territorios.

En un importante estudio realizado por Boege (2008) se argumenta que las regiones ambientales más ricas en cuanto a biodiversidad para la conservación de la estructura y la función de los ecosistemas coinciden con la presencia de pueblos indígenas que mediante sus saberes, creencias y prácticas han podido realizar una conservación *in situ* de los recursos primordiales para el desarrollo del país. Señala que la diversidad lingüística, y la diversidad étnica son las condiciones primordiales para la realización de la conservación de los ecosistemas nativos del planeta, ya que los conocimientos y las prácticas locales, expresados y comunicados en las lenguas originarias, tienden a generar un equilibrio asequible entre la producción y la conservación de los ecosistemas. En este sentido, la creencia no está ligada a la explotación del ambiente con un afán depredador, sino que la naturaleza es una entidad sobrehumana lo cual implica relacionarse desde el esquema de la reciprocidad.

Sin embargo las relaciones sociales entre sus colectivos van generando a lo largo del tiempo y el espacio necesidades de cambiar de perspectiva, y es cuando se habla de

situaciones de desigualdad cuando una sola visión de mundo impone su forma de mirar el mundo sobre las demás, como ha sido el caso de las ideologías dominantes de modernidad. Desde la imposición de esta perspectiva, se ha venido modificando la relación de los campesinos con la naturaleza, integrándose como un medio de producción, medio de comercialización y forma de interacción monetaria, provocándose una progresiva contracción de la diversidad cultural y lingüística existente.

Pobreza económica y riqueza biocultural son dos situaciones que coinciden en múltiples territorios del país, ¿Qué ha sucedido socialmente para que en los contextos con mayor riqueza biocultural, exista un alto índice de pobreza y desigualdad?

Una situación que nos puede llevar a comprender este proceso de transformación social lo podemos observar en el análisis de las políticas desarrollistas de finales de la década de los 50s, las cuales partían de la premisa de que el conocimiento científico y tecnológico era el único procedimiento verídico para impulsar el cambio en las regiones rurales e indígenas del país.

En el caso de las poblaciones campesinas, se pensaba que cuando estas se integraran a la sociedad de mercado y en el instante que dejaran de lado su condición cultural de origen, se iban a despojar de su *barbarie y salvajismo* atribuidas a su procedencia, actividad y desafío. En ese momento *de cambio* se conceptualiza(ba) que los campesinos y el sector rural tendrán la posibilidad de ir aterrizando en la *gran civilización que les ofrece la democracia y el libre mercado*.

De tal forma que las instituciones del Estado, se plantean la construcción de un sistema de ideas, prácticas y lógicas que mediaten y dirijan los componentes a “desarrollar” dentro de cada periodo presidencial. De ahí que a lo largo de los sexenios se han construido distintas categorías para situar a los *peregrinos del desarrollo*, es así que ideas como la pobreza o el bienestar aparecen como la utopía a lograr.

Desde esta visión desarrollista, “La obtención de altas tasas de rentabilidad, en el corto plazo, en algunas actividades agropecuarias con el uso de tecnologías modernas, pero inadecuadas para el potencial local de los recursos, ha propiciado la salinización, alcalinización y compactación de los suelos. Esto ha dado como consecuencia la pérdida de su capacidad productiva y con ello, en muchos de los casos, el abandono de las actividades agropecuarias. Consecuencias inevitables de esta situación, son la pobreza

rural y la inseguridad alimentaria que prevalecen en los cientos de comunidades rurales marginadas” (Casillas, 2006: 259).

El poder y sus instituciones relacionadas con el desarrollo agropecuario, establecieron una amplia gama de actividades, estrategias y metodologías para *hacer llevar la modernidad* y hacer productivas las grandes extensiones del campo mexicano. Este episodio es conocido y nombrado por los estudiosos del sector rural en México como *la Revolución Verde*<sup>4</sup>. Dicha intervención estableció que la tecnología (el uso de fertilizantes y abonos químicos), la maquinaria novedosa y el conocimiento de los expertos (ingenieros agrónomos y médicos veterinarios en su mayoría) constituían el camino más eficaz para sacar al campo y sus pobladores del atraso económico en el cuál estaban nominados.

Esta *Revolución* -orquestrada por las instituciones del Estado-, creó el imaginario del triunfo de la razón y la ciencia sobre los conocimientos y técnicas tradicionales de los campesinos. Este plan de modernidad comenzó a modificar progresivamente la relación de los campesinos y la tierra, instaurando en el lenguaje de los que viven del campo, ideas como productividad, insumos, consumo, plusvalía, mercado, competencia, inversión, entre otras.

La instauración de las metáforas del desarrollo y de la modernidad como formas estructurales para alcanzar un beneficio económico, fue creando un *deber ser*, en cuanto al uso de los recursos naturales: la naturaleza como medio de producción, medio de comercialización y forma de interacción monetaria.

Lo que a la postre parecería el aumento de la productividad y la mejora en la calidad de vida de la gente del campo, se tradujo en endeudamientos por créditos para la adquisición de nuevas tecnologías, la división y fractura de las redes comunitarias, la erosión progresiva de las tierras a causa de los fertilizantes y la caída estrepitosa de los precios del maíz. Factores que dicho sea de paso, al día de hoy, generan la imposibilidad de que México pueda lograr la autosuficiencia alimentaria en lo que se refiere al maíz.

En las décadas posteriores a los ochenta se observa la severa crisis del campo mexicano, traducida directamente en el incremento de pobreza de sus moradores. En

---

<sup>4</sup> Barkin (1998), Boege (1996), Leff (2004), Warman (2002) entre otros.

muchas de las regiones campesinas del país, la situación se vuelve alarmante, provocando así los detonantes para la generación de la migración nacional e internacional como estrategia de subsistencia.

Cuando el Estado se asocia con las ideas de modernidad y desarrollo, se construye la teología de la intervención social, misma que se sustenta en el concebir a la razón y el conocimiento como las fuentes necesarias para combatir *las necesidades y los males sociales*. De este modo las instituciones se posicionan como el vehículo capaz de crear las posibles soluciones, porque tienen los medios para poder gestar estos procesos. Desde esta perspectiva el conocimiento tradicional, así como sus formas cognitivas, medios tecnológicos y prácticas en cuanto a la conservación y producción de la naturaleza, aparecen como los males inevitables a los cuales el desarrollo deberá de sustituir por este deseo de razón y productividad.

### **Preludio a la diversidad biocultural.**

Desde la aparición de *In the society of nature: a native ecology in Amazonia* (Descola, 1994), se abre una nueva etapa en la discusión sobre uno de los temas predilectos en la historia del pensamiento humano en general y de la antropología en particular. Así, la relación entre naturaleza y cultura ha cobrado un nuevo impulso en cuanto a su interés académico y social, emergiendo nuevos cuestionamientos frente a los criterios occidentales y cartesianos para la delimitación de las fronteras entre dichos ámbitos, poniendo en duda las concepciones antropocéntricas propias de la modernidad occidental.

Además de una reflexión profunda en términos teóricos, se establece una intensa discusión sobre la construcción del conocimiento, así como las formas en las cuales este conjunto de *saberes* se usa y se gestiona por parte de los diversos actores que intervienen en los distintos ecosistemas del mundo contemporáneo, marcando sobre ellos su impronta cultural. Por ello, más que hablar de 'biodiversidad', optamos por manejar el concepto de 'patrimonio biocultural', en los términos utilizados por Boege (2008) y Toledo-Barrera Bassols (2008), el cual está compuesto por: "recursos naturales bióticos intervenidos en distintos gradientes de intensidad por el manejo diferenciado y el uso de los recursos naturales según patrones culturales, los agroecosistemas

tradicionales, la diversidad biológica domesticada con sus respectivos recursos fitogenéticos desarrollados y/o adaptados localmente”.(Boege, 2008:13).

En esta perspectiva, la diversidad biocultural tiene que ver con una visión intrínseca, que comprende a la cultura y a la naturaleza como un *corpus* complejo, dinámico e integrado, en el que ambas instancias son simultáneas e inseparables, ya que la naturaleza no sólo es un conjunto de elementos biofísicos que existen por sí mismos en la realidad, sino que están integrados a la vida cotidiana de los distintos actores sociales que componen la especie humana.

Para el análisis de este fenómeno, Boege, Toledo y Barrera-Bassols, sugieren una aproximación integral de la relación entre naturaleza y cultura, mediante el ordenamiento de la vida cotidiana de los pueblos en los campos vinculados a los las creencias (*kosmos*), los saberes (*corpus*) y las prácticas (*praxis*) (*k-c-p*) (Toledo, 2005) propios de cada sociedad en su propio contexto geohistórico. Dichos autores señalan que, mediante la integración de estas tres dimensiones de la experiencia humana colectiva, se pueden analizar tanto las actividades concretas y tangibles, propias de las formaciones productivas y tecnológicas, como también los distintos elementos cognoscitivos, simbólicos y procesuales que estructuran, animan y estimulan dichas acciones. Con ello, se considera la relación naturaleza y cultura como un sistema complejo de ideas, representaciones, discursos, interacciones y actividades que regulan, organizan y jerarquizan los usos, manejos y gestiones diversas sobre un territorio determinado.

Entender la diversidad biocultural supone la articulación de los enfoques biológico, cultural y lingüístico para la comprensión de complejos sistemas socio-ecológicos que enmarcan la dialéctica cultura-natura, en la que habremos de encontrar, por una parte, efectos de continuidad e interdependencia y, por la otra, de ruptura y de conflicto, siguiendo la línea de lo que Ostrom (2000) llama la ‘resiliencia’ de los sistemas socio-ecológicos.

Consideramos que en esa perspectiva estaríamos en condiciones de comprender la continuidad y el cambio cultural como un proceso continuo y desigual de conflicto y resistencia, capaz de transitar, de los mecanismos de subordinación impuestos por el mercado y el Estado, a iniciativas y movimientos de reivindicación étnica y defensa de la autonomía, orientados a la satisfacción de necesidades ligadas con la economía, la cultura y la ecología de cada sociedad. En resumen la adaptación y el cambio lo podemos

observar en aquellas “comunidades que han sido capaces de mantener una tradición mediante la continua agregación de elementos novedosos, por medio de la cual han logrado existir en un solo sitio durante periodos muy largos de tiempo” (Toledo y Barrera-Bassols, 2008: 26).

Un ejemplo de ello lo encontramos en el uso de la lengua que “actúa como elemento que dirige y vincula las relaciones entre los miembros de la comunidad, su entorno natural, las deidades y los antepasados; es también el vehículo que le da orientación a la perspectiva del pasado, del presente y del futuro de la etnia, es un espacio comunicativo donde circula un flujo de información sobre el mundo y sus formas” (Vázquez, 2010:79). En el uso de la lengua también se aprecia la pluralidad humana ya que como código de acción social, “se utiliza para el establecimiento de la gestión y la negociación con el mundo social y el mundo natural” (UNESCO, 1996). Este vehículo de gestión comunica un conjunto de representaciones, intencionalidades, valores y referencias producto del contacto cultural en un tiempo y en un espacio determinado.

La lengua como expresión del espíritu del tiempo y del lugar, además de registrar y sistematizar las ontologías locales sobre las pertenencias colectivas, genera innovaciones y reinventiones en cuanto a los conocimientos y prácticas de dichas representaciones, esto porque el lenguaje posee la “propiedad de ser dinámico y abierto, debido a que si bien, contiene diversas interpretaciones históricas respecto a etapas y tiempos determinados, también acoge, deconstruye y resignifica sus experiencias a partir de transformaciones emergentes fruto del experimentar cotidiano” (Vázquez, 2010b: 396).

Estas transformaciones provienen de las condiciones locales de “la colonialidad del poder” (Walsh, 2002:117), y a partir de ellas se comprende e interviene todo aquello interpretado como diversidad biocultural. Es de este modo que el uso de la lengua no sólo es un reflejo del mundo simbólico y cognitivo sino que socialmente puede ser instrumentalizado frente a *los otros* “en la medida en que determine y consolide la acción y de este modo, sirva para ejercer el poder” (Jäger, 2003:63).

Un ejemplo de ello lo encontramos en el contacto y la influencia del español en las distintas lenguas amerindias<sup>5</sup> donde a partir de los distintos procesos de colonización territoriales se establecieron un conjunto de dinámicas diferenciales en relación a las

---

<sup>5</sup> Para mayor información consultar: Bartholomew, 1954; Hekking y Muysken, 1995; Lastra, 1994; Zimmermann 1992 entre otros.

lenguas originarias del continente y el español. En cuanto al otomí y el español que Hekking y Bakker han analizado desde hace más de una década. En su estudio sobre prestamos léxicos (2010) narran el siguiente fenómeno:

“un interesante efecto colateral del contacto de lenguas para el léxico es el que se presenta en la palabra otomí fani, una palabra precolombina que significa “venado”. Una vez que los españoles que introdujeron el caballo, la palabra fani, fue utilizada para referirse a este nuevo animal que llegó a ser muy común en las calles. Con el paso del tiempo el significado original de fani, fue desplazado y sólo fue aplicado para referirse a “caballo”, que experimenta también algunas derivaciones como: tafni “semental” (=caballo macho), tsufni “yegua”(=caballo hembra), t'olo fani “potrillo” (=pequeño caballo), y más aún se tomó para referirse a un significado moderno: fanibojä “bicicleta”(=caballo de hierro). El equivalente de “venado” en otomí, ahora es una palabra compuesta, i. e., fantho (=caballo de montaña), o interesantemente, hogufani (=caballo real)”. (Hekking y Bakker, 2010: 39)

En este ejemplo relacionado con el venado observamos las distintas dinámicas de contacto lingüístico, donde por primera instancia hay un proceso de adaptación del léxico local para la explicación de una contingencia histórica de la cual no se tenía referente, la presencia del caballo. Se utiliza entonces lo más cercano en términos morfológicos que es el venado, fani. Según los distintos estudios realizados por Carrasco Pizana (1950) y Soustelle (1937) sobre e poblaciones otomís, mencionan que en la época prehispánica y aun en la Colonia el venado era frecuentemente relacionado con los “animales mensajeros de Kwä” (Van der Fliert, 1988: 38) fuerza suprema dadora de la vida de todos los seres de humanos y no humanos del mundo conocido.

El venado como en muchas tradiciones amerindias, aparece con una relación estrecha con las tribus o grupos que practican la cacería<sup>6</sup> y establece un marcaje de *especie insignia* de ecosistemas boscosos. Viveiros de Castro señala que la relación entre venado y cazador “se basa en el mismo dualismo en desequilibrio perpetuo entre los

---

<sup>6</sup> Sahagún en su *Historia general de las cosas en la nueva España*, señala que los otomís “tenían sementeras y trojes, comían buenas comidas y tomaban buenas bebidas...su comida y mantenimiento, era el maíz, frisoles, axi [chile], sal y tomates: usaban también por comida tamales colorados que llaman xocotamales, y frisoles cocidos, y comían perritos, conejos, venados y topos” (Sahagún, 1975: 125)

polos de la identidad consanguínea y de la alteridad afín. Las relaciones intra e interpersonales son, más allá de eso, 'co-intensivas', visto que la persona no puede ser tomada como parte de una totalidad social, sino como versión singular de un colectivo, el cual, a su vez, es una amplificación de persona" (2002: 439). Es por ello que afirma que en sociedades amerindias, actividades como la caza establecen un carácter de reciprocidad y reintegración de los bienes naturales mediante sistemas normativos de conservación y reintegración de energía al ecosistema, totalmente distintos a la depredación que se practica cuando se concibe a la naturaleza de forma instrumental y productivista.

Por sus características ligadas a la sagacidad, la velocidad y la fuerza el fani, era un animal difícil de cazar debido a la protección de Kwä que siempre le avisaba cuando se acercaba el peligro<sup>7</sup>. En Santiago Mexquititlán<sup>8</sup>, cuentan que a partir de la llegada de las haciendas y los mestizos, el bosque de pino, encino y oyamel se comenzó a talar y con ello progresivamente los venados se fueron desapareciendo. En los lugares donde antes había bosque se realizó un cambio de uso de suelo, y como señalan los santiagueros, "la gente se comenzó a comerse el cerro" y comenzaron a poner milpas para la siembra. Fue así que las actividades ligadas con la cacería de venado se volvieron mucho más esporádicas y lejanas de la comunidad, de tal manera que el venado y su asociación con Kwä, el venado y su asociación con el bosque fueron cediendo su presencia a actividades productivas ligadas a un sistema colonial de explotación de la naturaleza.

Así mismo la entrada del caballo en la vida cotidiana de la comunidad, nos habla de un proceso de sedentarización y de crecimiento poblacional mismo que desplazó territorialmente al fani y a la cacería en territorios foráneos a Santiago. Algunos habitantes del barrio V de Santiago recuerdan que al interior de este espacio había un lugar al que le llamaban nts`ofni que era el lugar donde se dejaba a los caballos. Esta información la tiene registrada Van der Fliert (1988) cuando menciona que esta toponimia correspondía

---

<sup>7</sup> Hekking y Severiano (2002) registran un cuento sobre el cazador de venados, en el queda patente la superioridad del animal sobre el comportamiento humano.

<sup>8</sup> Santiago Mexquititlán (*Nsanttyago*) se localiza en la zona montañosa del sur del estado, correspondiente al municipio de Amealco, que forma parte de la vertiente norte del Eje Neovolcánico. Esta región se extiende hacia la parte norte del estado de México, involucrando con distinta intensidad a algunas comunidades de los municipios de Aculco, Acambay y Temascalcingo. La comunidad de Santiago tiene distintos barrios y secciones. Cada una de sus unidades territoriales y organizativas funciona de manera parental y vecinal. Es así que podemos comprender al barrio como organizaciones intermedias o parcialidades de carácter territorial, residencial y administrativo que operan como parcialidades de la comunidad como un todo (Prieto y Utrilla, 2006:75).



al lugar donde “a principios de siglo, los hacendados guardaban sus animales en corrales” (op. cit, 73).

Es por ello que en la actualidad para nombrar al venado, ahora sea una palabra compuesta *fantho* que significa caballo de montaña o también se utiliza *hogufani*, que significa caballo real o verdadero, en contraposición al caballo extraño. En estas dos expresiones se contempla la reidentificación semántica de venado como un animal nativo asociado a los contextos donde se ubicaba, se le concibe además como un animal del orden de lo silvestre versus el caballo que es domesticado, los calificativos del monte y real, implican un conocimiento de las etapas históricas de la ubicación, la jerarquización y la organización de la naturaleza, se olvidan elementos (el venado mensajero de Kwä) pero se recuerdan territorios.

Si concebimos que el uso de la lengua sea una representación colectiva de las relaciones con la naturaleza y la cultura, debemos de atender cuáles son las implicaciones que dichas transformaciones tienen no sólo en cuanto a su aspecto cultural, sino también al ámbito de la naturaleza. Es por ello que concebimos el patrimonio biocultural de los pueblos indígenas como un sistema integrado donde los cambios en alguno de sus elementos inevitablemente tendrá un impacto en el resto de los componentes que lo constituyen.

En la actualidad conocemos expresiones como: si se pierde una lengua se pierde una cultura, pero es preciso señalar que entre el contacto de una lengua con otra hay múltiples cambios y adecuaciones que no los podemos comprender únicamente desde el plano cartesiano y aritmético de ganancia y pérdida porque también hay resistencias, adaptaciones, resignificaciones y reivindicaciones del capital semántico y pragmático que encierran las palabras.

## Apuntes finales

Pensar el patrimonio biocultural de los pueblos indígenas como un hecho social dinámico, heterogéneo y conflictivo nos lleva a establecer múltiples puntos para su comprensión. El primero de ellos versa en la necesidad de situarlo o localizarlo en la dimensión del lugar. Atendiendo a las distintas características que Escobar (1995) le atribuye al lugar como una forma de plasmar y negociar la identidad, el lugar impronta una serie de comprensiones desbalagadas en saberes, creencias, prácticas y expresiones lingüísticas referentes a situaciones específicas, tanto tradicionales como emergentes. Es por ello que este concepto vincula y sincroniza espacio y tiempo, cultura y naturaleza, conocimiento y poder; es “el encuentro dinámico de las prácticas que se originan en muchas matrices culturales y temporales y la medida en la que los grupos locales, lejos de ser receptores pasivos de condiciones transnacionales, configuran activamente el proceso de construir identidades, relaciones sociales y prácticas económicas” (Escobar, 1995:127).

Posicionar el patrimonio biocultural en un lugar específico nos coloca en la perspectiva de mirar cómo se generan las transformaciones colectivas en cuanto a las aspiraciones ligadas hacia la identidad y el desarrollo. El lugar le da arraigo a las implicaciones que la gestión, la lucha, las resistencias y las reivindicaciones, van conformando entre los distintos actores sociales que representan la relación entre lo local y lo global. El lugar traduce los valores y referencias globales en oportunidades y encrucijadas locales; es la gestión del conflicto la situación que “crea posibilidades para las reivindicaciones de conocimientos e identidades” (Dirlik, 1997: 90).

En el ejemplo que hemos registrado, observamos de manera detallada cómo las relaciones colonialistas entre sociedad, estado y pueblos indígenas han tenido implicaciones en las creencias, prácticas, saberes y expresiones lingüísticas originarias.

Si coincidimos con Escobar respecto a que “la idea de desarrollo, al parecer, está perdiendo parte de su fuerza. Su incapacidad para cumplir sus promesas, junto con la resistencia que le oponen muchos movimientos sociales y muchas comunidades están debilitando su poderosa imagen” (Escobar, 1999:128), asumimos que se construye una nueva expresión local e institucional por el control de dicho poder. Las estrategias emergentes que unos y otros (indígenas, sociedad y agentes) construyen, posibilitan la

asunción de nuevos discursos, nuevos conocimientos y nuevas prácticas que van más allá de esta visión lineal del desarrollo que a ojos de muchos ha sembrado un campo fértil de sospechas. Por ejemplo la resemantización del vocablo venado el cual lo caracteriza como animal originario y silvestre de una naturaleza que progresivamente tiende a huir. Lo que interesa, es ver cómo en las narrativas indígenas se dan simultáneamente momentos de subordinación y de autonomía; de subordinación porque en su narración se manifiestan trazas de su interacción con los discursos dominantes, y de autonomía, porque los hechos al ser narrados en su lengua nativa siguen constreñidos a la gramática de su lengua y de su cosmovisión (Terven 2009).

Si no observamos de manera dinámica a las relaciones de poder que emergen en el lugar de la intervención, no podremos observar su adaptabilidad, su transformación, su crisis y su posible reconstitución.

## *Bibliografía*

ANDERSON, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen de la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México.

2008. *El Patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. INAH-CDI. México.

BOFF, Leonardo. 2001. *Saber cuidar. Ética do humano-compaixao pela terra*. Ediciones Dabar. Brasil.

CARRAZCO PIZANA, Pedro. 1950. *Los otomies. Cultura e historia prehispánicas de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*, México, UNAM.

DESCOLA, Philip. 1996. *Nature and society. Anthropological perspectives*. Routledge editors. Londres.

DESCOLA, Philip. 1994. *In the society of nature: a native ecology in Amazonia*. Cambridge University Press.

ESCOBAR, Arturo. 2004. "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?". En: Wendy Harcourt (editora), *Women and internet. Creating new cultures in Cyberspace*. Traducción de Eleonora García. Zed Books. Londres.

ESCOBAR, Arturo. 1999. *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. CEREC. Colombia.

GEERTZ, Clifford. 1994, *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Paidós Básica. Barcelona.

HEKKING, Ewald, BAKKER Dik. 2010. "Tipología de los préstamos léxicos en el otomí queretano: Una contribución para el estudio sistemático y comparativo de diversas lenguas representativas del mundo desde un enfoque interlingüístico". *Ciencia UAQ*: Volumen 3 No. 1 Enero – Junio 2010. Dirección de Investigación y Posgrado UAQ

GIDDENS, Anthony. 1999. *Runaway world*. Profile Books. Londres.

JÂGER, S. 2003. *Discurso y conocimiento. Aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis del dispositivo*. En Wodak y Meyer, Métodos de análisis del discurso. Gedisa, Barcelona.

LEFF, Enrique. 2004. Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI. México.

OSTROM, Elinor. 2000. "Diseños complejos para manejos complejos". 1995. Tomado de: Susan, Hanna y Mohan Munasinghe (eds.). *Property rights and the environment, social and ecological issues*. The Beijer International Institute y The World Bank. Washington, EUA. Traducción de Horacio Bonfil Sánchez, publicada en Gaceta Ecológica 54, (2000), en: <http://www.ine.gob.mx>.

PRIETO Hernandez, Diego y Utrilla, Beatriz. 2006. *Ya hnini ya jä'itho Maxei. Los pueblos indios de Querétaro*. CDI. México.

SAHAGUN, Bernardino Fray. 1957. *Historia de la Nueva España*, México, Porrúa.

SOUSTELLE, Jacques. 1937. *La familia otomi pame de México Central*, París, Instituto de Etnología, trabajos y memorias.

TERVEN, Adriana. 2009. Justicia indígena en tiempos multiculturales: hacía la construcción de un proyecto colectivo propio. La experiencia organizativa de Cuetzalan, México, CIESAS.

TOLEDO, Víctor y Narciso BARRERA-BASSOLS. 2008. *La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria Editorial y Junta de Andalucía, España.

TOLEDO, Víctor. 2005. *La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales*. En: LEISA, Revista de agroecología, No. 20, abril.

2002. *Agroecología, sustentabilidad y reforma agraria: la superioridad de la pequeña producción familiar*. En: Revista agroecología e desenvolvimiento rural sustentable. Vol. 3, no. 2, Porto Alegre, Brasil.

UTRILLA, Beatriz, Diego PRIETO, Mirza MENDOZA y Alejandro VÁZQUEZ. 2008. *Ya dehe, ya xu, ya jö ne ya meco. Agua, cerros, cruces y antepasados. La ritualidad de los pueblos otomí chichimecas del semidesierto queretano*. En: Memoria del 1er Coloquio Internacional "Patrimonio inmaterial y pueblos indígenas de América". INAH/Gobierno del Estado de Querétaro. Querétaro, México.

VÁZQUEZ Estrada, Alejandro 2010a. *La reinención de la naturaleza, discursos, acciones y política de intervención dirigida hacia la gestión y el manejo del medio ambiente en la microcuenca, El Lindero. Querétaro*. Tesis para obtener el grado de maestro. Facultad de Ciencias Naturales. Universidad Autónoma de Querétaro.

VÁZQUEZ Estrada, Alejandro 2010b. Xi'oi. Los verdaderos hombres. Atlas etnográfico Pames de la Sierra Gorda queretana. UAQ-CDI-CDI-DRT-IQCA-GOB.EDO.QRO.

VÁZQUEZ Estrada, Alejandro 2010c. La luna, el monte y el río. El medio ambiente y sus implicaciones en la cosmovisión de los xi'oi de la Sierra Gorda Queretana, en Memoria del IV Coloquio Nacional sobre otopames (Guanajuato 2002) Universidad de Guanajuato.

VÁZQUEZ Estrada, Alejandro. 2008. *Cruz a cuestras Identidad y territorio entre los chichimeca-otomíes del semidesierto queretano*. INAH, CDI, Municipio de Tolimán. Querétaro, México.

VAN DER FLIERT, Lydia 1988. *El otomí en busca de la vida*. UAQ. México.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo, 2002 *A inconstância da alma selvagem*. Sao Paulo COSAC & NAIFY EDIÇÕES.

WALSH, Catherine. 2002. *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico*, ponencia presentada en el coloquio sobre Administración de Justicia Indígena en la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador 20 de febrero de 2002.

WARMAN, Arturo. 1980. *Ensayos sobre el campesinado en México*. Nueva Imagen, tercera edición en 1984. México.

2002. *El campo mexicano en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica. México.

ZENDEJAS, Juan Sergio y Pieter DE VRIES. 1998. *Las disputas del México rural. Transformaciones de prácticas, identidades y proyectos*. Volumen I. "Actores y campos sociales". El Colegio de Michoacán. México.

**”Manecitas rosaditas muy expertas yo te haré ...”: Experiencia docente sobre lectura crítica y producción de textos, Del español afrocolombiano al mazahua mexicano. De Carmen Emilia Mina Viáfara UIEM**

### **Introducción**

Esta ponencia titulada “Manitas rosaditas muy expertas yo te haré para que hagas buenas letras y no manches el papel” recoge dos momentos de mi reflexión docente: el primero es en Colombia, país donde nací, y el segundo, mi actual experiencia docente en la Universidad Intercultural del Estado de México. Presento, además, algunas ideas sobre la etno-educación, término utilizado en Colombia para definir lo que en México llamamos educación intercultural.

El cambio de contexto docente me hizo reflexionar sobre el papel de la diversidad cultural de mis estudiantes y el aprovechamiento de la misma en el salón de clases. En este caso se presentan diferentes experiencias docentes en las cuales se propicia la discusión de temáticas reales que motivan a la lectura y sirven como detonadores de espacios serios para la argumentación y discusión de las ideas personales. La inquietud que me deja este escrito es que los estudiantes no van a pensar en hablar o escribir correctamente, sino tienen espacios reales que les exija el uso formal de la lengua tanto oral como escrita. Los temas que abordan diferentes problemática sociales que viven los estudiantes en sus comunidades, les permite comprometerse a participar activamente en el equilibrio de su comunidad y en su desarrollo personal, compromiso que implica entender que la lengua es poder para quienes deciden utilizarla adecuadamente.

Además que este proceso de uso de formal de la lengua, es exactamente esto, un proceso, el cual toma tiempo, no se logra de un semestre a otro, se pueden evidenciar mejorías graduales pero el aprendizaje de la lengua es hasta la muerte, siempre hay algo nuevo que aprender y un texto escrito es perfecto sólo cuando su autor se muere.

Palabra clave. Interculturalidad, educación, estrategias de comprensión de lecturas

La conciencia de que no todos mis estudiantes tienen “*las manitas rosaditas*”, me llevó a reconocer que no todos mis estudiantes tienen

Los mismos estilos de aprendizaje.

La misma velocidad de aprendizaje.

Incluso la misma razón para estar sentados en un salón de clase.

Además me hizo ser consciente de dos cosas: la primera que el peor pretexto para justificar los problemas de aprendizaje es el origen étnico. Y la segunda que así como yo tengo una historia de vida que me sensibiliza ante determinadas cosas, ellos también tienen una historia de vida ante la cual reaccionan para activar nuevas experiencias de aprendizaje significativo.



La reflexión planteada en este documento parte desde mi experiencia como docente afrocolombiana, en Cali y el Puerto Marítimo de Buenaventura ubicados en el Departamento del Valle del Cauca, al suroccidente colombiano; donde viví la transición de educar para asimilar a un estilo de aprendizaje homogeneizante y estigmatizante, hasta despertar a la conciencia de considerar las inquietudes culturales de mis estudiantes en el salón de clase. Además viví la necesidad de enfrentarme a los resultados académicos anuales de las pruebas de Estado en



las cuales, año con año, se evidenciaba bajo rendimiento académico y muy bajos niveles de comprensión de lectura, lo cual me condujo a preguntarme sobre aspectos como:

¿Por qué si nuestros estudiantes ven los mismos programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), no pasan las pruebas de Conocimiento General elaboradas por Educación Nacional?, ¿Por qué mientras los estudiantes de la capital y de las escuelas privadas obtienen los promedios más altos del país, nuestros estudiantes cada año se acercan más a los promedios más bajos de todas las escuelas nacionales. Las respuestas más comunes es que esto se debía a la pobreza, a los malos hábitos aprendidos en familias no nucleares completas en zonas tan apartadas y marginadas, pero que esto se les quitaría saliendo a trabajar a la capital”. Otros, simplemente decían: “a los morenitos y los cholos (término sutil utilizado en esta región colombiana para referirse a una persona negra o india) se les dificulta un poquito más, como tienen costumbres diferentes y hablan tan feo, nadie les entiende”.

Todos estos prejuicios me hicieron pensar, de muy buena fe, que si intensificaba las lecturas y la enseñanza de las reglas ortográficas del español estándar de la Real Academia Española, lograría mejorar la comprensión y producción oral y escrita; esto con el propósito que mis estudiantes consiguieran trabajo y fueran aceptados socialmente en la capital. El tiempo me hizo reconocer dos cosas: la primera fue que no importaba cuanto lograran progresar mis estudiantes, siempre serían vistos socialmente como los morenitos o los cholitos que perdían oportunidades por “hablar feo” y la segunda que ellos no estaban interesados en aprender las reglas ortográficas de memoria de manera descontextualizada, que si quería ver resultados ellos tendrían que estar interesados en el proceso y que esto no se lograría de la noche a la mañana que esto tomaría su tiempo y que además su aceptación social podría estar relacionada con la preparación y la forma como

dieran a conocer su diversidad cultural. Las inquietudes planteadas con otros colegas eran las siguientes: ¿Qué cosas de las que les gusta a los estudiantes pueden ser utilizadas en el salón de clase como promotoras de lectura, y expresión oral y escrita? ¿Cómo mejorar los niveles de rendimiento académico sin aburrirlos con una suma de reglas gramaticales que no les interesa, pero que de todas formas es necesaria? ¿Qué hacemos para que no quieran irse en a Estados Unidos escondidos en un contenedor y prefieran la educación como una opción de movilización social? Las alternativas resultantes fueron la aplicación de actividades que permitieran reflexión en la identidad, exploración en la sexualidad, realizados a través de la televisión, el periódico, el teatro y la música salsa. Con estas idea inicié un programa de talleres de lecto-escritura, compuesto por actividades en clase y extra clase que buscaban desencadenar intereses por la lectura y propiciar espacios espontáneos de expresión oral y escrita. La idea era procurar aprendizaje significativo que dispare elementos intraculturales que permitan definir la identidad a través del discurso oral o escrito.

De vez en cuando y de acuerdo con el tema, contaba con la colaboración de tres profesionales<sup>9</sup> de diferentes áreas, un agrónomo, una veterinaria y un antropólogo; presentábamos diferentes estímulos que los incitaran a la expresión de sus ideas. De estos talleres de lecto-escritura surgieron otras actividades diferentes de lectura, de escritura, de teatro y unos dos grupos de breakdance. En resumen se ganaron espacios escolares en los cuales los estudiantes expresaban tanto de forma oral como escrita su pensamiento, asumían responsabilidad de diferentes actividades escolares, no puedo decir que todos los problemas académicos originados por la falta de comprensión de lectura terminaron aquí, pero si puedo afirmar que despertó interés por la participación activa en público lo cual los obligaba a leer y a cuidar sus formas de manejo del español con el propósito de ser entendidos por sus compañeros.

---

<sup>9</sup> El agrónomo Hermmman Grabenhorst, La veterinaria Liliana Charry y el antropólogo Romel Peña.

Este fue un inicio, un despertar que los llevó hablar sobre su identidad afrocolombiana, sobre su sexualidad, a reflexionar sobre sus anhelos de ir al norte; es más a muchos de ellos les llevó a tomar serias decisiones sobre su vida. En mi caso personal, me llevó a pensar en ampliar mis estudios académicos, pues yo misma necesitaba demostrarme que los negros no sólo servimos para el deporte, bailar y cantar, fue cuando decidí estudiar lingüística Indoamericana en México.

En este mismo momento en Colombia ocurrían cosas que me dieron más elementos de reflexión, el Ministerio de Educación Nacional estaba empezando a difundir la propuesta de etnoeducación como resultado de la lucha de diferentes grupos indígenas y afrocolombianos quienes fueron participantes activos de las modificaciones a la constitución colombiana en 1991, en la cual se reconoce a Colombia como un país multiétnico y plurilingüe; por primera vez se reconocía oficialmente la existencia y los derechos de las comunidades negras e indígenas en el país, se reconocían además 81 grupos étnicos originarios y unas 62 lenguas nacidas en territorio colombiano. Para ilustrar citaré textualmente la información oficial del Censo realizado por el DANE (la institución colombiana encargada de estadísticas nacionales) en 1993: “La población colombiana es el resultado de la mezcla de tres razas: india, blanca y negra. El 50% de la población es el resultado del mestizaje de estas razas, la raza indígena es aproximadamente el 1% de la población, la raza blanca el 40% y la negra el 5%”. Aunque esta información no es aceptada como real por las comunidades originarias, ni las afrocolombianas, nos ofrece una idea oficial de esta diversidad, dire de paso, que esta forma de presentar la información de carácter étnico en Colombia demuestra el desinterés del gobierno por profundizar en su riqueza cultural.

Sin embargo, en estas modificaciones constitucionales, uno de los derechos reconocidos por el estado fue el derecho a una educación que respete la

diversidad. De acuerdo con Rojas Axel y Triviño Lilia, docentes de la Licenciatura de etnoeducación en la Universidad del Cuaca en Colombia, oficialmente

“La etnoeducación surgió en el marco de las reivindicaciones de las organizaciones sociales, especialmente indígenas y afrocolombianas, y como respuesta al modelo descontextualizado que caracterizó a la educación oficial, en manos de la Iglesia y el Estado. Modelo educativo que al estar centrado en la construcción de un proyecto único y unitario, ha tenido como consecuencia fuertes procesos de aculturación entre la población de la mayoría de los más de ochenta pueblos indígenas que habitan el país, así como en la comunidades afrocolombianas”.



La primeras conceptualizaciones de etnoeducación colombiana planteadas por el Ministerio de Educación Nacional están basadas en la propuesta que hace el mexicano Bonfil Batalla en 1981 sobre etnodesarrollo en la “Reunión de expertos sobre etnocidio y etnodesarrollo en América Latina”, él define que este término tiene que ver con “ El ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” (Bonfil, 1981: 30).

Estos son las conceptualizaciones a nivel oficial, pero veamos la definición que líderes indígenas y de negritudes colombianas hacen en Colombia sobre este mismo proyecto.

### **La étno educación indígena**

Según la Organización Nacional Indígena Colombiana la (ONIC). En voz de Rosalía Ipia (coordinadora del proyecto de Educación Bilingüe en 1998), quien dice así:

“Desde el 91 hasta el momento, el Estado está trabajando elementos que desde lo empírico el movimiento indígena local, regional y nacional venía trabajando, y se nota la confusión entre los planteamientos del gobierno y lo que plantea la ONIC; la confusión radica en que si estamos trabajando el mismo proyecto de etnoeducación, porqué surgen particularidades que hacen que haya confrontación, pues aun nos siguen viendo como folkloristas; algunos docentes indígenas caen en esto, y a pesar de la capacitación en etnoeducación, algunas veces se siguen trabajando las mismas metodologías tradicionalistas. A pesar de esto, reconocemos que el movimiento indígena ha aportado mucho en Colombia a las propuestas de etnoeducación, y que no se puede excluir los pueblos campesinos urbanos, y negros, ni negarles el derecho de vivir bajo su cosmovisión particular;. Hay necesidad de trabajar en la conceptualización de la experiencia, en su confrontación. Debemos definir cual es la diferencia entre la propuesta del Estado y la nuestra, porqué si trabajamos el mismo proyecto surge la contradicción.

## **Etnoeducación partir de la comunidades afrocolombianas.**

Juan de Dios Mosquera, conocido líder afrocolombiano, dice al respecto: “La etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación) debe asumirse un proyecto de todos los colombianos en el cual se elimine la estigmatización, el etnocentrismo blanco y la discriminación racial. Los colombianos deben reconocer la deuda histórica que el mundo capitalista tiene con los pueblos africanos y en Colombia con el pueblo afrocolombiano. El Estado colombiano debe reconocer a las comunidades afrocolombianas el derecho a la diferenciación positiva”.

Además el profesor Daniel Garcés líder afrocolombiano establece que la etnoeducación debe considerar los siguientes elementos:

- El proceso histórico, visto como la base para la construcción de un futuro promisorio que contribuya a mejorar las condiciones d vida de la comunidad.
- La solidaridad que fue uno de los elementos que permitió al afrocolombiano sobreponerse y resistir al curso de la historia que tiene pasajes fuertes de discriminación entre unos grupos y otros.
- Que los saberes y el conocimiento propio son los que han permitido resistir a los afrocolombianos y que contrariamente a lo que plantea la historia oficial, no fueron traídos sólo por su capacidades física, sino por los conocimientos que tenían sobre el manejo de tecnología de trabajo con metales y minerales y por su relación armónica con la naturaleza.
- Cuestionar el racismo soterrado que muchas veces se manifiesta con chistes que relacionan al negro con lo demoníaco y con la desgracia.

Puntos de vista como los anteriores y mi experiencia docente me hacen ver que la etnoeducación nace en Colombia como resultado de la cansada lucha contra la invisibilidad, el no existir: hasta antes de la constitución del 91 no se hablaba de la necesidad de una educación que respete las diferencias de los estudiantes, todos los estudiantes eran pasados por el mismo tamiz, sin importar contextos socioculturales. Tengo que admitir que como resultado de este sistema educativo, sólo a los 18 años de edad reconocí que ser negra era bueno, que no tenía porque negar mis raíces.

Es más, en estos momentos, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) evalúa a los estudiantes sin considerar los contextos socioculturales; no es pedir trato diferencial por ser indígena o por ser afrocolombiano, pero si es exigir el derecho a una educación que permita la afirmación identitaria, la celebración de la diversidad y no el ahondamiento de diferencias. En todos emerge la inquietud y el temor que nace de construir algo que no existe pero que se ofrece como solución para un futuro más promisorio. En el momento sigue el proceso de construcción y todos tenemos muchas inquietudes acerca del cómo se hará. De acuerdo con mi apreciación esta lucha necesita integrar reflexión conjunta, no sólo de los grupos étnicos de manera separada, sino que se necesita un frente común en el cual haya espacio para la convergencia de necesidades que conduzcan a soluciones más rápidas que afecten más personas desfavorecidas; en el momento los dos grupos étnicos buscan en forma paralela lo mismo el ser visibles en el concierto del gobierno nacional.

Una observación personal al caso colombiano es que la etnoeducación pide reconocimiento social, pero aún no plantea la necesidad del reconocimiento del otro: probablemente es porque hay muchas deudas históricas que sanar, sin embargo es responsabilidad de nosotros los actores decidir, con hechos, el reconocimiento del otro. Tanto los grupos originarios colombianos como los

afrocolombianos han logrado mayor representación en gobierno, lo cual ayuda pero no abre un mayor abanico de posibilidades que si se planteara un crecimiento conjunto de grupos que históricamente no han sido tratados en condiciones de igualdad, con los otros grupos que históricamente han sido los dominadores.

Con toda esta reflexión en mente, decido realizar mis estudios de lingüística indoamericana, además con la clara conciencia que la reflexión en las funciones de la lengua ofrece recursos para la expresión de identidad y poder transformador en la vida cotidiana de sus hablantes. (Héctor Muñoz 2002) nos alerta sobre el tema, cuando subraya dos circunstancias nuevas que se han vuelto relevantes en la implantación de la educación intercultural en Latinoamérica que son:

1. Partir del multiculturalismo y el multilingüismo los cuales han sido objeto de políticas públicas constitutivas de naciones contemporáneas, tanto por organismos jurídicos como financieros y globales.
2. La identidad y los derechos indígenas disputan la prioridad a la lengua en los programas educacionales interculturales, en un proceso sin gran base investigativa, analítica, lo cual definitivamente hace vulnerable cualquier intención de planeación en educación intercultural.

Esto nos hace pensar en la importancia que debemos dar no sólo a la planeación de actividades de promoción de la lengua, sino a la reflexión de las funciones sociales reales de las lenguas, debido que a través de ellas históricamente, hemos marcado espacios de dominación y relaciones asimétricas; con el propósito de no repetir los resabios de los programas de educación bilingües tradicionales, debemos estar vigilantes de lo que se legisla y lo que en realidad se hace con las lenguas.





*Experiencia con la materia de lectura crítica y producción de textos en la Universidad Intercultural*

### **Observaciones finales**

Entendiendo la importancia de la función social de las lenguas y su influencia en quienes las usan, busqué entablar una relación coherente con cada uno de los elementos involucrados en la planeación de la materia de lectura crítica y producción de textos, una de las estrategias propuestas por la SEP para el logro de competencias de comprensión y producción del español. A partir de la planeación para el logro de las competencias elaboramos un formato en el cual se incluyen tres elementos básicos: las evidencias, las estrategias y la evaluación.

1. La evidencia expresa las acciones concretas que el estudiante será capaz de realizar una vez terminada la unidad temática.
2. Las estrategias tienen que ver con el cómo lograr este propósito.

### 3. La evaluación mide objetivamente la nueva capacidad.

Es importante anotar que el logro de la competencia tiene que evidenciarse a través de la observación de tres componentes básicos que son: el cognitivo, el actitudinal y el saber hacer; es decir que los estudiantes no sólo tienen saber leer y escribir bien textos académicos, sino que tienen que ser sensibles al conocimiento y realidad de los pueblos tradicionales y además estar interesados en dialogar con el otro. La competencia general propuesta en la materia era *Desarrollar la capacidad de leer en forma crítica y comunicar con claridad sus ideas por escrito en lengua castellana en un contexto de diálogo intercultural.*

Este objetivo se lograría teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

Lectura crítica que dispare la expresión oral u escrita sobre hechos que conduzcan a asumir posiciones y sostener puntos de vista personales. Esto implica que aunque se dedica tiempo al desarrollo de habilidades cognitivas, como la clasificación de géneros textuales y la identificación de elementos textuales y otros, el estudiante además debe asumir una posición ante lo que lee. Esto implicaba el uso de habilidades del pensamiento usadas en el proceso de análisis de la información, como la observación, descripción, la clasificación, la relación, el análisis y la síntesis. En esta parte fue clave el uso de organizadores gráficos<sup>10</sup> y portafolios<sup>11</sup>.

Además se propició el aprendizaje cooperativo, el reconocimiento de avances grupales e individuales de los estudiantes y el uso de las cuatro habilidades de la lengua. Un ejemplo de esto fue la actividad de Día de Muertos en la cual se pidió

---

<sup>10</sup> Estrategia pedagógica utilizada para desarrollar habilidades de comprensión y producción de textos.

<sup>11</sup> Documento final que recopila y exhibe todos los productos realizados por el estudiante

al estudiante aplicar habilidades de pensamiento para el análisis de una festividad religiosa que siempre ha hecho parte de su realidad cotidiana, en este ejercicio no sólo se debería describir el ritual, sino que se debería analizar, a su elección, algunos de los elementos que intervienen en el ritual. Esta actividad se realizó de manera conjunta con todas las profesoras que impartían la materia, entre ellas, las Profesoras Elizabeth Flores Bautista, Karenina Díaz Michaca y el profesor Fidel Salatiel Zequeira, contando con la colaboración de los profesores de antropología y de expresión y cultura en lengua materna. De la reflexión sobre el día de muertos nació el primer Foro Estudiantil de la Universidad Intercultural; los estudiantes participaron con la presentación de relatorías sobre el ritual, descripción de ofrendas; aunque no se llegó a un nivel de reflexión profunda sobre el ritual, si se logró un espacio en el cual, el estudiante no sólo vive la experiencia como miembro de la comunidad, sino que también tomó distancia del ritual, analizándolo como un objeto de estudio. Como resultado de esta actividad se propuso dictamen de varias relatorías para su publicación, trabajo que esta en proceso en este momento.

Otro producto de la lectura fue la discusión sobre problemáticas de migración, identidad y discriminación lo cual condujo a la confrontación con situaciones reales vividas por los estudiantes y a su representación en el primer Festival de Teatro Universitario. En este ejercicio se evaluó la capacidad de trabajo en equipo asegurando el cumplimiento individual de cada miembro del grupo, además se evidenció la comprensión de lectura de los textos a través de la elaboración de guiones de los cuales ellos escogieron el que consideraron mejor para ser representado; este festival de teatro los llevó al diseño de publicidad, vestuario, maquillaje, la creación de iluminación y efectos especiales. Todo esto partir de los textos leídos.

En el segundo semestre se les propuso una actividad en la cual se reflexionaría sobre los diferentes usos que damos al español en la vida cotidiana mexicana. En esta actividad, con base en la lectura de textos relacionados y por medios de carteleras, tuvieron la oportunidad, no sólo de deliberar sobre el español como el idioma nacional mexicano, sino que también se reflexionó el español como la segunda lengua aprendida por sus abuelos, o sobre la evolución del español a través del tiempo reflejado en la música banda, otro punto de reflexión fue la clara influencia de las lenguas indígenas en el español mexicano.

Las anteriores experiencias pretenden dar contextos reales de aprendizaje significativo al estudiantes de tal forma que no sólo adquieran capacidades, sino posiciones claras ante lo que aprenden.



Comprendo que la comprensión y redacción adecuada de textos no es una competencia que se alcance en dos semestres, pero si estoy convencida que estas habilidades mejoran cuando existen espacios reales y temas detonadores del discurso del hablante, como lo recomienda Labov para la evaluación del uso de la lengua. Estas habilidades deberán ser procuradas en contextos de igualdad, motivando la discusión con el otro con el propósito de construir bienestar celebrando y respetando la diversidad.

## Bibliografía

De Leon, L. (1999 a): "Verbs in Tzotzil early syntax". *International Journal of Bilingualism* Special Issue. First steps in morphological and syntactic development. M. Vihman ( ed.). Vol. 3 No 2 & 3. sept.

Flores Farfán, J. A. (1992): Sociolingüística del náhuatl. Conservación y cambio de la lengua en el Alto Balsas. CIESAS. Colección Miguel Othón de Mendizabal.

Flores Farfán, J. A. (1999): Cuatrerros somos y toindioma hablamos: contactos y conflictos entre el náhuatl y español en el sur de México:CIESAS

Flores Farfán, J. A. (1998): On the Spanish of the Nahuas. en *Hispanic Linguistics*. University of New Mexico. spring. pag. 1- 41.

Flores Farfán, J. A. (2001): .Lo propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias: Procesos interculturales en el contacto de las lenguas indígenas con el español en el Pacífico e Hispanoamérica, en: *Vervuert Iberoamericana*. Pag. 180-196.

Flores Farfán, J. A. (2004): "Notes on náhuatl typological change" *STUF* 57, 1, 83-97.

Hill, J. & Hill, K. (1999): *Hablando mexicano: la dinámica de una lengua sincrética*.

Johnson, K. & Johnson, H. (1988): *Encyclopedic dictionary of APPLIED LINGUISTICS*. BLACKWELL.

Lastra, Y. (1997): Sociolingüística para hispanoamericanos: Una introducción. COLMEX. México. pag. 172-185.

López, Nacho, "El indio en la fotografía", En "México Indígena": órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista, *INI, 30 años después: revisión crítica*. Número especial de aniversario, Ed. Libros de México, México, 1978, Págs. 406.

Mayer, Mercer (1980): Frog, where are you? NY: Dial Books for Young Readers.

Mina, V. Carmen E. (2007): "Transferencias lingüísticas del náhuatl al español de Santa Ana Tlacotenco". Tesis de maestría. CIESAS: México.

Mina, V. Carmen E. (2007): "Discriminación en el español de los bilingües". *En Tercer Encuentro Universitario para el Fortalecimiento Académico y Cultural de los Estudiantes Indígenas*. Judith Damarys Martínez Tapia (compiladora). UAEM: México. Pág. 197- 205.

Mina, V. Carmen E. (2007): "El Español Escrito de Estudiantes Bilingües de La Universidad Intercultural Del Estado De México: Estudio De Transferencias Lingüísticas". En la revista Raximhai. mayo-agosto, año/ vol. 3, No 2. Universidad Autónoma Indígena de México: México. PP. 289- 305.

Muñoz, Héctor (2002): Retos de la interculturalidad

Platt Richards J., John y Platt Heidi. (1996). Dictionary of language teaching & applied linguistics: Longman. UK.

Thomason, G. (1988): Language contact, creolization, and genetic linguistics. University of California Press. Los Angeles.

Weinreich, U. (1968): Languages in contact: Findings and problems. Mouton. New York.

**El ejido, la escuela y la castellanización de los Mazahuas en Emilio Portes Gil. Antolín Celote Preciado (UIEM-2011)**

**Introducción**

Emilio Portes Gil se ubica en el valle de Ixtlahuaca de la región mazahua del Estado de México que fue creada como ejido al inicio de los años treinta del siglo XX, En esa época se crearon otras instituciones relacionadas con la administración de las tierras e instituciones crediticias, así como la escuela cuya función social fue para la castellanización de los mazahuas. Las 684 personas que en esa época habitaban en el pueblo eran monolingües en mazahua, ahora las nuevas generaciones tienen por lengua materna el español.

Palabras claves: el ejido, la educación, la castellanización

## El ejido

Después de laboriosas gestiones y conflictos por las tierras entre la última propietaria de la hacienda de Tepetitlán<sup>12</sup>, Juana de la Garza Viuda de Pliego<sup>13</sup> a través de Fidel Garduño que fue el administrador principal, y la población de La Primera Cuadrilla de la hacienda, encabezada por Apolonio Ibarra Díaz representante de los trabajadores acasillados<sup>14</sup> del poblado a principio de los años treinta del siglo pasado (AHEM, 1937), para crear provisionalmente el 01 de abril de 1932 el ejido que llevaría después el nombre de Emilio Portes Gil<sup>15</sup>, ubicado en el municipio de San Felipe del Progreso, al noroeste del Estado de México en la región mazahua. (Gaceta del Gobierno, 1934)

Una vez que les fueron devueltas las tierras a la población, las roturaron y las sembraron: durante ese año, en 1932, vieron el fruto de sus esfuerzos convertidos en sembradíos de maíz; pero cuando estaba disponible la producción no las querían recoger por el miedo a la violencia y a la represión que ejercían los administradores, mayordomos y capataces hacia la población<sup>16</sup>; pero al final las cosecharon por la orden que había dado el Comité Particular Administrativo Provisional del Ejido. (AHEM, 1937). Cuando se llevaron la producción sobre todo de mazorcas a sus viviendas se llenaron de alegría y de júbilo (Celote, 2010: 180) porque desde ese momento se hizo realidad el hecho de que sus antiguas tierras que habían sido expropiadas desde el año de 1545 por los colonizadores españoles, (Yhmooff, 1979:99) habían sido por fin recuperadas. Culminaba así una larga explotación de los trabajadores mazahuas de esta región que duró cerca de

---

<sup>12</sup> “La hacienda de Tepetitlán tiene su origen en una estancia que con ese nombre tenía Juan de Burgos y que fue notablemente agrandada y mejorada por la merced que le otorgó el Virrey Antonio de Mendoza, con fecha 13 de octubre de 1545, en la que le concedía una caballería y media en el paraje de Telapaxtepec y un herido de molino de pan” junto al arroyo que pasaba no lejos de aquella estancia” (Yhmooff, 1979: 99)

<sup>13</sup> Precisamente los Pliego y Pastrana llegaron a poseer a finales del siglo XIX 100 mil hectáreas de extensión que incluía las haciendas de Tepetitlán y la de Enyege (Vizcarra, 2003: 107)

<sup>14</sup> “Acasillado : peón residente en una hacienda” (Nickel, 1996:449)

<sup>15</sup> Lleva el nombre de Emilio Portes Gil el ejido porque el personaje había sido gobernador en su estado: Tamaulipas y Presidente provisional de México de los años de 1928-1930, era la práctica de la población de los pueblos que pusieran los nombres de los ejidos a los dirigentes políticos y revolucionarios de ese momento.

<sup>16</sup> Dato proporcionado por doña María Durán, en el año 1995, y una de las expertas que proporcionaron información para escribir esta historia.



400 años; también desaparecía la vieja estructura social y económica hacendaria caracterizada por la concentración de grandes extensiones de tierras en manos de latifundistas españoles y criollos; (Vizcarra,2003:107) y surgía una nueva estructura jurídica de la propiedad de la tierra: el ejido que “es, en principio propiedad de la nación, pero cedida a una comunidad de campesinos en usufructo, adquiere un carácter corporativo por la imposición de reglas de organización y control a la población del núcleo ejidal; pero la ley también establece una serie de normas que, cuando se han aplicado a fondo, han producido los llamados ejidos colectivos, adquiriendo así tintes de propiedad comunal; su carácter de propiedad privada campesina proviene del usufructo individual de la parcela ejidal en la mayor parte de los casos, y de las disposiciones que permiten la herencia de la tierra” (Bartra, 1974: 130). Como fue el caso de la población de Primera Cuadrilla de la hacienda de Tepetitlán ubicada en la región de Ixtlahuaca a las puertas mismas de la ciudad de México.

### *La última etapa de la hacienda*

Después de la revolución mexicana que inició en 1910 y finalizó en 1917<sup>17</sup> con la promulgación de una nueva Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que habría de regir al país. Mientras las tierras que fue una de las demandas que se realizaron en la lucha revolucionaria seguían en manos de latifundistas (Gilly, 1996: 214) como fue el caso de la hacienda de Tepetitlán cuya propietaria, Juana de la Garza viuda de Pliego hacía uso de los beneficios de ésta, además seguía aplicando el sistema de explotación a los trabajadores, caracterizado por largas jornadas de trabajo, con bajos salarios, el pago en especie en la tienda de raya, y los trabajadores residían en jacales rústicos sin las condiciones adecuadas para la reproducción de la fuerza de trabajo. (Durán, 1995) Por “hacienda debe de comprenderse aquí la institución social y económica cuya

---

<sup>17</sup> La Revolución Mexicana preparada antes de 1910 cimbró la conciencia del pueblo de México, los propósitos de ésta fue la luchas por mejores condiciones de vida tanto para los trabajadores de la ciudad, como los del campo que demandaban la restitución de sus antiguas tierras para su usufructo que estaban en manos de grandes latifundistas extranjeros. Esta lucha revolucionaria dejo secuelas en la conciencia de los mexicanos donde murieron más de un millón..

actividad productora se desarrolla en el sector agrario” (Nickel, 1988: 19) Como fue el caso de la hacienda de Tepetitlán que poseía inmensas extensiones de tierras, a principio del siglo XX, para el cultivo de maíz, trigo, además el pastoreo de ganado lanar, así como de extensos bosques y cerros.

Dentro de los límites de esta hacienda se encontraban incluidos pueblos mazahuas con sus tierras comunales, como fueron los casos de San Pedro el Alto, San Agustín Mextepec, San Lucas Ocotepc y San Antonio Mextepec. (González, 1996: 16-22) Estos pueblos eran asentamientos de indígenas mazahuas desde la época colonial (Yhmoff, 1979: 37), la población de estos pueblos trabajaba como eventuales en la hacienda de Tepetitlán. (González, 1996:18). Pero no sucedió así con la población de los ejidos de Emilio Portes Gil (EPG) y Dolores Hidalgo (DH). Estos dos pueblos eran cuadrillas de peones acasillados en la época del funcionamiento de la hacienda, llamados La Primera Cuadrilla (actualmente EPG) y la Segunda Cuadrilla (actualmente DH). Estos núcleos de población estaban habitados por trabajadores acasillados de la hacienda de Tepetitlán. De acuerdo el planteamiento de Semo, quien argumenta que dentro de la hacienda existían trabajadores muy bien delimitados; los peones acasillados, los peones eventuales, los arrendatarios y los aparceros. Los peones acasillados estaban sometidos al dominio patriarcal del hacendado con quien mantenían relaciones que trascendían a la esfera del trabajo. Frecuentemente estaban endeudados y su libertad de movimiento era restringida. Su salario tenía tres componentes: el pago en dinero, las raciones de maíz y el usufructo de una casa con su cortijo para animales menores y pequeñas siembras (Semo, 1984: 75-76) Así estaba organizadas La Primera y La Segunda Cuadrilla de la hacienda de Tepetitlán a principio del siglo XX. Los acasillados tenían sus casas en pequeñas parcelas que el hacendado les prestaba donde sembraban maíz y tenían algunos animales domésticos, pero cuando las relaciones con los administradores, mayordomos, capitanes y capataces no eran buenas, les quitaban el derecho al usufructo de la tierra. (Durán, 1995) y sólo dependían de las especies que se les dotaba y el pago que recibían en la hacienda.

En 1917, el año en el que azotó la influenza española en la región, (Vizcarra, 2003:128) este mal flageló a la gente, y fue un referente de la población que presencié: los muertos de la Primera Cuadrilla fueron transportados en carretas hacia la fosa común<sup>18</sup>. Para esta época los administradores de la hacienda imponían a los trabajadores acasillados un régimen de 12 horas de trabajo durante una jornada que se media por el ciclo del día: trabajaban desde que salía el sol hasta que se ocultaba, además percibían bajos salarios que se mantuvieron así durante años, para 1928 “los jornales que ganan los peones en la hacienda de Tepetitlán es de \$0.40 los hombres grandes y \$0.20 los muchachos de 15 a 17 años; los muchachos de 12 a 15 años ganan diez o doce centavos.” (AHEM, 1937) También recibían el pago en especie sobre todo maíz, y vivían en chozas. Eran Trabajadores directos de la hacienda, dependían exclusivamente de ella, de acuerdo con el testimonio de doña Martiniana Durán una de las personas que vivió el proceso de explotación en la hacienda quien dijo en lengua mazahua:

*Mi pëkjojme pama, pama, ndizi k'ü mi pës'e ne jyarü asta k'ü ro ngibi nu. Dya mi soyagojme; ndizi ma mi ts'ikego k'ü in tatago k'ü mi mayordomü o zinzgo a b'epji kja asendero: ma mi dyod'ü mi juntjügo ye kjuad'ü, ma mi tagüji ye nzhexü mi ngezgo k'ü mi juntjügo k'o mi kejme. Mi pëkjo pama, pama. K'o in kjuarmago, ximi pëpji kja esendero, ngek'o mi tëb'i k'o e ba'a, ximi kja'a mandago. Ma mi tiorü nu ngo'o mi dyakjojme nziyo jwarü ndechjõ, asoka, d'a ts'ikele xabo, ma mi neji mi dyakoji d'a ts'ikele pajna, ngek'o mi kjar'ko in jwich'kwa ñe in pajna k'o in tsingo. Xo ri mbenko k'o in nzumügojme mi ts'itüchjetjo.*

“Trabajábamos todos los días, desde que salía el sol hasta que se ocultaba, no teníamos descanso. Desde muy pequeña mi padre que era mayordomo en la hacienda me llevó a trabajar: en época de seca recogía boñigas y cuando era la época del corte de trigo me ocupaban de pepenadora; trabajábamos todo el día. Mis

---

<sup>18</sup> Dionisio Segundo, 1996.

hermanos también trabajaban, pero en el casco de la hacienda, ellos eran los que ordeñaban las vacas y eran empleados como mandaderos. Los fines de semana me daban cuatro cuartillos de maíz, un terrón de azúcar, pedazos de jabón, a veces me daban un pedazo de tela con lo cual confeccionaba la ropa de mis hermanos menores. También recuerdo que nuestras casas eran de tejamanil.”<sup>19</sup>

La última etapa de esta hacienda en los años veinte de ese siglo se seguía explotando a la fuerza de trabajo bajo intensas jornadas de laborales, con pago en especie sin que hubiera vigilancia y supervisión del Gobierno. Pero la gestión de las tierras para crear el ejido se realizó después de una huelga que efectuaron los trabajadores acasillados porque ya no soportaron más la explotación y la sumisión a los hacendados dentro de un contexto de grandes movilizaciones y conflictos: “el mes de julio de 1926 la hacienda de Tepetitlán “con motivo del corte de trigo les impuso a los peones una tarea de un cuadrado de 75 varas por un lado, que sólo terminaba en una media y solamente trabajando desde la salida del sol hasta el ocaso teniendo mucho que dejar de la tarea pendiente para el siguiente día, lo que apuntada el mayordomo el sábado les era descontado de la raya uno o dos días de jornal. Los peones desesperados por la situación se pusieron de acuerdo y un día no salió ninguno al trabajo promoviendo así un huelga” (AHEM, 1937). A partir de esta huelga los peones acasillados se les redujo la jornada en el corte del trigo, pero los administradores tomaron represalias contra ellos al no emplearlos más en trabajos de la hacienda, y ellos se vieron en la necesidad de buscar trabajos en las minas del El Oro, y otros se emplearon como vendedores ambulantes en donde se contactaron con personas que habían solicitados tierras ejidales, fue así como se organizaron e iniciaron la solicitud de tierras ejidales al gobernador del estado (González, 1996 y Celote, 1996).

En esta época las dos cuadrillas la población que allí habitaban mantenían relaciones solidarias entre sí cooperando para la realización de las fiestas patronales, además tenían redes parentales a través de vínculos matrimoniales:

---

<sup>19</sup> (Martiniána Durán , EPG, 31-V-1997 diario de campo)

los varones de la segunda cuadrilla contraían matrimonios con mujeres de la primera cuadrilla, y viceversa, los hombres de la primera cuadrilla contraían matrimonios con mujeres de la segunda cuadrilla eran pueblos hermanos, por ejemplo, Román Moreno que era nativo de la segunda cuadrilla contrajo matrimonio con Jovita Ibarra que era nativa de la primera cuadrilla, lo mismo Crescencio Durán que era nativo de la primera cuadrilla y su esposa de la segunda Cuadrilla.

La primera solicitud de tierras ejidales al gobernador del Estado de México Carlos Riva Palacio la realizaron colectivamente la población de las dos cuadrillas el 25 de febrero de 1928, cuyo gestor principal fue Román Moreno, el documento de petición fue posteriormente turnado a la Comisión Local Agraria en el Estado de México, esta institución a su vez comisiona al C. ingeniero Eduardo Juárez para que realizará las investigaciones pertinentes y el censo de población en las dos cuadrillas del 31 julio al 01 agosto de 1929.

Después que se realizó el censo de la población se informó que “Los vecinos de las Cuadrilla peticionaria viven en dos Cuadrillas separadas una de otra a una distancia aproximada en línea recta de un kilómetro. Estas cuadrillas son conocidas en el lugar con los nombres de cuadrilla número 1 y cuadrilla número 2. La primera queda al Sureste del casco de la hacienda de Tepetitlán, y la segunda al norte del mismo. Estas dos cuadrillas han sido denominadas en conjunto “Plutarco Elías Calles”, por los mismos vecinos, para designar con este nombre el pueblo que desean formar al ser dotados de Ejidos los vecinos. Este lugar queda a una distancia aproximada de seis kilómetros de la estación de Tepetitlán, sobre el ferrocarril Nacional que va de México a Acámbaro. Está en terrenos de la jurisdicción del Municipio de San Felipe del Progreso, a una distancia aproximada de ocho kilómetros de la cabecera municipal. Los pueblos más cercanos son los de San Agustín a tres kilómetros y San Pedro el Alto a seis kilómetros al sur y sureste respectivamente; el de San Antonio Mextepec a dos kilómetros al Oeste. Los vecinos carecen de tierras propias; las que poseen pertenecen a la hacienda en cuyos terrenos viven” (AHM, 1938: 68). También se

reportó que en esos lugares vivían 290 personas mayores de edad, de éstas 211 mayoritariamente vivían en la segunda cuadrilla querían tierras; pero 79 de los también censados manifestaron que no querían tierras, (mayoritariamente eran de la Primera Cuadrilla). A raíz de ese desacuerdo entre los que querían y los que no querían tierras afloraron los conflictos entre la población de las dos cuadrillas, “hubo una guerra entre ellos”<sup>20</sup> fue por eso que se separaron y cada quien realizó sus propias gestiones y solicitud de tierras para crear sus respectivos ejidos.

La primera solicitud de tierras ejidales de la población de la Primera Cuadrilla de Tepetitlán al gobernador del Estado de México Filiberto Gómez se turna el 8 de julio de 1931 que la firmaron los vecinos: Apolonio Ibarra Díaz, Macario Celote Maya, Nazario Guadarrama, Hilario Guadarrama que fueron los principales gestores, la solicitud a su vez se turna a la Comisión Local Agraria esta institución comisiona al ingeniero Jorge E. Crotte para que realizará el censo, misma que se levanto el primero de enero de 1932.

El ingeniero informó que “el poblado de referencia tiene una superficie de 102 Hs. Y está limitado al Norte, Oriente y Poniente por la hacienda de Tepetitlán y por el sur con el ejido de San Agustín. El clima es frío y las heladas son frecuentes. Este Pueblo es sumamente pobre no cuenta con ningún comercio, los habitantes para surtirse de los artículos de primera necesidad, tienen que recurrir a San Felipe del Progreso o a Ixtlahuaca que se encuentran demasiados lejos de su centro. Las vías de comunicación están constituidas por el camino carretero Toluca-Morelia que pasa a unos cuatro kilómetros, aproximadamente y por el ferrocarril México-Acámbaro que tiene su estación más próxima en el escape de Tepetitlán. Las condiciones económicas de este poblado son sumamente malas, antiguamente los habitantes eran jornaleros de las haciendas más próximas, pero debido al fraccionamiento agrario han perdido sus trabajos y actualmente no reciben ración ni jornal y no ocupan casa del dueño de la finca, por lo que no se les puede considerar como peones acasillados, y a mi juicio es de justicia se les dote con terrenos suficientes para cubrir sus principales necesidades de vida”

---

<sup>20</sup> Domingo Moreno, 2007

(AHEM, 1937: 14). El dictamen del ingeniero fue contundente y determinante para que se le otorgara provisionalmente al poblado de la Primara Cuadrilla el 1 de abril de 1932 de tierras ejidales y se creó un Comité Administrativo Provisional ejidal siendo su presidente, secretario y tesorero: Apolonio Ibarra Díaz, Cirilo Canales Segundo y Macario Celote Maya, sus esposas fueron Juana Santiago, Felipa Moreno, María Benita Villareal respectivamente, sus suplentes fueron Nazario Guadarrama, Blas Hernández y Simón Santiago las esposas de estos últimos fueron Anastasia Zendeja, Marcela Escamilla y Ana Velázquez<sup>21</sup>, mujeres que tuvieron un papel importante en el proceso de las gestiones por las tierras ejidales, ya que ellas eran las que recibían la información y tuvieron la función de asesorar a sus esposos y orientar las estrategias de lucha, además ellas fueron las que prepararon los alimentos para sus esposos continuaran con la lucha por las tierras ejidales para la población.

Los miembros del Comité Administrativo Provisional Ejidal en coordinación con el ingeniero Jorge E. Crotte fueron los encargados de realizar los amojonamientos, deslindes y repartos de las tierras a los campesinos mazahuas de la Primaras Cuadrilla de la Hacienda de Tepetitlán para su usufructo.

Pero los líderes de ese momento continuaron con las gestiones, conflictos, negociaciones y la redacción de documentos y crearon las condiciones históricas, sociales, políticas y económicas para que el 13 de octubre de 1933<sup>22</sup> que por decreto del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos Abelardo L. Rodríguez se le dotará definitivamente al poblado El ejido de Emilio Portes Gil con 977 hectáreas. Los primeros miembros del comité ejidal del ejido fueron: Macario Leonardo Durán que fungió como Presidente del Comisariado Ejidal; el Secretario

---

<sup>21</sup> AHE4/C.A.4/1937/vol.48/exp.2-474/69Fs e historia oral.

<sup>22</sup> Casual y simbólicamente esta fecha el 13 de octubre de 1933, coincide en el 13 de octubre de 1545 cuando el Virrey Antonio de Mendoza le dota a un español, Juan de Burgos una merced de una caballería y media en el paraje de Telapaxtepec y un herido de molino de pan" para su usufructo. De manera que los colonizadores españoles explotaron las tierras y la fuerza de trabajo indígena mazahua de esta región, 388 años cerca de 400 años. Uno infiere que los mazahuas de esta región aportaron su con fuerza de trabajo la riqueza de varias familias españolas de abolengo y con ellos como lo apunta Marx contribuyeron con la acumulación originaria del capital a nivel mundial.

fue Domingo García y el tesorero fue Bruno Larrañaga, el Consejo de Vigilancia fueron nombrados Macario Celote Maya, Crescencio Sánchez y Buenaventura Quintana, las esposas de estos fueron doña Olegaria Sarmiento Bacilio, Ángela Cabiedes, Catarina Cabiedes, María Benita Villareal, María Ruiz y Viviana Zendeja mujeres que tuvieron un papel importante para la consolidación de un proyecto de vida y la creación del Ejido de Emilio Portes Gil municipio de San Felipe del Progreso. A partir de ese momento surgiría una nueva historia en esta comunidad a principio del siglo XX que estaba relacionada con la historia del México moderno. Finalizaba la actividad productiva de la hacienda que impedía el desarrollo social y económico de la población, y con el ejido se propició la capitalización y con él el desarrollo del capitalismo en México (González, 1996:22), a pesar que las mujeres de este poblado participaron en el proceso de la lucha por la tierra, solamente 215 hombres mayores de edad fueron los considerados como ejidatarios a las mujeres no fueron consideradas como ejidatarias, porque según el pensamiento de ese momento histórico, se pensaba que a las mujeres al contraer matrimonio con un hombre éste era él que tenía los derechos de los medios de producción, es decir de la tierras, y no así a las mujeres, situación que las excluyó de ese derecho a las mujeres.

### **Nuevos administradores de la tierra**

Si los miembros del Comité Particular Administrativo Provisional del Ejido nombrados el 1 de abril de 1932 encabezado, por Apolonio Ibarra Díaz, les tocó la responsabilidad de realizar las gestiones, de proporcionar la información con su pensamiento para que se redactará los documentos peticionario y crear las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas para la dotación definitiva de las tierras ejidales a este poblado, con todo los conflictos y enfrentamientos con los administradores, mayordomos y capataces de la hacienda encabezados por Fidel Garduño quien tomaba las decisiones relacionadas con las tierras de la hacienda de Tepetitlán ya que la propietaria Juan de la Garza viuda de Pliego no residía en la finca. El administrador, amenazó a los peticionarios con expulsarlos



en donde tenías sus viviendas, además de no darles empleos. A pesar de esta situación ellos continuaron con la lucha por la tierra, y por supuesto contaron con el apoyo de las instituciones de gobierno, sobre todo del Gobernador del Estado de México en turno Filiberto Gómez y el Presidente del República Mexicana Abelardo L. Rodríguez dos personas que habían luchado en la Revolución Mexicana de 1910, ellos sabían en ese momento la importancia social y política de otorgarle las tierras a la población para evitar más conflictos, y de los mismos funcionarios de la Comisión Local Agraria que en todo momento apoyaron la lucha por las tierras, sus dictámenes fueron determinantes para la creación del ejido, además los gestores y líderes aprovecharon el contexto histórico en el que se crea el ejido, una historia de violencia: la revolución de 1910 donde perdieron la vida más de un millón de mexicanos para construir el naciente estado mexicano moderno del siglo XX.

Mientras, los miembros del Primer Comité del Comisariado Ejidal de Emilio Portes Gil Macario Leonardo Durán, Domingo García, Bruno Larrañaga así como los integrantes del Consejo de Vigilancia Macario Celote Maya, Crescencio Sánchez y Buenaventura Quintana fueron los encargados de impulsar y aplicar el desarrollo social, económicos, político y educativo en la comunidad y consolidar el proyecto del ejido, realizando las gestiones antes las instituciones públicas para los apoyos agrícolas, así como en las instituciones de educación, por qué se concebía que es a través de la educación de la población como se podría impulsar el desarrollo social y económico de la población indígena mazahua de esta población.

Pero también es importante mencionar que a ellos les tocó enfrentar los conflictos internos en la comunidad, porque toda lucha por la tierra genera conflictos, ya que la tierra es el principal medio de producción y factor importante para la capitalización; muchos no estaban de acuerdo con el proceder de ellos, por ejemplo los "CC. José Aguilar y Julio Sarmiento quejándose de que el C. Apolonio Ibarra, Presidente del Comité Particular Administrativo Agrario del Poblado de Emilio Portes Gil Municipio de San Felipe del Progreso del Distrito de Ixtlahuaca, así como el C. Macario N. Durán se han tomado la mayor parte de las parcelas

señalándoles a los demás ejidatarios una pequeñísima cantidad de tierras que no es suficiente para cubrir sus necesidades” (AHM, 1937) pero al realizarse las investigaciones de los quejosos ellos no aparecían en lista del ejido provisional; pero la irregularidad se resolvió al crearse definitivamente el ejido en el aparecieron sus nombres en el nuevo padrón.

Lo que sucedió en este lugar a principio de los años treinta, formaba parte de la nueva política agraria y dentro de un contexto social e histórica, era parte de la política económica, social y educativa del Gobierno Federal encabezada por Lázaro Cárdenas del Río ya que durante su periodo de gobiernos se distribuyeron más de 20 millones de hectáreas a los campesinos de México para impulsar el desarrollo del capitalismo, y para tal proyecto se da un impulso al desarrollo de las actividades agrícolas con la creación del banco de crédito ejidal; así como el impulso a la educación.

### *La escuela y la castellanización de los Mazahuas*

En Emilio Portes Gil, el 13 de octubre de 1933 al crearse como ejido y las 684 personas que allí vivían eran monolingües en mazahua, (Celote, 2007:30); pero a finales de los años treinta llegaron las primeras brigadas de maestros para iniciar el proceso de educación y castellanización, y a principio de los años cuarenta se construyó la escuela primaria rural Alfredo Zárate Albarrán que fue inaugurada el 31 de marzo de 1943 por mismo Presidente de la República mexicana Manuel Ávila Camacho.<sup>23</sup> En esa época el Secretario de Educación Pública era Octavio Béjar Vázquez conservador y contrario a la idea de una educación bilingüe a las poblaciones indias del país (Acevedo, 1997: 196). La función de la escuela fue alfabetizar en español a la población, los maestros tenían la consigna de sus superiores de que los mazahuas no deberían hablar más su lengua, y si lo hacían eran severamente sancionados. Apolinar Basilio, comentó que fue un año a la escuela y que no aprendió nada, él refiere que el profesor los torturaba

---

<sup>23</sup>. *El Nacional*, órgano oficial del gobierno de México, 1° de abril de 1943.

físicamente, “ese maestro nos chicoteaba con una rama de pino. Cuando nos pasaba al frente para escribir o a leer, los que no sabíamos nos picaba con una espina de maguey, él se ponía de acuerdo con algunos compañeros para agredirnos, pues con ese técnica nadie aprendía”, estas prácticas educativas eran apoyadas por las autoridades comunitarios de que se llevará a cabo el proceso de castellanización, según don Bonifacio Quintana quien nació en 1928 dijo que trabajaba en una de las tiendas de la comunidad, y que las autoridades comunitarias habían dado la orden de sancionar a las personas que hablaran en mazahuas con la elaboración de 150 adobes. En la actualidad la escuela rural Federal continúa con su misión de castellanizar a los mazahuas de la comunidad.

En 1972 el Centro Coordinador Regional del INI en Atlacomulco reclutó a promotores bilingües de la región con estudios de primaria para alfabetizar a la población, uno de los requisitos que se les pidió, que fueran hablantes en mazahua, algunos de ellos eran nativos de Emilio Portes Gil donde se creó también en 1976 la escuela secundaria técnica agropecuaria 01 Emiliano Zapata, los egresados de esta institución algunos se incorporaron al subsistema de educación indígena de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública fundada en 1978.

Hoy en el ejido con sus tres barrios: El Centro, Tungareo y Tepetitlán tiene una población de 4442 habitantes, (INEGI 2005) de ellos se desempeñan 107 como maestros del subsistema de educación indígena de la DGEI-SEP; pero solamente 1000 personas hablan mazahua, lo que ilustra que en una generación puede desaparecer una lengua cuando no se promueve su enseñanza en el aula escolar

## Bibliografía

Acevedo Conde, María Luisa (1997), "Políticas lingüísticas de México de los años cuarenta a la fecha" En *Políticas lingüísticas de México de Beatriz Garza Cuarón (Coord.)*. La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, México.

Archivo Histórico del Estado de México (1937), *Comisión Local Agraria*, Vol. 48, exp.2-474, foja 69

1929-1933 *Comisión Local Agraria*, Vol. 32, exp. 2-418, foja 133

Bartra, Roger (1974), *Estructura agraria y lucha de clases en México*, era, México

Celote Preciado, Antolín (1996), *Grupos domésticos y la reproducción de la fuerza de trabajo en un ejido ñatrjo (mazahuas)*, tesis de licenciatura, ENAH, México.

2006 *La lengua mazahua: historia y situación actual*, SEP, CGEIB y UIEM, México.

2010 "El mundo mazahua y la construcción de la interculturalidad" en Araceli Mondragón y Francisco Monroy (coord.). *Interculturalidad: historias, experiencias y utopías*, UIEM, Plaza y Valdés, México.

Gaceta del Gobierno. Tomo XXXVIII. Toluca de Lerdo, 14 de julio de 1934. Número 4

Gilly, Adolfo (1996), la revolución mexicana en Semo, Enrique (coord.), *México, un pueblo en la historia*, Alianza Editorial, México.

González Ortiz, Felipe (1996), *Actividades económicas de subsistencia: el caso de una comunidad mazahua*, tesis de licenciatura, ENAH, México.

*El Nacional*. Órgano oficial del Gobierno de México, No. 5024, -2ª época 1º de abril de 1943

INEGI (2005), *Censo general de población y vivienda*, INEGI, México.

Nickel Herberto J. (1988), *Morfología social de la hacienda mexicana*, FCE, México.

Semo, Enrique (1984), *Historia mexicana. Economía y lucha de clases*, ed. Era, México.

Yhmoff Cabrera, Jesús (1979), *El municipio de San Felipe del Progreso: a través del tiempo*, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, México.

Vizcarra Bordi, Ivonne (2003), *Entre el taco mazahua y el mundo: la comida de las relaciones de poder, resistencia e identidad*, Gobierno del Estado de México, Instituto mexiquense de la mujer, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

**El maestro de idiomas ante un modelo educativo centrado en el estudiante. Perla Alarcón, Luis Alberto González y Luz María Muchoz**

Perla Alarcón, Departamento de Ingeniería Química, DCNE, campus Guanajuato.  
Luis Alberto González, Departamento de Educación, DCSyH, campus Guanajuato.  
Luz María Muñoz de Cote G., Departamento de Lenguas, DCSyH, campus Guanajuato.

**Abstract**

Este artículo tiene como objetivo entender la forma en que tres maestros de lenguas enfrentan los talleres de inglés con contenidos disciplinares fundamentados en un enfoque centrado en el estudiante. El proceso implica una problematización de experiencias previas, la construcción de una identidad distinta como profesor y una concepción distinta a la tradicional de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación es de corte cualitativo y se realizó en dos departamentos de la Universidad de Guanajuato en el campus Guanajuato.

Palabras clave: educación centrada en el estudiante, identidad del profesor, reflexión, talleres de inglés disciplinares.

## **Introducción**

Por muchos años los modelos educativos se basaron en la idea del maestro como fuente de conocimiento y al alumno como receptor de éste. Este modelo educativo se ha puesto en práctica no sólo en el aprendizaje de idiomas, sino en la educación en general. Son formas de enseñar tan arraigadas tanto entre maestros como entre estudiantes, que un cambio provoca un impacto fuerte en ambos actores al enfrentar condiciones en donde es el estudiante el que toma la responsabilidad y decide, por ejemplo, el tema y la forma de abordarlo. Para el profesor esto se traduce en la necesidad de adoptar papeles muy distintos en el salón de clase. Este cambio provoca un proceso de aceptación y de conocimiento de si mismo. McLean (1999) menciona que el modelo, o los modelos educativos hasta los años ochentas, habían sido los mismos desde hace décadas, de ahí que estas formas de enseñanza se hayan fortalecido convirtiéndose en muchos casos costumbre poco cuestionada.

Esta investigación, de carácter cualitativo, tiene como objetivo entender el proceso por el que transitaron tres maestros de inglés y por el que supone transitará un cuarto. Los cuatro profesores tienen experiencia en el salón de clase tradicional y recientemente se han encontrado con un programa que demanda una forma de educar que problematiza todo lo que ellos han conocido y a su propia formación como maestros de lenguas; el supuesto sobre el que se desarrolla el curso son los conocimientos disciplinares de los estudiantes (en español) como fundamento para el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, por sus siglas en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning) y sobre el sobre el cual haremos referencia en el marco teórico.

## **Contexto**

La investigación se llevó a cabo en dos departamentos de la Universidad de Guanajuato, el Departamento de Ingeniería Química (DIQ) y Educación (DEUG), ambos en el campus Guanajuato. Se utilizaron éstos dos contextos debido a que los participantes han participado en el proceso de pilotaje utilizando el enfoque CLIL en los programas de IQ y Educación.

Los talleres se desarrollan como parte curricular de los programas por lo que los estudiantes se inscriben como a cualquier otra materia curricular. Esta es una diferencia

importante con respecto a muchos otros programas que únicamente tienen como requisito el conocimiento de una segunda lengua.

### **Participantes**

Participaron en esta investigación cuatro profesores, L, B, P y M., utilizaremos únicamente iniciales por motivos de confidencialidad.

L como profesor de tiempo completo colabora con la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DSCyH), en los Departamentos de Lenguas, Educación e Ingeniería Química dando clases a nivel licenciatura y maestría.

B colabora en la División de Ciencias Económico Administrativas (DCEA) como maestro de inglés, y en el DEUG como facilitador en los talleres de lengua extranjera, cuya metodología es el CLIL. Trabaja como asesor en el Centro de Auto Aprendizaje de Idiomas (CAADI) de DCEA.

P colabora en la División de Ciencias Naturales y Exactas en el Departamento de Ingeniería Química como facilitadora/asesora en los talleres de lengua extranjera, cuya metodología es CLIL. En la División de Derecho, Política y Gobierno y en la División de Arquitectura Arte y Diseño, en el departamento de Artes Visuales; en estos dos últimos trabaja como maestra de inglés bajo el programa del Departamento de Lenguas.

M es estudiante de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés de la Universidad de Guanajuato y maestra en los talleres de lengua extranjera en el DIQ. Para M la experiencia en estos talleres es nueva a diferencia de los otros tres maestros quienes han colaborado a lo largo del proceso de pilotaje de los Talleres de inglés.

### **Marco Teórico**

El soporte teórico de esta investigación gira en torno a la identidad de los profesores que dadas sus experiencias previas necesita revisar, su formación académica, los supuestos de CLIL y la reflexión como proceso necesario para el desarrollo de un profesor.

### **Identidad**

Norton (2000:5) define identidad como la forma en que una persona entiende su relación con el mundo, como esa relación se construye a través del tiempo y el espacio, y como la persona entiende las posibilidades para el futuro. Si la identidad tiene que ver con lo que vivimos, entonces podemos decir que si por años hemos sido parte de un sistema



educativo tradicional, esto es lo que hemos conocido y por lo tanto es con lo que nos sentimos identificados y de cierto modo seguros. Norton (2000) menciona que la identidad se vincula con la necesidad de sentirse seguro. Esta seguridad puede verse perturbada cuando surge la necesidad de adaptarse a las innovaciones educativas; es aquí cuando nuestra identidad como maestros de idiomas puede verse comprometida y el proceso de construcción de quienes somos en el salón de clase puede resultar complicado.

Este proceso puede ser difícil y lo consideramos multifactorial. Uno de esos factores es la formación de los profesores de lenguas, como se les enseña a educar, tanto en su rol en el salón de clases como también el rol que el alumno adopta como resultado de la postura del profesor. Quienes somos en el salón de clase no sólo tiene que ver con nuestra identidad fuera del salón, sino con el tipo de experiencias previas que nos han apoyado para construir nuestra forma de desenvolvernos en clase y la forma de abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Nuestra identidad está fundamentada en nuestras creencias sobre dichos procesos. Por ello, el enfrenar una metodología que llama a la adopción de posiciones distintas a las que estamos acostumbrados es problemático e implica un proceso en el que el profesor acepte el reto que implica cuestionar sus prácticas. El proceso se complica cuando consideramos que dichas prácticas han sido validadas no sólo por el profesor, sino por los estudiantes que esperan que su proceso se desarrolle a través de dichas prácticas y las instituciones que demandan del profesor el llegar a cumplir ciertos objetivos.

### **Formación Académica**

Cheng, Mok, y Tsui (2001:4) hacen alusión al rol del maestro tradicional como la fuente de conocimiento y por lo tanto a los alumnos como meros receptores pasivos de dicho conocimiento. Estos autores también mencionan una serie de aspectos que describen al maestro tradicional, por ejemplo, el rol de este tipo de maestro:

- El maestro como el centro de la educación
- Enseñar es transmitir el conocimiento
- El maestro es la única fuente de enseñanza y de conocimiento

Esta forma de concebir al maestro ha sido, en muchos casos, el fundamento formativo de los maestros. Es por eso que el enfrentar formas distintas de ver el proceso enseñanza/aprendizaje puede resultar difícil. Estos autores sugieren varios argumentos para definir un paradigma distinto que contrastan con arriba mencionadas:

- El maestro es el facilitador para apoyar el aprendizaje de los estudiantes
- La enseñanza crea curiosidad
- Enseñar es el proceso de iniciar, facilitar y apoyar a los estudiantes en el auto-aprendizaje y en la auto actualización.
- La enseñanza es un proceso de aprendizaje continuo.

Si comparamos los supuestos tradicionales con los argumentos del segundo podremos ver como se contraponen ambos estilos, y porque el pasar de lo tradicional a lo nuevo, puede ser complejo. El maestro deja de estar en una posición de poder ante el estudiante y tiene que adoptar el rol de facilitador, guía, asesor aceptando que los estudiantes pueden aportar y abonar a su proceso de aprendizaje. Es una postura de empoderamiento del estudiante dado que la responsabilidad y toma de decisiones ya no es una prerrogativa única del profesor. Así, para el profesor inicia una búsqueda de quién es ante esta situación. Ello conlleva a un concepto del proceso aprendizaje/enseñanza que celebra el aprendizaje y asume que la enseñanza se da gracias a la participación e interacción social entre estudiantes y sus maestros, todos con todos. Postura que hasta cierto punto puede considerarse más democrática que una salón de clase tradicional en que el maestro es responsable de el proceso de enseñanza del estudiante y define objetivos, temas, formas de trabajar, etc.

## **CLIL**

Dentro de este modelo educativo se pueden encontrar características de lo que mencionamos previamente y que en este caso consideramos un paradigma alternativo. Como Mehisto et al. (2008) indican, este enfoque nace de la necesidad de que las nuevas generaciones (generación “Cyber” nacidas después del 2001) aprendan una lengua y obtengan conocimiento de las áreas de interés en el idioma que ellos desean. Estos autores se refieren a CLIL como un enfoque educativo cuyo objetivo principal es la

enseñanza de contenido, es decir la enseñanza de alguna materia como química o matemáticas en el idioma deseado, en este caso es el inglés. Señalan que este enfoque puede ser usado teniendo al maestro del idioma y el maestro de contenido trabajando juntos. También mencionan que a través del aprendizaje de una materia como, matemáticas, historia, etc., en otro idioma, los estudiantes refuerzan sus conocimientos de la lengua. El enfoque de los talleres disciplinares que sugerimos en el plan piloto implementado en los dos programas que estudiamos tienen coincidencias con este modelo (ver Anexo 1), pero también importantes diferencias. Si bien concebimos la necesidad de contar con el apoyo de un maestro experto en la disciplina, no consideramos necesario que este acompañamiento sea necesariamente constante, sino más bien itinerante. Otra diferencia que encontramos entre CLIL y la propuesta de nuestros talleres es la posibilidad de aprender una segunda lengua utilizando como plataforma de partida los conocimientos disciplinares aprendidos en la lengua materna del estudiante y que al encontrarlos en una segunda lengua le dan al estudiante la certeza de entender los conceptos que leerá, discutirá, analizará y reportará en una segunda lengua.

### *Reflexión*

Finalmente, considerando que para el desarrollo profesional de un maestro la reflexión puede ser un elemento importante, en este caso particular resulta quizá vital. La reflexión puede considerarse esencial para el nacimiento e impulso de ideas nuevas que generen cambios favorables en el desempeño del profesor de idiomas.

Danielewicz (2001) coincide con una de sus estudiantes cuando ella afirma que la pedagogía es una actividad fuertemente ligada a la reflexión. También dice que “la pedagogía” es más efectiva cuando los maestros se involucran en ciclos de reflexión que implica el teorizar, aplicar ideas a la práctica, y evaluar resultados...” Es decir, cuando los maestros reflexionan se genera una acción, y que puede llegar a generar el intentar cosas nuevas en la práctica. La educación es una área que no debería permanecer como algo estático, el mundo, y la vida cambian y por ello es importante mantenerse a la vanguardia.

<sup>24</sup> Danielewicz dice “La educación es acerca del crecimiento y la transformación no solo de

cultura ,sino de personas también” (2001:133). De esta manera, la reflexión resulta parte de el proceso de construcción de una identidad del profesor de lenguas que se encuentra en una situación que cuestiona prácticas aceptadas y utilizadas.

## **Metodología**

El carácter de esta investigación es cualitativo interpretativo. Esta decisión se fundamenta particularmente en el hecho de que para poder comprender la complejidad de un fenómeno es necesario ir más allá de la cuantificación de datos e identificación de variables. Ello se logra a través de técnicas de recolección de datos como entrevistas a profundidad, diarios de campo, correos electrónicos.

Si bien los enfoques cualitativos han sido criticados por considerarse anecdóticos, uno de los aspectos para darle validez a la investigación es el rigor con el que se aborda el fenómeno estudiado. Para ello, recurrimos a la narrativa detallada generada del análisis de los datos obtenidos a través del trabajo de campo. Aceptamos que como investigadores tenemos sesgos y no podemos ser considerados como simples observadores que puedan guardar una postura objetiva ante lo observado y estudiado. Al contrario, hacer patente nuestra subjetividad es parte de lo que da rigor a nuestra investigación. Aún cuando es problemático identificar estos sesgos, hemos guardado, conscientemente, distancia entre el fenómeno que investigamos y nuestras experiencias personales que de acuerdo con Holliday (2007) al realizar una investigación cualitativa, actividad con un fuerte contenido ideológico, ésta debe ser abordada como un extraño enfrenta una situación totalmente nueva.

Las técnicas de investigación que utilizamos se prestan para precisamente profundizar y comprender las experiencias de los profesores. Maykut y Morehouse (1994:79) consideran que “una entrevista es una conversación con propósito” debido a que las entrevistas el entrevistador tiene la oportunidad de guiar la conversación, extenderse, preguntar sobre cosas nuevas que vayan saliendo durante la entrevista, como los autores lo dicen, tener una conversación en la que el investigador profundiza en aquellas áreas que va identificando.

La segunda fuente de datos que utilizamos fueron los diarios de clase de los maestros. Estos proporcionan información importante ya que es ahí donde quedan los pensamientos más profundos de quien lo escribe, y consecuentemente la información tomada de ahí es valiosa porque refiere el proceso de reflexión que se llevo a cabo. Bailey (1991) explica que los diarios han sido usado para obtener información de la experiencias de los sujetos de estudio; tales como vivencias como estudiantes o como maestros de un segundo idioma.

Finalmente se hizo uso del correo electrónico y al respecto Bampton and Cowton (2002) dicen que “al permitir un retraso considerable en la comunicación, una entrevista por correo electrónico da la oportunidad al entrevistado de tener tiempo para construir una respuesta a una pregunta.” Esto es una ventaja ya que la persona podrá pensar en la respuesta y tal vez esto le de al investigador información valiosa. De esta manera, la reflexión del diario del profesor y el correo electrónico proporcionan datos distintos que ayudan a comprender el fenómeno.

El análisis de datos lo abordamos a través del análisis del discurso. La sistematización del proceso nos llevó a categorías que luego organizamos en los temas que discutimos en este artículo.

## **Discusión**

La sistematización del análisis de datos nos dio la oportunidad de establecer las siguientes categorías: Aceptación y construcción de una nueva posición en el salón de clase, maestro en control como parte del proceso hacia el trabajo independiente de los estudiantes, maestro como facilitador de la vinculación de los aspectos social y académico del estudiante e implicaciones a futuro.

### **Aceptación y construcción de una nueva posición en el salón de clase**

Uno de los temas recurrentes fue el hecho de que los maestros al enfrentar un salón de clase que demanda una posición distinta a la que ellos usualmente adoptan en sus clases es el aceptar que necesitan cambiar y que por ende, requieren construirse como participantes del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y no como actores cuyo fin es enseñar. Los datos sugieren que de los tres maestros solo uno experimento de manera diferente el trabajar desde el enfoque del CLIL. Por ejemplo L y B comentan lo siguiente.

Como maestro me gusta la clase. No me siento presionada.(L)

No he tenido realmente algún conflicto directo, puesto que estaba acostumbrado, más bien tuve problemas cuando fui maestro puesto que los alumnos pensaban que no les hacía caso y en cuanto a esto, en los talleres muchos de los alumnos no están acostumbrados a lo que es este enfoque de aprendizaje (B)

Como se puede ver en ambos comentarios, los maestros se sienten cómodos con esta forma de trabajo, y de hecho uno de ellos, B, ya había experimentado una metodología similar al CLIL, por lo tanto su proceso no parece haber sido tan difícil. En cuanto a M, su proceso parece haber sido muy fácil. En contraste, la experiencia de P frente a los talleres sugiere que el dar a los estudiantes la responsabilidad de decidir lo que quieren hacer y como lo quieren hacer resulta un reto que rompe con sus expectativas de lo que significa ser un profesor frente a grupo:

...he estado tan acostumbrada a hacerlo (la preparación de clases) que las primeras veces que llegué al salón, sentía que me faltaba algo y me sentía que no estaba trabajando. (P)

Yo sentía que los alumnos pensaban que yo nada más me iba a sentar y ya. (P)

Aparentemente, la manera en que P ha trabajado ha tenido un fuerte impacto en su vida profesional; la costumbre de ser quien tenga el control de la clase parecía incomodarle al inicio de los talleres. Como se mencionó en el marco teórico este tipo de prácticas son propias de una forma de enseñar tradicional y no encajan ante una circunstancia que demanda que los estudiantes tomen la responsabilidad de su aprendizaje y el maestro sea facilitador de dicho proceso.

Por otro lado, M comenta sobre sus expectativa pero que no ha tenido experiencia en estos talleres apenas se va dar explica que “me veo como facilitadora, asesora y guía”. Parece que M tiene claro cual será su trabajo y podría decirse que el proceso en ella no será tan difícil ya que en apariencia acepta esta metodología. Sin embargo, parece prematuro decir que será sencillo para ella, sería necesario tener muchos más elementos que apunten hacia ello. Es decir, desde un punto de vista sociocultural y tal como lo explica Wertsch (1985) para poder realmente construirse en torno a un evento que llama a la adopción de una postura distinta, es necesario vivirlo, experimentarlo socialmente.

## **Maestro en control como parte del proceso hacia el trabajo independiente de los estudiantes**

Les cuesta escribir ... les dije que escribieran diez minutos y tres de ellos voltean a verme ... ¿tendré que darles temas para el diario? Quizá al principio pero después no.(L)

En este comentario L se cuestiona si debería ayudar a los estudiantes para que ellos puedan empezar escribir y a continuación remarca que tal vez lo haga al inicio. Esto sugiere que L guía a los estudiantes en el proceso, para que así después ellos puedan hacerlo sin ayuda. Esto significa que el profesor funciona como un puente, para que el paso al otro lado, que es la independencia, les sea más fácil. Desde la visión de Vygotsky, el actuar del maestro estaría dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (Wertsch, 1985).

La discusión de su clase fue buena. Todos participaron pero yo hacia las preguntas porque ellos no cuestionan nada. (L)

De la misma manera, en este comentario L menciona que ella es quien tiene que hacer las preguntas ya que los estudiantes por alguna razón no lo hacen. Tal vez L, al cuestionar los temas, desea iniciar una activación por parte de los alumnos, y que éstos poco a poco empiecen a desarrollar el sentido crítico. B confirma su papel como un medio para guiar a los estudiantes.

yo simplemente me encargo de vigilar a los estudiantes...no de vigilar a los estudiantes, de acompañar a los estudiantes en su proceso de enseñanza...(B)

Por otro lado nos parece relevante lo que P menciona al respecto:

En ocasiones los estudiantes se volvían tan dependientes uno del otro (en los equipos), lo cual era un problema porque si un integrante del equipo faltaba y ese traía el material del proyecto pues los demás no podían seguir trabajando, porque no traían material ni nada para trabajar; por ese lado tenía que presionar no dejándolos entrar.(P)

Este fragmento resulta interesante porque sugiere que no es sólo el profesor el que actúa como medio para el desarrollo cognitivo, sino la importancia que tiene el trabajo con los compañeros de clase. Una frase que nos parece relevante es “no dejándolos entrar”; esta frase nos indica el control que P percibe que tiene que ejercer para que los estudiantes se responsabilicen de todo lo que tiene que ver con su aprendizaje y desarrollo.

M menciona lo siguiente

...al involucrar más al estudiante en el proceso de su propio estudio, se cambian las expectativas de ellos mismos y se comparten las responsabilidades maestro/estudiante de una manera más balanceada (M)

M se ve a sí misma de antemano compartiendo responsabilidades con sus alumnos, lo cual parece significar de que algún modo ella también encaminará a los estudiantes y posiblemente tomó un poco de control antes de soltarlos al trabajo independiente.

### **Maestro como facilitador de la vinculación de los aspectos social, personal y académico del estudiante**

En los datos también encontramos que el maestro ayuda a que los estudiantes creen una conexión entre su vida personal o social con los temas de la clase. Esto puede significar que los estudiantes realmente se involucran en los talleres.

En mi clase, A explicó que su papá trabajó en Pemex y que desde hace ocho años le explicó a grandes rasgos el proceso de refinación del petróleo. Esto me dice o confirma la importancia de discutir temas que sean conocidos por los estudiantes. (L)

En este comentario el estudiante relaciona el tema de la clase con experiencias de su vida personal como el hecho de lo que su papá compartió hace algunos años. En este mismo comentario, L menciona un aspecto relevante que es la conexión de los temas de clase con cosas que son familiares; ya sea por la escuela, la familia o por otras personas o situaciones. En el siguiente comentario se observa una situación similar:

El proyecto del gansito es genial. R comentó que le platicó a su prima que estudia QFB (durante el fin de semana) y estuvieron dilucidando de donde venía lo que se fermenta. (L)



El proyecto del gansito se refería a la fermentación de un pastelito que el estudiante había dejado en su mochila durante mucho tiempo. De esta manera, el que la maestra le haya dado al estudiante la oportunidad de desarrollar un proyecto relacionado a su área de estudio, resultó en la vinculación necesaria entre lo que sucede en las clases y la vida diaria. Desde el punto de vista de la formación de los maestros de lenguas, en particular en la enseñanza del inglés, se habla de la enseñanza centrada en el estudiante y por ello podríamos decir que lo que se describe aquí no sería problemático. Sin embargo, la visión que por lo general se tiene en esa área del conocimiento de lo que implica tener una práctica centrada en el estudiante (ver por ejemplo Harmer, 2007) no habla de aprendizaje sino que se centra en los contenidos que el maestro debería enseñar a sus estudiantes. Es el maestro el que propone de que forma se involucrará a los estudiantes, el material que llevará a clase, el rol que cada uno adoptará durante las actividades. A diferencia de esto, en los talleres de inglés que estamos discutiendo, los datos indican que los profesores adoptan papeles que procuran que los estudiantes tomen las riendas de su proceso de aprendizaje. El papel del maestro como aquel que enseña y quizá transmite conocimientos queda marginalizado y aparentemente adopta una postura dinámica que implica cambios que son definidos por los estudiantes quienes a medida que desarrollan posturas en las que ellos deciden sobre sus actividades y la manera en que podrían involucrarse, el profesor comienza a dejarlos en libertad.

### **Implicaciones a futuro**

La participación de los profesores de contenido tiene que darse. No es una opción. Si ellos no vienen, los T no tenemos manera de aportar conceptos o temas que sean apropiados para los estudiantes (L)

Tenemos que buscar opciones/ actividades específicas. La pronunciación podrá ser la primera. Entregar un reporte sobre actividades de pronunciación realizadas en el CAADI (L)

Definitivamente los estudiantes necesitan ser guiados de cerca desde el principio del proceso al trabajo independiente. (P)

En estos comentarios, se hace evidente el proceso de reflexión de L y P y han llegado a conclusiones respecto a aspectos que hay que adaptar, cambiar y desarrollar en el proceso de pilotaje de los talleres. Por ejemplo en el primer comentario L hace alusión a

la importancia de la inclusión de los maestros del Departamento de Química dentro de los talleres. En el segundo comentario L habla sobre actividades para que los estudiantes mejoren en pronunciación. Y en el tercero, P hace una reflexión sobre lo que considera debe seguir haciéndose dentro de los talleres. De esta manera, se evidencia el papel que puede llegar a jugar la reflexión en el proceso de desarrollo profesional de los profesores y sobre todo, de la forma en que a través de la reflexión es posible visualizar aspectos que de otra forma no serían evidente. La reflexión es una herramienta vital para el crecimiento y mejora del maestro y de su práctica.

Esta evidencia también apunta a que los maestros comienzan a cuestionar aspectos que en cursos tradicionales son dictados ya sea por el coordinador, el libro de texto o la institución. En este sentido, los profesores se visualizan, aparentemente, como agentes de cambio y no únicamente como actores que aceptan de manera acrítica lo que dicte una autoridad.

## **Conclusión**

Para concluir podemos decir que un cambio en un modelo educativo tan radical como de tradicional a uno con nuevos paradigmas suscita muchos cambios en cuanto a posturas, roles y actitudes de los maestros y de los alumnos. Estos cambios no deben considerarse negativos, sino el enfrentar algo diferente que pudiera traer beneficios a largo plazo. Si bien aquí se documenta la experiencia de tres maestros que aparentemente están convencidos de que los talleres, aunque cuestionen sus experiencias previas, son viables, será necesario establecer que habrá muchas más posturas, cuestionamientos y tensiones entre los docentes que en el futuro se involucren en el proceso de implementación de los talleres. Este es el primer acercamiento a un plan piloto que pretende adoptar una visión centrada en el estudiante que le permita aprender inglés académico partiendo del supuesto de que al llegar al nivel universitario tiene conocimientos de inglés, aunque sean mínimos.

Consideramos que nuestra experiencia con los talleres de inglés con contenidos disciplinares son una aportación importante para los maestros e instituciones que deseen implementar una metodología de enseñanza de idiomas innovativa y que estén dispuestos a enfrentar los retos que implica cuestionar y romper con tradiciones de enseñanza/aprendizaje arraigadas.

Mantener un mente abierta a las novedades educativas puede ayudar a hacer el proceso de cambio menos espinoso. Es de gran importancia tener en cuenta que todo evoluciona, por lo tanto la educación y sus prácticas deben ir de la mano de los avances de la vida que nos rodea.

### Referencias

Bailey, K.M. (1991) "Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game". En Sadtono, E. (Ed.) *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom. Anthology Series 28*.

Bampton, R. y Cowton, C.J. (2002) "The E-Interview". *Forum: Qualitative Social Research*, 3, 2, Art. 9 [Artículo en línea] Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/848/1842> [Acceso: 25 de agosto del 2011].

Cheng Y.C., Chow, K.W. y Tsui, K.T. (2001) *Teaching Effectiveness and Teacher Development: towards a new knowledge base*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.

Danielewics, J. (2001) *Teaching Selves: identity, pedagogy and teacher education*. Albany: State University of New York Press.

Harmer, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.

Holliday, A. (2007) *Doing and Writing Qualitative Research* (2<sup>nd</sup> ed). London: Sage.

McLean, S.V. (1999) "Becoming a teacher: The person in the process". En Lipka R.P. y T.M. Brinthaupt (Eds.) *The Role of Self in Teacher Development*. Albany: State University of New York Press. 55-92

Maykut, P. y Morehouse, R. (1994) *Beginning Qualitative Research: a philosophical and practical guide*. Londres: The Falmer Press.

Mehisto, Marsh y Frigols (2008) *Uncovering CLIL: content language integrated learning in bilingual education*. Oxford: Macmillan Education.

Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning, Gender Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.

Opdenakker, R. (2006), *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research* [Artículo en línea], 7 (4), Art. 11 Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/848/1842>

[research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/175/391](http://research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/175/391) [Acceso: 25 de agosto del 2011].

Seliger, H.W. y Shohamy, E.(1989) *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Wertsch, J.V. (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

## Anexo 1

### **Propuesta para el Primer Taller de Inglés del Programa de Ingeniería Química.**

La propuesta para los cursos de inglés de la División de Ciencias Naturales y Exactas, en particular para los cuatro talleres obligatorios del programa de Ingeniería Química, se fundamenta en una visión del aprendizaje como acto social. Es decir, es a través de la interacción con otros que un individuo desarrolla su nivel de conocimientos.

Las implicaciones de este modelo son múltiples y tienen que ver tanto con el papel que juega el maestro, aquel del alumno y la concepción de la educación.

La educación ya no es fundamentalmente un proceso de enseñanza sino un proceso de aprendizaje en el que el papel del maestro es acompañar, guiar, asesorar. En tanto que corresponde a los alumnos tomar conciencia de que para poder desarrollarse en el ámbito del conocimiento será indispensable que tengan una actitud de compromiso personal y profesional. En suma, nos alejamos del salón de clases tradicional donde el maestro dicta cátedra y el alumno recibe un cúmulo de conocimientos que en muchos casos son enciclopédicos.

Uno de los beneficios que este enfoque conlleva, si todos los actores comprendemos en que forma debemos cambiar, es el desarrollo del pensamiento crítico. Por pensamiento crítico entiendo el desarrollo de criterios y estándares para analizar y evaluar ideas propias y ajenas que redunden en una mejor comprensión de mi entorno, de quién soy (Elder & Paul, 1994). Más adelante explicaré algunas de las implicaciones del pensamiento crítico.

### **Objetivo del Taller de inglés**

El objetivo fundamental de los talleres de inglés es el desarrollo de competencias lingüísticas que le den al alumno la posibilidad de comunicarse de manera efectiva en inglés en el ámbito personal/social y académico para poder participar en comunidades de su área de estudio. La competencia lingüística de acuerdo con Hymes (1972) se agrupa

en aspectos lingüísticos (fonología y ortografía, gramática, vocabulario y discurso), aspectos pragmáticos (funciones, variaciones, habilidades de interacción, aspectos culturales).

A continuación explico cada uno de estos aspectos:

Competencia fonológica es la habilidad de reconocer y producir sonidos incluyendo consonantes, vocales, tono, patrones de entonación, acentuación, ritmo. La competencia ortográfica está relacionada con la competencia fonológica puesto que implica la habilidad de descifrar y escribir el sistema de la lengua.

Competencia gramatical se refiere a la habilidad de reconocer y producir estructuras gramaticales del lenguaje y utilizarlas efectivamente mientras comunicamos nuestras ideas.

La habilidad de utilizar el vocabulario de manera apropiada es la tercera competencia definida. Esta incluye entender las relaciones entre familias de palabras y su colocación. En este caso implica conocer el campo semántico del área de estudio del estudiante: la ingeniería química.

La competencia discursiva se refiere a la habilidad de entender y construir textos de distintos géneros (narrativas, protocolos, exposiciones, persuasivos, descriptivos, etc.). Dichos géneros discursivos tienen distintas características que los hace coherentes así como otros elementos que hacen posible que haya ideas que sean distintivas o más/menos importantes.

Aprender un idioma involucra aprender como relacionar los distintos tipos de discurso de manera que lectores o los que nos escuchan puedan entender lo que decimos o escribimos. Implica también ser capaz de relacionar información en forma coherente.

La competencia discursiva también implica la habilidad de participar de manera efectiva en conversaciones. Ello implica el conocer y utilizar reglas (casi todas no escritas) para interactuar en situaciones conversacionales que sean aceptadas por distintas comunidades y culturas. Entre otras cosas implica saber cuándo iniciar un conversación, interrumpir, negociar ideas. Incluye conocer el lenguaje corporal, contacto visual, el nivel de proximidad con otras personas y actuar de acuerdo con dichas comunidades.

## **Nivel de los estudiantes al inicio de sus estudios de licenciatura**

Hay un gran debate en cuanto al nivel de conocimientos de inglés con los cuales los estudiantes comienzan sus estudios de licenciatura. Sin embargo, lo que no es cuestionable es que durante secundaria y preparatoria tuvieron clases de inglés (aproximadamente 400 horas de clase). Por ello, partimos del supuesto de que tienen conocimientos que podrán servir de base para desarrollar sus habilidades lingüísticas. Para el contenido del primer taller de inglés suponemos que sus conocimientos son básicos y que estos les permiten manejar el idioma en situaciones cotidianas. Lo anterior tiene como consecuencia que el primer taller sea un espacio para activar conocimientos lingüísticos previos a través de oportunidades que involucren hablar, leer, escuchar y escribir en inglés.

## **Desarrollo del pensamiento crítico**

Como se mencionó arriba, el desarrollo del pensamiento crítico es un factor importante en el desarrollo integral de un individuo. Este aspecto es de particular relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua puesto que brinda la oportunidad de involucrarse con la segunda lengua a un nivel mucho más profundo que el implicado en el aprendizaje gramatical. De acuerdo con Chadwick un individuo crítico es capaz de:

Hacer preguntas pertinentes

Evaluar ideas y argumentos

Admitir falta de comprensión o información

Ser curioso

Estar interesado en encontrar soluciones nuevas

Definir con claridad criterios para analizar ideas

Examinar creencias, suposiciones, opiniones para confrontarlas con hechos comprobables

Escuchar y dar retroalimentación

Entender que el pensamiento crítico es un proceso de auto evaluación

No emitir un juicio hasta que se cuente con la información completa

Buscar evidencia que apoye suposiciones y creencias

Ajustar opiniones cuando se encuentra hechos nuevos

Buscar pruebas

Examinar problemas

Descartar información incorrecta o irrelevante

Para lograr desarrollar el pensamiento críticos de los estudiantes se sugiere involucrarlos en proyectos que impliquen el uso holístico del lenguaje. Es decir, la habilidad de hablar, escuchar, escribir y leer. Es de particular importancia, el reconocer el vínculo entre el desarrollo de la lectura y las otras tres habilidades lingüísticas (Hirvela, 2007). Partiendo de la necesidad que los estudiantes universitarios tienen mientras son estudiantes y las necesidades futuras como profesionistas, considero importante el brindar la oportunidad de desarrollar paralelamente estrategias de aprendizaje. Como ejemplo, a continuación se presenta una lista de estrategias de lectura que conllevan el uso de distintos tipos de textos escritos y que dado el enfoque de trabajo de clase sugerido en este documento implica socializar cada una de las estrategias y por tanto involucra todas las habilidades lingüísticas mencionadas arriba.

### **Estrategias de lectura sugeridas:**

Hacer anotaciones directamente en la página: subrayar palabras clave, frases, enunciados, escribir comentarios o preguntas en el margen, resaltar secciones importantes del texto, construir ideas con líneas, enumerar puntos relacionados o secuencias, tomar nota de cualquier idea que considere importante, interesante o cuestionable.

Vista preliminar al texto. Esta estrategia implica revisar los títulos y subtítulos del texto antes de leer, tener una idea general del contenido y organización, identificar el objetivo del texto.

Contextualizar el texto en su momento histórico, biográfico y cultural. Cuando leemos un texto lo hacemos con los lentes de nuestra experiencia personal. El significado que le damos a las palabras del texto se fundamentan en lo que sabemos y el valor que ello tiene. Pero los textos escritos por otras personas vienen de un contexto distinto. Para poder leer críticamente necesitamos contextualizar el texto y reconocer las diferencias entre los valores y actitudes contemporáneos y aquellos representados en el texto.

Cuestionar el texto con el afán de entender y recordar. Preguntarnos sobre el contenido del texto. El formular preguntas ayuda a comprender el contenido del texto; cuando necesitamos entender y utilizar la información nueva es recomendable escribir preguntas mientras leemos. En lecturas académicas complejas/difíciles, podremos entender y recordar el material si hacemos preguntas para cada párrafo o sección. Cada pregunta se deberá enfocar en una idea principal, no en ilustraciones o detalles. Las preguntas deben hacerse con nuestras propias palabras y no copiando partes del párrafo.

Reflexionar sobre las ideas del texto que resulten un reto a nuestras creencias y valores. Se recomienda identificar dichos puntos y escribir al margen en que forma cuestionan

esas ideas las propias. Con ello será posible identificar patrones de pensamiento tanto del autor como los propios.

Resumir e identificar las ideas principales enumerándolas y escribiéndolas con nuestras propias palabras. Estas estrategias son particularmente importantes para entender el contenido y estructura de la lectura. Mientras que el identificar y enumerar las ideas principales revelan la estructura básica del texto, el hacer un resumen nos obliga a entender el argumento principal del texto. La clave para ambas estrategias es el poder hacer una distinción entre las ideas principales y los argumentos o ejemplos que las apoyan. Las ideas principales son el esqueleto que da coherencia al texto.

El resumir un texto comienza con la identificación de las ideas principales y la reescritura con mis propias palabras. Sin embargo un resumen implica darle una forma distinta al texto. Es una síntesis creativa en la que se ponen las ideas juntas nuevamente en forma condensada y con mis propias palabras. El poder hacer esto demuestra como una lectura crítica puede llevarme a una comprensión más profunda de cualquier texto.

Evaluación de un argumento significa evaluar la lógica de un texto así como también su credibilidad e impacto. Un lector crítico no debería aceptar cualquier argumento como tal sino evaluarlos constantemente.

Un argumento tiene dos partes: una afirmación y su soporte.

La afirmación llevar a una conclusión: una idea, una opinión, un juicio, un punto de vista que el escritor quiere que aceptemos.

Las ideas de soporte incluyen razones (creencias, suposiciones, valores) y evidencia (hechos, ejemplos, estadísticas) que brindan al lector las bases para aceptar la conclusión formulada.

Cuando evaluamos un argumento, nos involucramos con el proceso de razonamiento y con su veracidad.

Para que un argumento sea aceptable, su soporte debe ser adecuado y consistente.

- Comparar y contrastar textos relacionados involucra explorar ideas similares o diferentes entre los textos. El poder hacerlo implica que tenemos una mayor comprensión del tema y por tanto del texto.

### **Ideas para el primer taller (Activación de conocimientos)**

Se presentan a continuación seis proyectos para el primer taller. Aún cuando están numerados, dicha numeración no implica que estos se deban desarrollar en este orden.

### **Anécdotas en el área de Ingeniería Química**

Para este proyecto del taller de inglés se busca que los estudiantes activen sus conocimientos de la lengua. Aún cuando el proyecto se presenta aquí en español, la idea



en realidad es que todo lo descrito suceda en inglés de manera que los estudiantes tengan oportunidad de negociar la información y utilizar la lengua a través de las distintas etapas que la tarea implica.

Trabajo en equipo:

- Investigar a través de entrevista con los profesores de ingeniería, hechos anecdóticos.
- Discutir la información encontrada y organizarla para presentarla al grupo.
- Cada equipo será responsable de escribir su reseña.
- Antes de escribir: enlistar la información con que se cuenta.
- Escribir la reseña.
- Editar el documento. El objetivo de esta actividad es hacer las correcciones tanto de estilo como de gramática que sean necesarias para poder publicar/mostrar el trabajo ante el grupo.
- Presentar al grupo el trabajo final.
- Publicar el trabajo escrito en Internet y ver la manera de que se abra un link en la página de la División.

### **Análisis de un video clip sobre accidentes y seguridad.**

El objetivo de este proyecto es analizar video clips con temas relevantes para los estudiantes de ingeniería química. Se sugieren temas de seguridad y accidentes. A través de un video clip los estudiantes tendrán la oportunidad de discutir aspectos relevantes para su área de estudio. Se sugieren los siguientes pasos a realizar en grupos pequeños:

- Ver el video clip e identificar los puntos más importantes que se mencionen.
- Discutir la información y analizar la forma en que se puede organizar para escribir un reporte.
- Escribir el reporte.
- Editar el documento. El objetivo de esta actividad es hacer las correcciones tanto de estilo como de gramática que sean necesarias para poder publicar/mostrar el trabajo a otras personas.
- Presentar el reporte ante el grupo.
- Publicar el trabajo escrito en Internet y ver la manera de que se abra un link en la página de la División.

### **Escribir una nota biográfica de su científico favorito.**

En grupos pequeños, los estudiantes escogerán a su científico favorito. Realizarán una búsqueda sobre esta persona y escribirán una reseña biográfica. Se sugiere seguir los pasos descritos en el apartado de estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico para finalmente terminar con los siguientes pasos:

- a. Organizar la información obtenida sobre el científico
- b. Escribir la biografía
- c. Editar el documento. El objetivo de esta actividad es hacer las correcciones tanto de estilo como de gramática que sean necesarias para poder publicar/mostrar el trabajo a otras personas.
- d. Presentar la biografía ante el grupo.
- e. Publicar el resumen en Internet y ver la manera de que se abra un link en la página de la División.

### **Describir el trabajo que se realiza en un laboratorio. Se sugiere que sea la descripción de un proceso de fabricación por ejemplo de vino, cerveza, etc.**

El objetivo de este proyecto es que los estudiantes describan en inglés el trabajo que se realiza en un proceso de laboratorio. A través de este proyecto se pretende que se familiaricen con un texto descriptivo y que aprendan vocabulario conectado con su área de estudio.

El trabajo final será un texto descriptivo que contendrá cinco partes:

Un abstract (resumen)

Una introducción

Una descripción

Una conclusión

Lista de referencias

Aún cuando cada estudiante deberá desarrollar su propio texto se sugiere que el trabajo de desarrollo del mismo sea discutido en grupos pequeños a lo largo del proceso.

- a. Organizar la información sobre la descripción del trabajo de laboratorio
- b. Escribir la descripción
- c. Editar el documento. El objetivo de esta actividad es hacer las correcciones tanto de estilo como de gramática que sean necesarias para poder publicar/mostrar el trabajo a otras personas.
- d. Presentar el trabajo ante el grupo.

- e. Publicar la descripción en Internet y ver la manera de que se abra un link en la página de la División.

### **Escribir el reporte de una plática.**

Escuchar una plática en inglés sobre un tema de interés académico para el grupo (revisar ted.com). Una alternativa es que organizados en grupos de tres estudiantes, cada grupo revise el sitio de Internet sugerido y trabaje sobre un tema de interés distinto.

Mientras ven y escuchan la plática los alumnos tomarán notas, pausando cuantas veces sea necesario. Posteriormente en grupos de tres, compartirán sus notas para poder completar la información sobre la plática. En su grupo los estudiantes negociarán la organización que le darán al reporte de la plática y entre los tres lo escribirán. Será muy importante que identifiquen las ideas principales del ponente para poder organizar el reporte.

Como parte de este proyecto, los alumnos explicarán al grupo el contenido de las pláticas que escucharon. Finalmente, editarán el documento para su publicación.

### **Montar una obra de teatro**

El objetivo de este proyecto será brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su habilidad oral, aunque el trabajo involucrado incluye el desarrollo de otras habilidades lingüísticas. Se sugiere que en grupos de máximo 6 estudiantes, escriban una obra de teatro corta que presentarán al grupo.

El trabajo implica crear diálogos, escribirlos, improvisar, memorizar, etc.

### **Talleres subsecuentes**

El objetivo de los talleres subsecuentes es continuar consolidando los conocimientos activados en el taller anterior (para los alumnos que lo hayan tomado). Para aquellos estudiantes que ingresen directamente a los talleres 2, 3 y 4, el objetivo será desarrollar su capacidad lectora, escritora, oral y auditiva. Los talleres están fundamentados en la teoría de respuesta lectora (Hirvela, 2007) cuyo énfasis va más allá de la comprensión gramatical y se centra en la capacidad del individuo para interpretar, analizar y responder al texto.

Debido a que los maestros de inglés no somos expertos en la materia de ingeniería química, se sugiere que se involucre a los maestros de las materias de contenido. Estos maestros son los que pueden sugerir lecturas apropiadas al nivel de conocimientos de los estudiantes en el área de ingeniería química. La idea fundamental es que el maestro de ingeniería sugiera una lectura (artículo, técnica de laboratorio, capítulo de libro, etc.) al grupo y que acuda a la clase de inglés para discutir la lectura con el grupo. Por la

duración del semestre, se contempla la necesidad de ocho lecturas-discusión en las que se contaría con la presencia del profesor de ingeniería.

**La identidad del estudiante de una segunda lengua: cambios en la enseñanza es igual a cambios de identidad. *Perla Alarcón Ortiz, Luis Alberto González García, Luz María del Carmen Muñoz de Cote.***

**Abstract**

Durante años, los estudiantes de idiomas han vivido el cambio en los métodos de enseñanza de una segunda lengua, pasando de los métodos tradicionales tales como el 'grammar translation' hasta llegar a métodos derivados de la investigación lingüística como 'task-based teaching'. En estos procesos el rol del maestro y del estudiante ha cambiado poco de un método a otro, afectando de manera marginal la identidad y rol del estudiante de una segunda lengua. Sin embargo, cuando el estudiante se enfrenta a un cambio en el concepto y percepción del maestro como fuente de conocimiento a 'el maestro' como acompañante en el aprendizaje, el estudiante sufre de un proceso de re-construcción de su identidad. En este artículo presentamos los resultados de una investigación cualitativa sobre la experiencia vivida por un grupo de estudiantes universitarios que se enfrentan a talleres de inglés centrados en el aprendizaje.

## Introducción

En los últimos años bajo la influencia de las teorías humanísticas y comunicativas los estudiantes de una lengua extranjera se han enfrentado a los cambios en los métodos y enfoques usados por los profesores de idiomas, uno de estos cambios ha sido la transición a un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, el cual se ha vuelto un discurso dominante en la educación nacional. Todo cambio conlleva a un proceso de problematización y tensión y muchas de las veces los profesores no consideran la importancia de ese proceso. Es el investigar este proceso de cambio lo que nos genera una perspectiva más amplia sobre las bondades o problemas que implica la implementación de una propuesta de aprendizaje. En este artículo se muestran algunas de las implicaciones de la transición entre un modelo de enseñanza de lenguas extranjeras no centrado en el estudiante a uno centrado en el aprendizaje del estudiante como resultado parcial de una investigación de corte cualitativo.

### **El contexto de los talleres donde se dio la investigación**

Esta investigación se realizó en los Departamentos de Educación, Historia, Letras y Filosofía de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSyH) y el Departamento de Ingeniería Química de la División de Ciencias Naturales y Exactas (DCNE) del campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato. En estos departamentos se llevó a cabo la aplicación de un programa de aprendizaje de lengua piloto llamado Talleres de Lengua.

De acuerdo con la descripción del proyecto se pretende vincular el aprendizaje de una segunda lengua con el uso de contenido disciplinario del área de estudios del estudiante. Por ejemplo, se usarían temas de educación como sistemas educativos, educación preescolar y otros temas afines a la educación para desarrollar proyectos en una lengua extranjera, en este caso particular inglés con estudiantes de la licenciatura en Educación.

La propuesta está basada en las teorías de aprendizaje Socioculturales de Vygotsky, en donde el énfasis recae en el contexto social y cultural para el

desarrollo cognitivo de los individuos. Desde nuestro punto de vista, este programa es una vinculación de dos enfoques de enseñanza de lenguas conocidos como: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE) y aprendizaje autónomo del estudiante desde una perspectiva relacionada a construcción de la responsabilidad del estudiante (Little, 1991). En esta propuesta el maestro adopta un papel de asesor donde su deber recae en acompañar y ayudar al estudiante a desarrollar su competencia de aprendizaje dentro de los talleres, a través del desarrollo de proyectos que involucran contenidos disciplinares ya conocidos por los estudiantes y que asimismo pueden discutir, leer y escribir sobre ellos en su lengua materna; así, éstos sirven de base para el desarrollo lingüístico en inglés.

Por otra parte el ‘alumno’ deja de ser concebido con alguien ‘que no tiene luz’, y adopta un papel de persona responsable de decisiones referentes a su aprendizaje, buscando los medios y recursos necesarios por propia cuenta. Es por esta razón que este programa piloto dice vincular el uso del Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas (CAADI), ya que en éste los estudiantes encuentran recursos útiles y quizá referentes necesarios para la lengua extranjera que está aprendiendo.

## **Literatura**

En esta sección se discutirá la literatura relevante al tema tratado en este artículo para que el lector se familiarice con los términos y teorías usadas para el mejor entendimiento de esta investigación.

### **2.1 El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE).**

De acuerdo con la definición de Marsh (1994), AICLE se refiere a una situación de aprendizaje en que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera, con el fin de generar un aprendizaje simultáneo entre la lengua extranjera y los contenidos disciplinares. Esto, de acuerdo con Navés y Muñoz (2000), implica estudiar cualquier asignatura, por ejemplo la historia o las ciencias naturales, en una lengua distinta de la propia, haciendo énfasis en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas”, para que de esta manera se

despierte el interés de los estudiantes para poder resolver problemas y así se motiven a hacer y proponer cosas incluso en otras lenguas. De esta forma el estudiante es intelectualmente retado a pensar críticamente sobre un contenido disciplinario en una lengua extranjera y a su vez buscar la relación entre disciplina y lengua para reflexionar en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Lyster (2007, p1, con referencia a Snow, Met y Genesee, 1989) los métodos de enseñanza de lenguas tradicional “tienden a separar el desarrollo del lenguaje del desarrollo general cognitivo”, esto lleva a separar las necesidades sociales y aspiraciones de los estudiantes de sus necesidades lingüísticas. Es por esto que AICLE podría considerarse más eficaz porque ofrece un contexto adecuado para el desarrollo lingüístico fundado en aprendizajes previos.

## **2.2 La autonomía en el estudiante y uso del Centro de Auto Aprendizaje de Idiomas (CAADI): Construcción de la responsabilidad**

El CAADI, por naturaleza, es concebido como un lugar donde se promueve la autonomía en el aprendizaje de idiomas como su mismo nombre lo indica. Sin embargo, hablar de autonomía requiere adoptar una perspectiva sobre ésta, ya que existen diferentes formas de concebir y dar significado a la autonomía en el aprendizaje de idiomas. En este artículo, entendemos autonomía como el “desarrollo y aplicación de la capacidad del individuo para independizarse, para reflexionar críticamente, para la toma de decisiones y la acción autónoma” (Little, 1991, p.4).

De esta forma se busca que los estudiantes sean conscientes de que la responsabilidad de su aprendizaje recaen sobre ellos mismos, y por lo tanto tomen las acciones necesarias para lograr sus metas. Esto involucra el uso de pensamiento crítico para aprendizaje, entendido como el desarrollo de criterios y estándares para analizar y evaluar ideas propias y ajenas que redunden en una mejor comprensión del entorno y de quien soy (Elder & Paul, 1994); sugerimos que



así se podría generar una actitud de compromiso personal y profesional. Como resultado de esta postura, el modelo de educación ya no se vislumbra como un proceso de enseñanza sino de aprendizaje. Esto genera un cambio de identidad en el estudiante al verse envuelto en la necesidad de cambiar su forma de concebir la educación.

### **2.3 Identidad: La importancia del lenguaje**

Norton (1997, p.410) utiliza el termino identidad para referirse “a como la gente concibe su relación con el mundo, cómo esa relación se construye a través del tiempo y del espacio, y cómo la gente concibe sus posibilidades para el futuro”. Bajo este supuesto, podríamos decir que los profesores participantes en el proyecto propuesto tienen ya una idea de cómo pueden ser los estudiantes de una lengua extranjera. Nuestra expectativa es el resultado de las experiencias en secundaria y preparatoria, principalmente, que como parte del sistema mexicano de educación hemos vivido tanto al ser estudiantes como maestros. Esto nos lleva a confrontarnos con quienes somos y que esperamos en el salón de clase. El transitar de un modelo de enseñanza a un modelo de aprendizaje genera procesos de cambio de identidad como estudiantes de una lengua.

Por otro lado, Heller (1987) sugiere que a través del lenguaje las personas negocian una percepción de sí mismos (identidad) en diferentes lugares y diferentes tiempos. Menciona también que a través del lenguaje las personas obtienen, o se les niega, el acceso a poderosas redes sociales que dan a las personas la oportunidad de hablar o participar. Bajo este esquema, el lenguaje no es visto como un simple medio de comunicación, sino como un medio de construcción social que a su vez forma la identidad en donde, según el trabajo de Bourdieu (1977) el valor adscrito al habla/discurso no puede concebirse por separado de la persona que lo habla, y la persona que lo habla no puede ser concebida por separado de las relaciones con sus redes sociales. Es decir, es a través del lenguaje que establecemos quienes somos.

Según la perspectiva de Bourdieu (1977, p. 75), los lingüistas dan por hecho que las condiciones para establecer la comunicación son: Los que hablan consideran a los que escuchan como valiosos por escuchar y los que escuchan consideran a los que hablan valiosos por hablar. Por eso Bourdieu argumenta que una definición expandida de competencia debería incluir “el derecho de hablar” o “el poder de imponer recepción”.

Debido a la relación ligada entre una persona y las redes sociales, West (1992) señala que la identidad está relacionada con el deseo- el deseo de ser reconocido, el deseo de afiliación, y el deseo de seguridad en sí mismo y de resguardarse. Por eso cuando se intenta separar las necesidades sociales y las necesidades lingüísticas de los estudiantes es posible que se genere una falta de seguridad en sí mismos, ya que el lenguaje se pretende ver como un conjunto de aspectos lingüísticos y pragmáticos que parecen ignorar los deseos personales de afiliación a comunidades discursivas particulares de cada aprendiente/estudiante.

#### **2.4 Ansiedad y el desarrollo de la confianza en sí mismo**

Horwitz, Horwitz y Cope (1991, p.31) conceptualizan la ansiedad en el aprendizaje de lenguas como “un complejo distintivo de las percepciones de uno mismo, creencias, sentires, y comportamientos relacionados” en el aula de idiomas que es despertado por “la unicidad del proceso de aprendizaje” de una lengua extranjera. Horwitz et al. desarrollaron la escala de ansiedad en el salón de lengua extranjera (FLCAS), donde se capturan las reacciones específicas a la ansiedad de los estudiantes al aprender una lengua extranjera. Estos autores integran tres tipos de angustia relacionadas a la conceptualización de la ansiedad al aprender una lengua extranjera: comunicación, aprehensión, ansiedad en los exámenes, y miedo a una evaluación negativa.

De acuerdo con Spolsky (1989, p. 115) “hay un cierto tipo de ansiedad que en el caso de muchos estudiantes interfiere con el aprendizaje de una segunda

lengua.” Spolsky sostiene que este tipo de ansiedad es mayormente relacionada a las habilidades de la comprensión auditiva y la producción oral. Sin embargo, parece que en un salón AICLE, la ansiedad es reducida y se genera la confianza en sí mismo ya que el estudiante siente tener el “derecho de hablar” puesto que considera dominar el conocimiento del tema disciplinario y como Spolsky argumenta, la ansiedad que siente se relaciona a las habilidades orales del mismo y no a sus habilidades literarias. De esta forma se da un aprendizaje significativo conectando la información lingüística que el estudiante posee con los conocimientos de contenido de un tema.

### 3 Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo e interpretativo. En el proyecto participaron tres maestros de inglés y 18 estudiantes de cuatro grupos de los departamentos de Educación e Ingeniería Química. El objetivo de la investigación ha sido entender la experiencia de los estudiantes universitarios cuya educación ha sido tradicional ante una propuesta de aprendizaje que consideramos reta las creencias sobre enseñanza y aprendizaje de los participantes, estudiantes y maestros. Aún cuando tenemos claro que es un reto para ambos, en este ensayo nos enfocamos a las experiencias de los estudiantes.

Las técnicas de investigación que utilizamos fueron los diarios de los estudiantes, observaciones de clase, reportes sobre experiencias en clase de los estudiantes y notas de clase de uno de los investigadores.

Como parte de la evaluación de los talleres, los estudiantes participantes escribieron un diario de aprendizaje donde explicaban sobre sus sentires y reflexiones referentes a su experiencia en el salón de clase y al programa. Los participantes eran conscientes que sus reflexiones eran hechas con fines de investigación y que si bien sus aportaciones recibían un porcentaje de su evaluación, era solo un distintivo para que mantuvieran su diario.

Como dato adicional, los estudiantes escribían en inglés pero tenían la opción de hacerlo en español; sin embargo, al saber que no se evaluaría su inglés

escrito en los diarios y con el consejo de que sería mejor para ellos hacerlo en inglés, todos los diarios fueron escritos en inglés salvo algunas entradas. Para esta investigación se utilizaron los diarios de 18 participantes de estos talleres escogidos al azar.

#### 4 Resultados y Discusión

Se procedió con la lectura de los diarios para buscar categorías en común entre las reflexiones hechas por los estudiantes y se descubrió que la mayoría de las categorías encontradas podrían ser clasificadas en tres temas:

- Falta de confianza en sí mismo: miedo relacionado al aprendizaje del inglés.
- Desarrollo de la confianza en sí mismo del estudiante de inglés en los talleres.
- Percepción del Aprendizaje: Trabajo en equipo, trabajo con temas disciplinarios, resistencia a un aprendizaje centrado en el estudiante, CAADI.

Los resultados obtenidos fueron realmente interesantes para los profesores participantes en estos talleres porque nos dieron una visión de cómo las percepciones de los participantes forman su identidad como aprendientes de una segunda lengua y cómo esta identidad fue cambiando durante el transcurso de los talleres.

Al principio de los talleres los estudiantes tenían una falta de confianza en sí mismos aparentemente generada por la percepción construida por ellos mismos sobre sus capacidades lingüísticas, por ejemplo:

*“I understand some words but don’t speak English very well”*

*“In this semester some-class are very difficults for me, one example is the english-class, because I don’t speak english”[sic]*

*“Today I fell a little nervous because I can’t talk English very well.”[sic]*

*"I understand some words but don't speak English very well."*

Esta evidencia nos lleva a pensar en las palabras de Spolky (1989) cuando se refiere a la ansiedad producida por el temor a la producción oral y como esta ansiedad o falta de confianza en sí mismos predispone al estudiante a desenvolverse de una cierta manera. Por esta razón, consideramos que es importante generar condiciones de baja ansiedad para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para poder lograr esta disminución de la ansiedad es necesario generar un cambio de identidad en los estudiantes. Este cambio de identidad comienza por hacerles ver que tienen el derecho de hablar y el derecho de hacerse escuchar, no por sus habilidades lingüísticas sino por sus conocimientos disciplinares.

De esta forma nos encontramos que los participantes parecen haber disminuido la ansiedad relacionada a sus habilidades lingüísticas al hablar de temas que les parecían interesantes o significativos, como está representado en las siguientes entradas:

*"Today, we show our presentation. I feel really good. I think I can speak English. I like English more and more."*[sic]

*"The topic was chosen is interesting, and personally I find it to meet the artists and scientists topics, and I love it!"*[sic]

*"In particular, to be investigatin the matther, I learned several things about the process, and of course, new words in English. I hope I get it right the expocition"*[sic]

Al disminuir la ansiedad, los estudiantes aparentemente se concibe a sí mismos con mayor seguridad, lo que los lleva a utilizar el idioma con mayor

frecuencia, y esto a su vez lleva a un cambio de actitud con referencia al uso del idioma, que a su vez promueve el relacionarse con otros:

*“In this class I felt a change in my attitude, I noticed that if I try to say things in english is very easy for me, my classmates and me have decided to speak only english and I like”[sic]*

Esta actitud también los lleva a hacerse cargo de las decisiones referentes a su propio aprendizaje, tales como utilizar el idioma o decidir sus técnicas estudio.

*“Go to the CAADI for translator the paragraph, I used dictionaries and books for watch the form of the orations.”[sic]*

Aparentemente, los estudiantes al estar utilizando sus propios métodos de estudios, tienen que volverse reflexivos y críticos para poder perfeccionarlos:

*“Make a abstract in English is very different to translate into English the abstract.”[sic]*

La evidencia presentada sugiere un proceso de construcción de la seguridad en los estudiantes que parte, quizá, al no sentir ansiedad pero si sentir tener el derecho de ser escuchados y hablar, que da como resultado que los estudiantes se perciban capaces y seguros de utilizar el idioma.

*In this project I learned don't be afraid of talking and listening. Remembered as well as several grammatical forgotten.”[sic]*

*“We learned a lot how to speak to people in English because at the very first class nobody wants to talk and the classmates ashamed of how they sound.”[sic]*

Aún cuando muchos de los datos apuntan a la construcción de una identidad de estudiante seguro, encontramos datos que sugieren que algunos participantes

tienen problemas al trabajar bajo este modelo de aprendizaje, quizá debido a la dinámica de trabajo de los talleres:

*“This way of working don’t like at all.”[sic]*

Y debido a sus experiencias de aprendizaje de lengua pasadas, donde por los datos analizados, el idioma a aprender, inglés, no era utilizado y que al no estar acostumbrados a su uso, se les dificultaba más trabajar bajo este modelo de aprendizaje:

*“Today I felt a little weird because I was not used to my English class was in English.”[sic]*

A pesar de que la mayoría de los estudiantes dice sentir haber aprendido más y sentirse más seguros de usar el inglés, el análisis arrojó que también requieren tener una evaluación que certifique o corrobore su percepción de haber aprendido:

*“I would like that at the end of the semester you do a kind of exam as TOEFL because with this we would know how we are progressing in English.”[sic]*

En el departamento de Ingeniería Química se llevaron a cabo exámenes de ubicación de conocimientos lingüísticos del inglés, y al final del primer semestre de pilotaje del programa se realizó un examen TOEFL de práctica para que los estudiantes evaluaran su avance en conocimientos lingüísticos del idioma. Este ejercicio se llevó a cabo precisamente para que los estudiantes pudieran corroborar que aun cuando el curso de alguna manera problematiza sus creencias sobre la forma en que se aprende una lengua, aprenden. El hecho de que los estudiantes sugirieran el examen al final del curso, podríamos entenderlo como resultado de sus experiencias a lo largo del proceso educativo en el que han participado. Durante toda su educación, primaria, secundaria, preparatoria y universitaria, los estudiantes han sido evaluados con exámenes que definen si un

estudiante puede o no ser promovido al siguiente grado. Consideramos que la incertidumbre de no tener esta evidencia sumativa, resta al proceso de evaluación formativa, en este caso el uso de un portafolio como producto del esfuerzo de aprendizaje realizado a lo largo de un semestre, la importancia que implica el autoanálisis de los resultados. Es decir, los estudiantes están aparentemente sujetos a procesos de evaluación en que el análisis y la reflexión están ausentes y de manera acrítica los aceptan.

## 5 Conclusión

La evidencia que presentamos sobre los cambios que pueden darse en un salón de clase en el que el enfoque es el aprendizaje cuando los estudiantes están acostumbrados a ser alumnos, sugiere dificultades que no siempre son evidentes. Para los estudiantes que participaron en esta investigación, el transitar de un modelo de educación de transmisión a uno centrado en el aprendizaje implicó construir una identidad nueva, retar sus creencias sobre lo que implica ser estudiante, la forma en que aprendemos, lo que implica ser responsable de su desarrollo cognitivo, entre otros aspectos. Sin embargo, también resultó interesante, que una vez que encuentran la forma de manejar estos aspectos, los estudiantes pueden desarrollar capacidades que bajo otros esquemas de trabajo no son cuestionados, por ejemplo, el derecho a hablar. Como parte de la posibilidad de tener voz, consideramos que el sugerir al maestro, final del semestre, una evaluación, es parte de este proceso de visibilidad, análisis y reflexión de quién soy en el salón de clase y que responsabilidades puedo y quiero adoptar.

Como profesores de lengua extranjera, siempre tratamos de buscar la forma de que los estudiantes se vuelvan capaces de utilizar el idioma que están aprendiendo; consideramos que este sentir lo comparten todos los profesores de lengua extranjera. Sin embargo, es a través la investigación documentada, que los profesores de lengua podemos proponer nuevas alternativas para aprendizaje de idiomas. Esta investigación, nos da una perspectiva de lo que implica hacer un cambio de un modelo de transmisión a un modelo de aprendizaje donde podemos



ver que el estudiante posee una identidad que puede cambiar con el paso del tiempo. Encontramos que la influencia de factores, que de no prestarles atención, pueden frustrar el proceso de aprendizaje como es el caso de la ansiedad y la falta de confianza en sí mismo.

Para concluir este artículo nos gustaría invitar al lector a reflexionar sobre la importancia de investigar los sentires y opiniones de nuestros estudiantes cuando hacemos cambios en nuestros salones de clase o en los modelos de educación, puesto que al hacerlo podemos encontrar la justificación de continuar, modificar o dejar de implementar dichos modelos.

## Referencias

- Bourdieu, P & Passeron, J.S. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage
- Bourdieu, P. (1977). "The economics of linguistics exchanges". *Social Science Information*, 16, 6, 645-668.
- Firth, A. & Wagner J. (1997). "On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research". *The Modern Language Journal*, 81, 3, 286-300.
- Heller, M. (1987). "The role of language in the formation of ethnic identity". In J. Phinney and M. Rotheram (eds.) *Children's Ethnic Socialization*. London: Sage, pp. 180-200.
- Horwitz, M.B. & Cope J.A. (1991). "Foreign Language Classroom Anxiety. Language Anxiety and Research to Classroom Implementation". In E. K. Horwitz & D. J. Young (eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall pp. 27-93.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources LTD.
- Lyster, R., (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication,

Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)  
University of Sorbonne.

Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*.  
Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.

Navés, T & Muñoz, C. (2000) "Usar las lenguas para aprender y aprender a usar  
las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y  
jóvenes", in Marsh, D., & Langé, G. (eds.) *Using Languages to Learn and  
Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of  
Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Norton, B. (1997). "Language identity and ownership of English". *TESOL Quarterly*,  
31, 3, 409-429.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford  
University Press.

West, C. (1992). "A matter of life and death". In *Identity in Question*. *October*,  
61, 20-23. En <http://links.jstor.org/sici?0162-2870%28199222%2961%3C20%3AAMOLAD%3E2.0.CO&3B2-T>