



spinor

Dos facetas, información y divulgación
un solo objetivo, comunicar

Facultad de
Lenguas





spinor

Dos facetas, información y divulgación
un solo objetivo, comunicar

Revista de la Vicerrectoría de Investigación
y Estudios de Posgrado

Dr. José Alfonso Esparza Ortiz

Rector

Mtra. Guadalupe Grajales y Porras

Secretaría General

D. C. Ygnacio Martínez Laguna

Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado

Dra. Ma. Verónica del Rosario

Hernández Huesca

Directora General de Estudios de Posgrado

Dr. José Ramón Eguibar Cuenca

Director General de Investigación

Dr. José Eduardo Espinosa Rosales

Director General de Divulgación Científica

Investigación y revisión:

David Chávez Huerta

Hechsari Bello Martínez

Laura I. Álvarez González

Ma. de Lourdes Hernández Chávez

Ma. Guadalupe Carvajal Cruz

Isabel Labra Medina

Dirección de la revista:

Dr. José Eduardo Espinosa Rosales

Consejo Editorial:

Dr. Jaime Cid Monjaraz, Dr. Miguel Ángel León Chávez,
Dra. Ma. de Lourdes Herrera Feria, Dr. Guillermo
Muñoz Zurita, Dr. Efraín Rubio Rosas, Dr. Oscar
Martínez Bravo, Dra. Olga Félix Beltrán

Diseño:

Israel Hernández / El Errante Editor

SPINOR, Año 10, núm. 40, enero-junio de 2020, es una publicación bimestral editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 sur 104, Col. Centro, C.P. 72000, Puebla Pue., y distribuida a través de la Dirección de Divulgación Científica de la VIEP, con domicilio en 4 sur 303, Col. Centro, C.P. 72000, Puebla Pue., Tel. (52) (222) 2295500 ext. 5729, www.viep.buap.mx, revistaspinor@gmail.com, Editor Responsable Dr. José Eduardo Espinosa Rosales, espinosa@icfm.buap.mx. Reserva de Derechos al uso exclusivo 04-2017-062916010700-102. ISSN: (en trámite), ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Con Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido: (16523), otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa en EL ERRANTE EDITOR S.A. DE C.V., Privada Emiliano Zapata No. 5947, Col. San Baltasar Campeche, Puebla, Pue. C.P. 72590, Tel. (222) 4047360, este número se terminó de imprimir en julio de 2019 con un tiraje de 3000 ejemplares. Costo del Ejemplar Gratuito

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

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



Editorial

El aprendizaje de una lengua extranjera es una herramienta que puede contribuir al éxito personal y profesional. La Facultad de Lenguas de la BUAP es el referente para aprender lenguas extranjeras en Puebla y no sólo para aprender un idioma, sino también para preparar profesionales dedicados a la enseñanza en las licenciaturas de Enseñanza de Inglés o Francés y la Maestría en Enseñanza de Inglés. Aprender una lengua extranjera abre la mente a diferentes formas de vivir y pensar; hace que las distancias se acorten y multiplica las perspectivas y los horizontes de los seres humanos. Sin embargo, la Facultad de Lenguas es mucho más que los idiomas en sí, es también un espacio donde se hace ciencia sobre el lenguaje, la lingüística y los procesos de enseñanza y aprendizaje y también donde se emprenden proyectos que llevan a explorar y a apreciar las diferentes lenguas y culturas del mundo. En este ejemplar, queremos compartir un poco de lo que se hace en esta facultad, desde diferentes perspectivas, el lector podrá asomarse al mundo de posibilidades que los idiomas ofrecen. Orgullosamente, la Facultad de Lenguas se ha convertido en un espacio multicultural y multilingüe que fomenta el entendimiento y la colaboración entre los seres humanos y hace pensar en lo que la convivencia entre los seres humanos puede lograr.

Dra. Leticia Araceli Salas Serrano

Profesora Investigadora de la Facultad de Lenguas, BUAP



Aprendiendo lenguas, empleando inteligencias múltiples

Rebeca Elena Tapia Carlín, Celso Pérez Carranza,
María del Carmen Castillo Salazar y Eliphelet Rivera Cuayahuitl
Facultad de Lenguas

El aprendizaje de lenguas extranjeras es considerado de suma importancia en el siglo XXI. Aprender una lengua extranjera puede permitir que un alumno estudie un semestre en una universidad en otro país o que, para cuando se gradúe, pueda trabajar con hablantes nativos. La Unión Europea incluso ha propuesto un marco común para regular la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras clasificándolas en seis niveles. Esto ha tenido impacto a nivel internacional. La investigación en el área de aprendizaje de lenguas ha revelado la importancia de tener programas y procesos centrados en el estudiante para obtener mejores resultados. En este artículo se explica la importancia y aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el aprendizaje y enseñanza de lenguas; una teoría centrada en el alumno, que considera a la inteligencia humana, tiene múltiples dimensiones que se pueden desarrollar a través de la educación. El primer autor que consideró a las inteligencias múltiples fue Gardner (1983). Él argumentó que la inteligencia no sólo se debía medir como un cociente global de inteligencia (IQ), ya que había personas que podían ser excelentes músicos pero tener un IQ bajo.

De manera que, para iniciar vamos a presentar una definición de inteligencia. Actualmente se considera a la inteligencia como un potencial biopsicológico que desarrollan los seres humanos para lograr objetivos y resolver problemas. Gardner (1983), también considera a la inteligencia como una combinación de varias competencias que se pueden desarrollar e integrar para lograr un objetivo. Este autor cree que tanto la genética como el contexto socio-cultural juegan un papel importante en la inteligencia.

Ahora bien, ¿cuáles son las inteligencias múltiples y en qué consisten? Gardner (1983) propuso siete inteligencias múltiples y, actualmente, hay varios autores que estiman que son nueve o diez

» Aprender una lengua extranjera puede permitir que un alumno estudie un semestre en una universidad en otro país o que, para cuando se gradúe, pueda trabajar con hablantes nativos.



como lo reportan Tapia, Castillo y Velázquez (2013). A continuación se describen estas inteligencias y se explica de qué manera se pueden aplicar en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Se recomienda que las

actividades se realicen en la lengua que se desea aprender, es decir en la *lengua meta*. Los materiales y actividades se pueden trabajar en interacción presencial o a través de plataformas educativas o sitios web.

1. *Verbal lingüística*: Esta inteligencia se refiere a la capacidad de usar palabras de manera efectiva en forma oral o escrita. La poseen las personas a las que les gusta redactar o contar historias, decir trabalenguas y los que tienen facilidad para aprender otros idiomas. Los alumnos y maestros de lenguas pueden desarrollar esta inteligencia a través de juegos de palabras, interacción en el aula, videos, películas, lectura y escucha extensa.
2. *Lógica-matemática*: Este tipo de inteligencia se refiere a la capacidad que tienen las personas para trabajar con el razonamiento lógico, inductivo, deductivo y con los números. Esta inteligencia se puede acrecentar realizando ejercicios de razonamiento y de problemas matemáticos, juegos como el ajedrez o juegos con números, interacción en el aula, y videos didácticos.
3. *Kinestésica*: La inteligencia kinestésica es la capacidad que tienen las personas para mover su cuerpo como en los deportes o en la danza. Esta inteligencia se puede acrecentar realizando movimientos y asociándolos con palabras en lengua extranjera. Los videos de actividades o clases deportivas o danza en la lengua meta pueden ser útiles para desarrollarla.
4. *Visual-espacial*: Esta inteligencia es la capacidad para usar y manipular el espacio, forma, color y figuras; también se refiere a la capacidad de pensar en tres dimensiones. Se puede desarrollar realizando actividades o juegos que involucren el uso del espacio, forma, color y figuras como la visita a museos.
5. *Musical*: Este tipo de inteligencia se relaciona con la capacidad para relacionarnos con los sonidos, los ritmos, los patrones, las vibraciones, etcétera, que nuestro oído capta; es la capacidad para crear, producir y apreciar la música. Esta inteligencia se puede fomentar a través de la escucha e interpretación o creación de canciones en la lengua meta o empleando música como material didáctico o como complemento para estudiar, especialmente la música barroca.



Los maestros que enseñan y los alumnos que aprenden lenguas, pueden emplear las inteligencias que más se les faciliten.

6. *Interpersonal*: Esta inteligencia es la capacidad para entender las emociones, necesidades y puntos de vista de las demás personas. Esta inteligencia se puede desarrollar al observar en videos o la observación de interacción humana de manera presencial.
7. *Intrapersonal*: Este tipo de inteligencia se refiere a la capacidad para entender la motivación y emociones de uno mismo. Se puede desarrollar a través de reflexionar con el uso de películas o la redacción de narrativas de reflexión guiada.
8. *Naturalista*: Esta inteligencia es la capacidad para identificar y clasificar flora y fauna. Este tipo de inteligencia se puede desarrollar al observar en videos o la observación de plantas y animales de manera presencial.
9. *Existencial*: La inteligencia existencial se refiere a la capacidad para confrontar cuestionamientos profundos de la existencia humana. Esta inteligencia se puede desarrollar al realizar lecturas, observar la interacción humana de manera presencial o a través de videos, o participando en juegos de roles.
10. *Moral o espiritual*: Este tipo de inteligencia se refiere a la capacidad para entender y analizar temas vinculados con el desarrollo de valores morales y espirituales. Se puede desarrollar a través de lecturas, observación de interacción humana y a través de reflexión guiada.

Los maestros que enseñan y los alumnos que aprenden lenguas, pueden emplear las inteligencias que más se les faciliten, o realizar actividades para aumentar inteligencias que no tienen muy desarrolladas. Ellos pueden desarrollar y aplicar diversas actividades vinculadas a algunas o todas estas inteligencias. Cada alumno y profesor puede elegir con cuales inteligencias quiere reforzar su aprendizaje de lenguas y convertirlo en aprendizaje significativo y perdurable. Esperamos que esta explicación les sea de utilidad tanto a maestros como alumnos, y que les permita disfrutar su aprendizaje de lenguas.

Referencias

- Gardener, H. (1983). *Frames of mind: The study of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Tapia, R. E., Castillo, M. C., Velázquez, S. (2013). A Mexican study of multiple intelligences for Pre-service teachers of English as a Foreign Language. *How: A Colombian Journal for Teachers of English*, 20, 170-189.





El uso de las TIC en la enseñanza del inglés

Sara Merino Munive y Rocío Barbosa Trujillo
Facultad de Lenguas, BUAP

En la actualidad es imposible visualizar la educación sin el uso de la tecnología. La tecnología es parte de la vida cotidiana de muchos estudiantes; desde edad temprana los niños están acostumbrados a utilizar diferentes tecnologías. Hoy es muy común encontrar bebés o niños pequeños utilizando dispositivos como el celular o una tableta casi como expertos. Debido a ello, las escuelas o instituciones educativas han reconocido el nuevo perfil de los estudiantes que ingresan a cada aula.

» Para apoyar el desarrollo de la habilidad de escritura existen aplicaciones y herramientas web, por ejemplo padlet.com

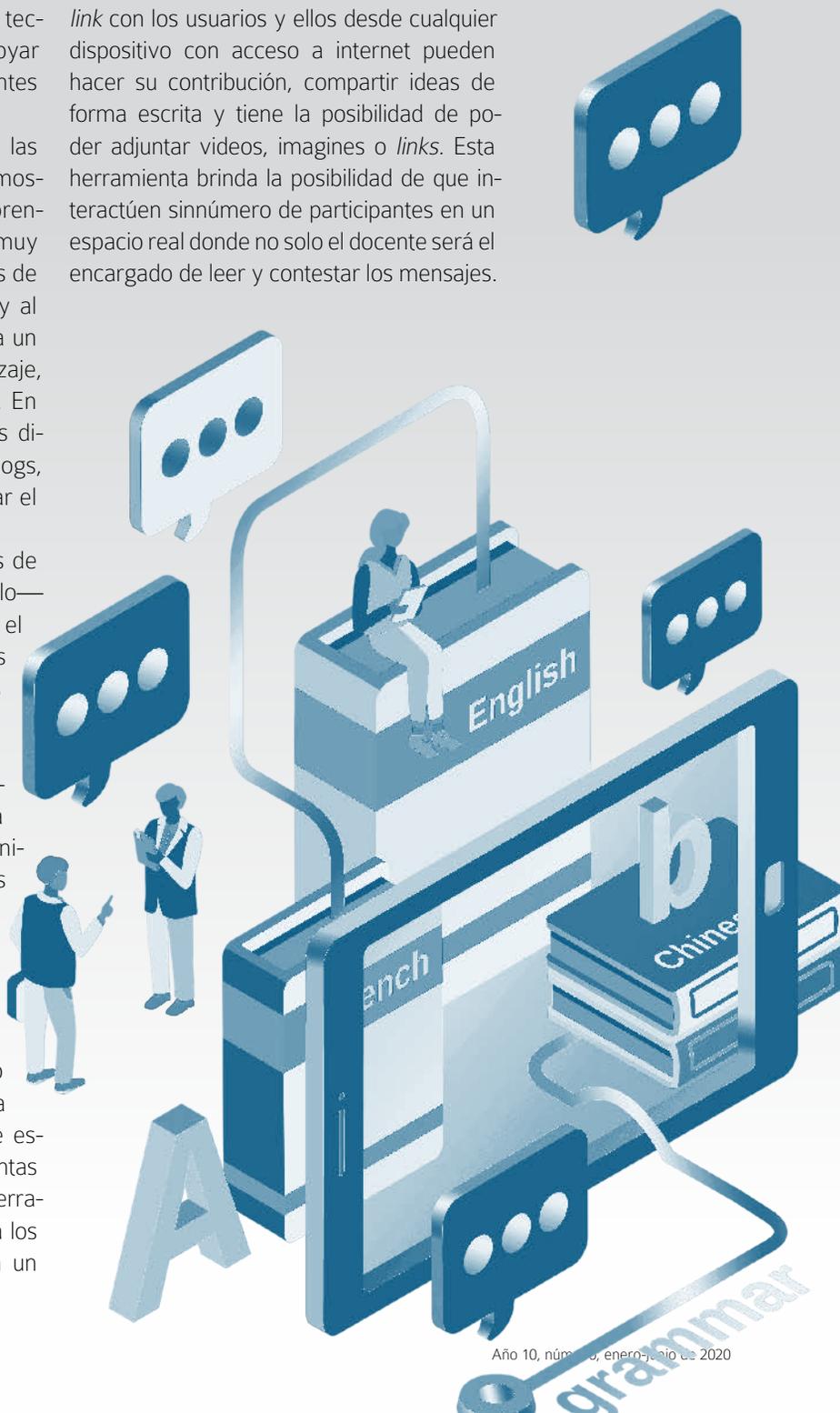
La forma de ver a la educación ha cambiado y los docentes han encontrado en la tecnología una herramienta más para apoyar a los nativos en tecnología de las diferentes áreas de estudio.

El desarrollo de la tecnología y las nuevas herramientas del internet han mostrado avances significativos, desde aprender cosas básicas hasta conocimiento muy complejo. El acceso que los estudiantes de cualquier nivel tienen a la tecnología y al internet es inevitable porque les brinda un abanico de posibilidades de aprendizaje, experiencias e interacción incontables. En el contexto universitario, el uso de las diferentes aplicaciones, plataformas, blogs, entre otros, es más común para apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre los profesores universitarios de lenguas extranjeras —inglés por ejemplo— cada vez, es más frecuente encontrar el interés por usar distintas aplicaciones o recursos tecnológicos como páginas web para facilitar y apoyar el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lengua extranjera. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son una opción que brinda un sinfín de oportunidades para practicar y desarrollar las habilidades: producción oral y escrita, comprensión oral y escrita.

Existen diferentes e incontables aplicaciones y sitios web donde los profesores y alumnos de lengua extranjera inglés pueden encontrar apoyo para desarrollar las habilidades. Para apoyar el desarrollo de la habilidad de escritura existen aplicaciones y herramientas web, por ejemplo padlet.com; esta herramienta además de ser gratuita brinda a los usuarios la oportunidad de escribir en un

muro virtual de forma simultánea con el compañero y profesor dentro o fuera del salón de clase. *Padlet.com* es una página web que brinda a los usuarios un espacio para compartir principalmente escritos; el profesor debe abrir una cuenta en padlet.com y crear un nuevo muro. Los muros pueden ser personalizados; después solo comparte el *link* con los usuarios y ellos desde cualquier dispositivo con acceso a internet pueden hacer su contribución, compartir ideas de forma escrita y tiene la posibilidad de poder adjuntar videos, imagines o *links*. Esta herramienta brinda la posibilidad de que interactúen sin número de participantes en un espacio real donde no solo el docente será el encargado de leer y contestar los mensajes.



Otra de las herramientas de las TIC más usadas son los audios, los cuales son utilizados para apoyar la práctica de la habilidad de comprensión oral, por ejemplo, una página web muy útil y recomendada es *esl-lab.com* creada por el norteamericano Randall David en 1998. Dicha página web cuenta con audios de diversos temas de la vida cotidiana, y se encuentran organizados en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Aunado a esto, cada audio cuenta con distintas actividades en las que se incluyen frases coloquiales y su significado dentro de ese contexto, preguntas de comprensión, actividades para practicar el vocabulario utilizado en el audio y ejercicios a realizar posteriores al audio. Algunos otros de los recursos que se pueden encontrar en *esl-lab* son audios de temas académicos, culturales, clases de vocabulario entre otros.

Voicethread es otra plataforma digital de mucha utilidad para reforzar la producción oral, tanto dentro como fuera del aula. Con esta herramienta se pueden crear presentaciones multimedia o incluir documentos, imágenes o videos en los cuales los participantes que acceden a dicho a dicho *voicethread* pueden agregar notas de voz, dar su punto de vista o retroalimentación por medio de un video o simplemente contestar por medio de un texto.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son una opción que brinda un sinnúmero de oportunidades para practicar y desarrollar las habilidades: producción oral y escrita, comprensión oral y escrita.

En resumen, se puede asegurar que el uso de las TIC en la enseñanza del inglés es de gran utilidad para reforzar las habilidades del idioma aportando nuevas técnicas innovadoras y así facilitar el aprendizaje de los alumnos en todos los niveles educativos y en especial en el ámbito universitario. Otro beneficio que aportan las TIC es que fomentan el aprendizaje independiente ya que ofrecen a los alumnos un sinnúmero de plataformas digitales en las cuales pueden practicar las distintas habilidades.

¿Cuáles son tus plataformas preferidas para practicar el idioma que estás aprendiendo?

Referencias

- Cakici, D. (2016). The use of ICT in teaching English as a foreign language. Retrieved from Participatory Educational Research (PER), 73-77. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/322294214_The_use_of_ICT_in_teaching_English_as_a_foreign_language
- Cobo Romani, C., & Moravec, J. W. (2015). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, (22), 127-134. Recuperado de: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=119191685&lang=es&site=eds-live>
- Moya, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *dim: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15.
- Yunus, M. (2007). Malaysian ESL teachers' use of ICT in their classrooms: expectations and realities. *ReCALL*, 19(1), 79-95.



Interacciones en el aula

María Eugenia Olivos Pérez,
Stéphanie Marie Brigitte Voisin,
Carlos Alfredo Pazos Romero,
Patricia Oaxaca Ramírez,
María Lilia López
Facultad de Lenguas

El área de la enseñanza de lenguas extranjeras constituye un terreno de investigación muy fértil. Los objetos que activan el interés del investigador incluyen aspectos de cultura e interculturalidad, de didáctica general y didáctica de lenguas, de lingüística, del estudio de las personas y sus comportamientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de investigación en lenguas extranjeras, de traducción y de manejo de tecnología, entre otros muchos.

En el cuerpo académico, *Interacciones en el Aula*, nos interesamos específicamente en lo que ocurre dentro del salón de clase, que comprende las dificultades de los estudiantes para aprender la lengua extranjera, las dificultades de los profesores para realizar de la mejor manera su tarea de enseñanza, así como todo lo que sucede durante la interacción dentro del aula. Siempre se tiene por objetivo hacer propuestas para mejorar el quehacer profesional de los futuros profesores de lenguas y facilitar el desarrollo de los estudiantes durante su formación profesional. También buscamos mejorar nuestra propia práctica docente, comprender y resolver problemas de enseñanza y aprendizaje.

En general, antes de realizar una investigación, es necesaria una revisión de investigaciones realizadas sobre los mismos temas. Los corpus de la mayoría de las investigaciones, que hemos llevado a cabo hasta ahora, son transcripciones de clase, es decir, grabamos clases normales y apuntamos al mismo tiempo observaciones con la ayuda de instrumentos concebidos para ello, como tablas de observación. Una vez grabadas las clases se transcriben y luego se analizan bajo la luz del modelo teórico más adecuado a nuestro objetivo de investigación, por ejemplo el análisis del discurso.

»» Las investigaciones que hemos mencionado nos han permitido reflexionar sobre nuestro trabajo como docentes, y compartir con los futuros profesores algunas de estas reflexiones



Entre los temas que hemos analizado en los últimos años encontramos: estudiar el manejo de la corteza dentro del salón de clase por profesores de distintas nacionalidades y sus implicaciones en la participación de los estudiantes, la identificación de las conductas extrañas en clase de los alumnos mexicanos desde la perspectiva de los profesores franceses asistentes; y la explicación en lengua extranjera.

Este último tema surge de la reflexión de que la enseñanza se basa primordialmente en la explicación, por tanto, es necesario poner a disposición de los futuros profesores de francés las herramientas que les permitan ejercer óptimamente su tarea docente. Explicar no es un tema que se enseñe explícitamente en clase, entonces las maneras de explicar dependen sobre todo de lo que se denomina "biografía escolar" (Alliaud, 2010), es decir, por adopción o adaptación de las formas de expresarse de los estudiantes respecto a sus profesores.

Es evidente que en clases de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés, el francés se explica en francés, por tanto, las explicaciones difieren de las explicaciones en otras facultades donde se utiliza el español para explicar. Por lo anterior, hemos querido identificar las características propias a la explicación en lengua extranjera en nuestra facultad.

Para lograr ese objetivo primero hemos observado, grabado y transcrito clases de francés para alumnos de licenciatura. Hemos focalizado nuestra atención en los pasajes explicativos, que hemos separado para

su análisis. Después, hemos reducido la observación a cuestiones como: ¿qué temas son materia de explicación? ¿Cuáles son las maneras de explicar, empleadas por los profesores en clase de lengua extranjera? ¿Qué tipos de discurso utiliza el profesor para explicar y por qué? ¿De qué formas el alumno solicita una explicación: directa e indirectamente? Los estudios de Fasel-Lauzon (2009, 2010, 2014), por ejemplo, han ayudado al análisis de estas cuestiones.

Las investigaciones que hemos mencionado nos han permitido reflexionar sobre nuestro trabajo como docentes y compartir con los futuros profesores de francés algunas de estas reflexiones, con el fin de que al ejercer como docentes de lenguas cuenten con recursos que les permitan estar entre los mejores.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. En Wainerman, C. y M. Divirgilio (comps.) (Ed.), *El quehacer de la investigación en educación*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Catalina%20Wainerman,%20E1%20quehacer%20de%20la%20investigacion%20en%20educacion.pdf>
- Fasel Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunité d'apprentissage*. Retrieved from http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,40,4,20090909095645-HR/Th_FaselV.pdf.
- Fasel Lauzon, V. (2010). *Modalités de participation et opportunités d'apprentissage dans des séquences d'explication en classe de langue seconde* HAL CCSD. Retrieved from https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=od_177::9597de2f79caa3acd0bd0da8b5bd36dc.
- Fasel Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Peter Lang LTD International Academic Publishers. Retrieved from: <http://www.oapen.org/record/619030>.



Entrevista con

Ulrich Schrader

Referente de la enseñanza de inglés en México

Leticia Araceli Salas Serrano
Facultad de Lenguas

Ulrich Schrader (Uli) ha sido una figura constante y relevante en la enseñanza de inglés en México. Mexicano por elección, Uli se dió cuenta de la importancia de la preparación para ejercer la profesión docente, aun hablando inglés como lengua materna. Cuenta con una maestría en Lenguas Alemanas por la Universidad de Colorado-Boulder y una maestría en la Enseñanza del Inglés en la UDLAP, de la Ciudad de México.

¿Cómo se inició en la enseñanza de inglés en México?

En un viaje como *spring breaker* me enamoré de México y decidí regresar a vivir una temporada y ¡todavía estoy aquí! Conseguí un trabajo como maestro de inglés en el Colegio Alemán en la Ciudad de México. Después de un año estudié español en la UNAM y tomé un curso para maestros en el Instituto Anglo-Mexicano. Vi la oficina de Mextesol (Asociación Mexicana de Maestros de Inglés) en el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales y me inscribí como socio en 1976. Empecé a asistir a sus eventos locales y a mi primera convención nacional en 1978 en Guanajuato. Conseguí un trabajo en el Colegio de Postgraduados en Chapingo, Estado de México.

¿Cómo se preparó para ser profesor de inglés?

Como estudiante de posgrado había dado clases de alemán básico en la Universidad de Colorado-Boulder, EUA, donde nos dieron capacitación pedagógica básica.

Ya en México asistí a eventos de Mextesol y de la Asociación Mexicana de Maestras y Maestros de Lenguas Extranjeras (AMMMLEX). En 1980 empecé la maestría de TESOL en la Universidad de las Américas en la Ciudad de México, y me convertí de asistente a ponente en eventos nacionales. Desde entonces sigo actualizándome, asistiendo a congresos en la enseñanza de idiomas y leyendo material para maestros de inglés.

En su opinión, ¿cuál es la situación de la preparación de maestros de inglés en México, actualmente?

Hay muchas más oportunidades para estudiar a nivel universitario, hay varias agrupaciones y asociaciones profesionales, hay empresas e instituciones gubernamentales de alto nivel que imparten capacitación y emiten certificaciones. Para eso, lógicamente, se requiere de maestros muy capacitados, lo cual se ha logrado poco a poco a través de los años. Hay muchos programas serios de capacitación en instituciones grandes. También, más recursos para adquirir equipos tecnológicos de vanguardia y medios para apoyar su uso adecuado (y no simplemente como adorno extravagante) en la enseñanza de inglés.

¿Cuál es su opinión sobre los programas de preparación para maestros de lenguas en México (diplomados, licenciaturas, maestrías)?



Hay mucha oferta y opciones de alto nivel para los interesados. La infraestructura está mejorando, los docentes están mejor capacitados y los alumnos ahora tienen más expectativas de lo que quieren y necesitan, y lo exigen, ya no son tan pasivos como antes.

¿Qué otros idiomas habla y cuándo los aprendió?

Aprendí alemán en el ambiente familiar y luego en el sistema educativo en Estados Unidos, hasta el nivel de maestría.

¿Ha enseñado algún idioma diferente al inglés?

Enseñé alemán básico en la Universidad de Colorado-Boulder cuando fui estudiante de postgrado en el programa de maestría. También impartí cursos básicos de alemán en el Colegio de Postgraduados.

¿Qué otros factores son importantes en la enseñanza de una lengua aparte del idioma en sí mismo?

Es importante conocer aspectos de la cultura, de ambos idiomas, tanto del idioma que se está enseñando/aprendiendo, como de la cultura de México; darse cuenta de las similitudes y las diferencias entre los pueblos y la manera de “pensar”, expresado por la lengua. También en la enseñanza es importante cuidar el aspecto afectivo, bajar el estrés que se asocia con el aprendizaje y en cambio promover la motivación. También hay que enseñar buenos valores, buena conducta y civismo, dando el ejemplo.

¿Qué características debe tener un profesor de lenguas?

Conocer bien el idioma (la materia que se enseña), estar familiarizado con diferentes técnicas y metodologías para poder individualizar la enseñanza, ser empático y accesible e interesarse en el bienestar y progreso de cada alumno. Ser un maestro dedicado a su vocación (apasionado) y buscar oportunidades de desarrollo profesional durante todo el tiempo que ejerce su profesión.

¿Cómo cree que será la enseñanza de lenguas en el futuro en México?

Será cada día mejor, incorporando nuevas tecnologías en el salón de clase e integrando nuevos conocimientos pedagógicos, a través de la investigación formal e informal en el salón de clase. Como en toda empresa y esfuerzo, se construye sobre las bases adquiridas, a través de las generaciones (iconstruivismo!)... de alumnos y de maestros y sobre una infraestructura más amplia y sólida. Por ende, se es parte de un nivel cada vez más alto, y la barra de objetivos y logros sube de nivel constantemente. Por otro lado, los administradores, padres de familia y los mismos alumnos están más conscientes de la importancia de aprender bien otro idioma y están monitoreando la calidad de enseñanza y aprendizaje que las instituciones educativas ofrecen.

¿Volvería a escoger la misma profesión? ¿Sí o no y por qué?

Sí, de maestro definitivamente, aunque tal vez de otro idioma, francés, por ejemplo.

Por último, ¿qué consejo le daría a un estudiante que quiere ser maestro de lenguas?

Aprovechar las oportunidades dentro y fuera del salón de clases para practicar y aprender el idioma lo mejor posible en las circunstancias en que uno se encuentra. Explotar los medios electrónicos disponibles: internet, aplicaciones en celulares y contactar otras personas que están aprendiendo el idioma y hablantes más capacitados en el idioma. Comunicarse e interactuar con ellos lo más que se pueda. Sobresalir para poder solicitar becas y apoyos para seguir estudiando. Trabajar en un sector donde pueda utilizar sus conocimientos de otros idiomas y crecer sus habilidades lingüísticas (del otro idioma y del español) y pedagógicas.

¡Gracias por sus respuestas y reflexiones!



Competencia intercultural e interculturalidad

La coexistencia de las lenguas

María Leticia Temoltzin Espejel
Facultad de Lenguas

La competencia intercultural es la habilidad que garantiza un entendimiento mutuo y eficaz entre personas que poseen diferentes identidades sociales o identidades múltiples. De acuerdo con Byram (1997), la competencia intercultural se desarrolla cuando existen situaciones de contacto entre personas que

pertenecen a distintas culturas; se aprende en el salón de clases, en el área de trabajo y a través del aprendizaje independiente. La competencia intercultural no es un concepto simple o lineal sino incluye conocimientos, actitudes, habilidades y una conciencia cultural crítico-reflexiva.

De esta manera, en el aprendizaje de lenguas, es una tarea desafiante desarrollar todos los aspectos de la competencia. Algunas de las actividades que se llevan a cabo en la Facultad de Lenguas incluyen el ponerse en el lugar del otro para saber cómo piensa, siente y vive. Así, se fomenta la tolerancia, la aceptación o la empatía que son componentes esenciales de la competencia intercultural.

Sin embargo, el concepto de competencia intercultural no es universal, sino se divide en dos corrientes y se define de formas distintas dependiendo del origen cultural. Por un lado, existe la visión desde los países occidentales, específicamente Estados Unidos y Europa. Por otro lado, existe una visión diferente en América Latina cuando se trata de países poscoloniales o con una historia de conquista como México. En este caso, no se habla de competencia intercultural como una característica del individuo, sino de educación intercultural como un concepto que busca la transformación tanto individual como social y educativa a través del individuo como agente de la cultura (Escámez, 2002). Esto es, se busca el reconocimiento del valor que tienen las lenguas originarias y cómo éstas aportan y han aportado históricamente al contexto sociocultural mexicano.

Por tanto, es necesario referirse a la competencia intercultural e interculturalidad como dos conceptos diferentes. Esta distinción entre ambos conceptos también se enseña y se concientizan dentro de las clases de lengua y de contenido en la facultad. Así, comentamos con los estudiantes que en los países occidentales se afirma que la competencia intercultural tiene tres componentes principales que son la empatía, la perspectiva de habla y la adaptabilidad que un individuo desarrolla a distintos niveles (Deardorff, 2009). En Estados Unidos, por ejemplo, existe una creencia general acerca de que los estudiantes deben recibir entrenamiento especial para mejorar sus habilidades y conocimiento intercultural y enfocarse en mantener intercambios interculturales con personas de diferentes países.

» Algunas de las actividades que se llevan a cabo en la Facultad de Lenguas incluyen el ponerse en el lugar del otro para saber cómo piensa, siente y vive.



Por otro lado, en Latinoamérica, se prefiere el término interculturalidad al de competencia cultural porque este término hace referencia a las condiciones de desigualdad de riqueza y poder entre los conquistadores europeos y los indígenas nativos. En otras palabras, a la desigualdad histórica que han sufrido las lenguas originarias con respecto a las lenguas mayoritarias como el español. En México y en otros países de Latinoamérica, la educación intercultural se vive en una etapa post-indigenista, entendida como el replanteamiento de relaciones de reconocimiento y revaloración del Estado hacia las comunidades indígenas (Mendoza, 2002). Esto es, que existe una lucha por el reconocimiento de las lenguas y las culturas indígenas.

Por eso, en muchos contextos institucionales, como en el caso de la Facultad de Lenguas, el término interculturalidad hace referencia a los grupos indígenas minoritarios (Dietz & Mateos, 2011), mientras que el término de competencia intercultural hace referencia a las lenguas mayoritarias como el inglés o el francés. Bajo esta perspectiva, una de las tareas de los docentes de lenguas es reconocer la coexistencia de todas las lenguas que conviven en el entorno de los estudiantes

y cómo estas se pueden influir entre sí. Además, es necesario concientizar a los alumnos acerca del estatus que cada una de estas lenguas posee y fomentar en los estudiantes el mismo reconocimiento y valor hacia las lenguas originarias, el español, el inglés, el francés y otras lenguas que se estudian en este contexto. Finalmente, en la facultad de lenguas es una prioridad que el alumno analice cómo cada lengua aporta en la formación de la sociedad en la que el alumno vive y aprecia la variedad lingüística y cultural que existe a su alrededor.

Referencias

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. New York: Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 477-491.
- Dietz, G., & Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEB.
- Escámez, J. (2002). Educación intercultural. *Glosario para una sociedad intercultural*, 132-139.
- Mendoza, A. M. M. (2002). Sobre el imperialismo lingüístico y el idioma inglés. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (88), 511-530.



Semblanza de Michael Halliday

Gabriela Alhor Martínez,
Verónica Guadalupe Morales Martínez
Facultad de Lenguas

Entre la sociedad y el lenguaje, entre el pensamiento y el habla, existe una unidad retórica indisoluble; no se puede concebir la existencia de uno sin el otro; y aunque el desarrollo de cada uno obedezca a leyes internas que le son propias, lenguaje, lengua, pensamiento y sociedad influyen eminentemente en el progreso de un pueblo. Esta influencia puede ser explicada desde la lingüística, ciencia que abarca todas las manifestaciones del lenguaje humano, ya sea de pueblos o etnias con lenguas originarias o de naciones civilizadas y políglotas. Desde esta óptica, se toman en cuenta todas las formas de expresión que dan pie a la comunicación, además de dar una perspectiva didáctica de cómo enseñar lenguas extranjeras en un mundo donde las barreras y distancias son cada vez menores; en un mundo que cada vez está más unido, no solo por intereses económicos y sociales sino también de manera cultural y social; donde el fenómeno globalizador responde en gran medida a la función medular del lenguaje, que es comunicar. Muchos personajes resuenan en el ámbito de la lingüística, sin embargo, uno de los lingüistas contemporáneos que ha realizado aportes valiosísimos en este campo



y cuyas contribuciones constituyen los ejes rectores de un licenciado en Enseñanza de Lenguas —o Enseñanza del Inglés o Francés— es Michael Halliday (1925-2018), lingüista inglés mejor conocido por haber desarrollado una teoría gramatical conocida como Gramática sistémica funcional o Lingüística sistémica funcional (LSF). Doctor en lingüística China por la Universidad de Cambridge, con gran experiencia en el campo de la docencia en universidades como la de Londres y la Universidad de Sídney.

Es a partir del cuestionamiento sobre lenguaje y lengua que este académico decide exponer su teoría a la cual denomina “funcional” porque supone que la estructura del lenguaje está condicionada por las funciones que el lenguaje cumple. A saber, intenta explicar el lenguaje a partir de reglas vinculadas al uso, es decir, reglas que forman parte del sistema mismo pero que además se relacionan con la puesta en uso de ese sistema. Es decir, es una teoría socio-semántica del lenguaje, organizada alrededor del concepto de función, donde la lengua es considerada como un sistema semiótico con sus propias estructuras. Dichas estructuras están interconectadas con una sociedad y una cultura determinada. Dentro de sus postulados Halliday explica:

- **Las relaciones entre lenguaje-cultura y lenguaje-situación.**
- **El estudio del lenguaje al interior de una comunidad.**
- **Lo que es común a las lenguas y lo que las diferencia.**
- **La forma en que evolucionaron las lenguas.**
- **Cómo comprender la naturaleza del “arte verbal” en los textos literarios.**
- **Cómo implementar métodos para el aprendizaje de las lenguas.**
- **Cómo entender la naturaleza y funciones del lenguaje.**

Para Halliday el lenguaje depende del contexto social en que se desarrolle, así pues, el lenguaje refleja las situaciones sociales. Por lo tanto, el lenguaje está sujeto a variaciones tales como la creatividad, la forma de expresarse de los hablantes y el cambio de significado que emplea el hablante según el momento particular de la actividad comunicativa; es decir, un sistema de opciones que responde a las necesidades de los hablantes, que producen e interpretan textos y por lo tanto lo convierte en lo que él llama “semiótica social”. De acuerdo con lo anterior, el discurso tiene tres factores influyentes, desde el punto de vista lingüístico.

El primero es el referente al *campo* del discurso: el momento específico en el que se desarrolla un discurso, como el lugar y la situación. El segundo es el *tenor* del discurso: un discurso varía según la relación interpersonal de los participantes y su rol social. Y el tercero es el *modo* del discurso que explica el papel social que debe cumplir el “texto” o lenguaje en determinada situación.

Dentro del legado de Michael Halliday podemos encontrar obras como *El lenguaje como semiótica social* (1979), *Introducción a la gramática funcional* (1994) y *Sobre lenguaje y lingüística* (2006), entre muchos otros. En resumen, Halliday deja como herencia una teoría general del lenguaje funcional donde sus explicaciones se ofrecen en términos de acción; esto es, la LSF se ha desarrollado como una teoría “aplicable” que puede ponerse en práctica para responder problemas y demandas de la vida real. Actualmente se le ha encontrado una amplia aplicación en los ámbitos educativos ya que describe la esencia del lenguaje como la capacidad para producir significados.

Referencias

- Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London y New York: Cassell.

La importancia de la lectura y la escritura en contextos de docentes de inglés

Fátima Encinas Prudencio, Verónica Sánchez Hernández, Eva Estefanía Trujeque Moreno
Gisela Cuatlapantzi Pichón, Yonatán Puón Castro
Facultad de Lenguas, BUAP



El interés en el desarrollo profesional de docentes de lenguas se ha incrementado significativamente en las últimas dos décadas por la internacionalización, el multilingüismo y el auge de las nuevas tecnologías. A partir de estas tendencias globales, el interés en el estudio de la lectura y escritura, en la formación de los docentes de inglés como lengua extranjera, ha aumentado significativamente. El propósito del desarrollo profesional docente es transformar las prácticas docentes (Golombek & Johnson, 2011). Entre ellas, la escritura en una lengua extranjera.

La escritura como práctica permite comprender que existen escritores, culturas, lenguas, contextos y usos diversos y que a cada evento específico corresponde una cierta manera de escribir. Estas prácticas de escritura se manifiestan y organizan en géneros discursivos (Swales, 1990). Los géneros discursivos se consideran textos más o menos estables. Son reconocibles por la comunidad, se difunden de cierta manera y en ciertos espacios. Tienen determinados propósitos y según el tema se escriben utilizando cierta estructura, gramática y vocabulario específico.

Los estudiantes de la Facultad de Lenguas, futuros docentes de inglés, necesitan aprender a leer y escribir los géneros académicos y otros utilizados en su profesión (oficios, correos, blogs), tanto en español como en inglés, esto es algo que significa un gran desafío comunicativo, cognitivo y cultural. La escritura representa no solo la adquisición de conocimientos disciplinares sino también una enculturación del estudiante (Bazerman, 1988). Así, los estudiantes van adquiriendo creencias, conocimientos disciplinares, prácticas docentes y comunicativas que les permitan seguir aprendiendo a la par de sus prácticas docentes y profesionales, investigaciones y su participación en la comunidad profesional.

La investigación sobre la lectura y escritura surge a partir de la masificación de la educación superior en Latinoamérica debido al incremento del número de estudiantes de sectores sociales con menor capital cultural. Lo que ha generado, por un lado, un aumento de la tasa de deserción, repetición y abandono y, por otro, la implementación de una serie de políticas públicas que intentan reducir inequidades y ampliar oportunidades para estos nuevos sectores estudiantiles que no han tenido oportunidades para aprender a escribir. Por lo tanto, se han generado diversas iniciativas de enseñanza de lectura y escritura en los programas universitarios de licenciatura y maestría.

» En los programas de formación y específicamente de docentes de lenguas, como es nuestro caso, la situación es más compleja ya que los estudiantes deben escribir en inglés en la mayor parte de las materias y tienen muy poca experiencia escrita en español a nivel licenciatura.





A pesar del incremento en la investigación acerca del tema, aún persiste una perspectiva de déficit en conversaciones entre algunos colegas que afirman que “los estudiantes no saben leer y escribir”, “debieron haber aprendido en la prepa” o “no tenemos tiempo para apoyarlos”. En los programas de formación y específicamente de docentes de lenguas, como es nuestro caso, la situación es más compleja ya que los estudiantes deben escribir en inglés en la mayor parte de las materias y tienen muy poca experiencia escrita en español a nivel licenciatura. Por ello, algunos formadores consideran que deberían aprender primero a escribir en español. Existe entonces, una diversidad de opiniones entre los formadores respecto a la escritura en el programa.

Todos estos factores representan retos significativos para los docentes y estudiantes en programas de formación docentes de inglés como lengua extranjera.

Así, a partir del dialogo y la participación entre docentes y estudiantes, en proyectos colaborativos de investigación y pedagógicos sobre prácticas escritas, aprendemos unos de otros. Por ello es necesario continuar la investigación sobre las prácticas de lectura y escritura en este contexto para que podamos responder las demandas educativas que presentan actualmente tendencias como la internacionalización, el multilingüismo y el auge de las nuevas tecnologías que serán los contextos donde los futuros docentes de lenguas se desempeñarán.

Referencias

- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. University of Wisconsin Press, Madison.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45(3), 486-509.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK Cambridge University Press.



Por este medio, los invitamos a participar en la revista de divulgación científica *Spinor*, editada por la Dirección de Divulgación Científica de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de nuestra universidad.

El principal objetivo de la revista es abrir un espacio para la difusión del quehacer científico en las diversas unidades académicas, así como reseñar el panorama científico histórico actual. Es por esto que los invitamos a escribir un artículo con carácter de divulgación sobre sus actividades de investigación y someterlo para publicación.

A los interesados les pedimos envíen su artículo al correo electrónico de divulgación:

divulgacion.viep@correo.buap.mx

Esperamos su respuesta a esta invitación, para cualquier aclaración al respecto puede comunicarse con nosotros a la misma dirección de correo o al tel. 229.55.00 ext. 5729.

La Dirección de Divulgación Científica de la VIEP está ubicada en 4 Sur 303 planta alta, Centro Histórico

Para dudas o comentarios comunicarse a la extensión 5729.



Acortando distancias en la BUAP

relevancia del modelo en línea

Concepción Gutiérrez Aguilar, Maritza del Carmen Rosas Álvarez, Araceli Tecuatl Cuautle
Facultad de Lenguas, BUAP

Además de la modalidad tradicional presencial, en la BUAP se cuenta también con las opciones semiescolarizada y a distancia, esta última creada en 2011. La modalidad a distancia (MaD) ha sido implementada en el nivel medio superior y en ocho licenciaturas (Administración de Empresas, Comunicación, Contaduría Pública, Derecho, Mercadotecnia y Medios Digitales, Negocios Internacionales, Administración y Dirección de PyMES y Contaduría y Finanzas Públicas). En todas ellas, la enseñanza-aprendizaje del inglés ha sido parte primordial como

un eje transversal que permea la adquisición de la lengua (BUAP, 2007).

Para quienes se pregunten, ¿cuáles son las características de la modalidad en línea?, y ¿qué ventajas tiene estudiar el idioma en esta modalidad?, este artículo puede ayudar a entender estas modalidades de estudio. Es importante mencionar que en todas las licenciaturas se imparte la asignatura de lengua extranjera inglés y que quienes estén interesados en este modelo en línea deben estar dispuestos a desarrollar una autonomía de estudio en las materias de contenido.

Características de la MaD

En la modalidad a distancia, el trabajo se realiza en su totalidad en línea, permitiendo la autonomía del aprendizaje. Pero también se brinda un apoyo continuo a los estudiantes por parte de los facilitadores a través de asesorías, así como un acompañamiento sincrónico y asincrónico. De igual forma, se cuenta con el acceso a contenidos educativos y materiales electrónicos en la plataforma Blackboard.

Entre las características de estudiar en línea está la autogestión; es decir, todo el proceso se centra en el estudiante, el cual activa y sostiene cogniciones, conductas y afectos que están orientados sistemáticamente hacia el cumplimiento de objetivos académicos (Zimmerman, 1989). Es el estudiante quien se asume protagonista del proceso de su aprendizaje, por lo que se ve obligado a seleccionar sus objetivos académicos y estrategias de solución de problemas, y a aplicar sus planes y esfuerzos para lograr el éxito.

Otra característica de la modalidad en línea es que brinda al estudiante flexibilidad al otorgarle mayor control en el proceso de

aprendizaje, y el maestro se convierte en el gerente de esos procesos mediante la construcción de recursos adecuados o facilitando el acceso a ellos. Salinas (2004) indica que el profesor cambia de la transferencia del conocimiento a los alumnos, a ser mediador en la construcción del propio conocimiento por parte de estos. El profesor promueve en el estudiante el desarrollo personal y resalta la facilitación del aprendizaje antes que la transferencia de información, y considera, al menos, la apertura de dos diversos frentes de cambio:

1. Cambio en las concepciones: por ejemplo, cómo funciona en el aula y cómo funcionará en la virtualidad, al definir los procesos didácticos e identidad del docente.
2. Cambios en los recursos básicos: contenidos (materiales), infraestructuras (acceso a internet entre otros), la utilización de recursos (manipulables por el docente y el alumno), y cambios en las prácticas de los profesores y alumnos.

» estudiar en línea permite tanto al profesor como al alumno contar con servicios de tecnología y comunicación, sistema de apoyo y soporte tecnológico, sistema de administración de plataformas y servicios escolares





En la plataforma el estudiante podrá encontrar información detallada de cada asignatura y su relevancia en la carrera, contenidos y recursos que apoyarán su aprendizaje

Aunado a lo anterior, estudiar en línea permite tanto al profesor como al alumno contar con servicios de tecnología y comunicación, sistema de apoyo y soporte tecnológico, sistema de administración de plataformas y servicios escolares. De tal forma que se satisfacen las necesidades creadas para cualquier tipo de duda que pudiera surgir en la estancia del alumno y maestro dentro de esta modalidad. Los actores del proceso no se verán nunca solos porque son atendidos en la modalidad en línea o presencial en la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCyTIC).

Perfil alumnos

Los estudiantes deben contar con ciertas competencias para obtener los mayores beneficios de este modelo de enseñanza. Estas características van más allá de limitarse en las tecnológicas, ya que deben contemplarse habilidades como la autogestión, la administración y organización de tiempo, así como la adaptación al ambiente de estudio. Es necesario que sea un estudiante activo, que establezca la forma, intensidad y frecuencia de continuidad a su proceso de aprendizaje.

Perfiles facilitadores

El facilitador debe cumplir con competencias didácticas y pedagógicas en el uso de TIC y conocimiento del proceso de enseñanza, mediado por la tecnología. Es el encargado de favorecer el proceso mediante asesoría constante, la verificación, la revisión y retroalimentación de las actividades de aprendizaje. Cumple con funciones como las de atender dudas, seleccionar, clasificar y organizar los recursos atendiendo a las necesidades de los alumnos promoviendo una cultura de grupo, respeto, participación y trabajo compartido en pro de desarrollar y fortalecer habilidades y aptitudes que apoyen la formación integral de los estudiantes.

Infraestructura

En esta modalidad alternativa de aprendizaje se emplea una plataforma instruccional que se determina como institucional. La BUAP cuenta con Moodle y Blackboard, siendo esta última la que alberga el mayor número de cursos. Para trabajar en ellas, al alumno se le crea una clave de acceso que queda bajo su responsabilidad, y del uso que haga de dicha información. Los estudiantes deberán cumplir con parámetros como horas de

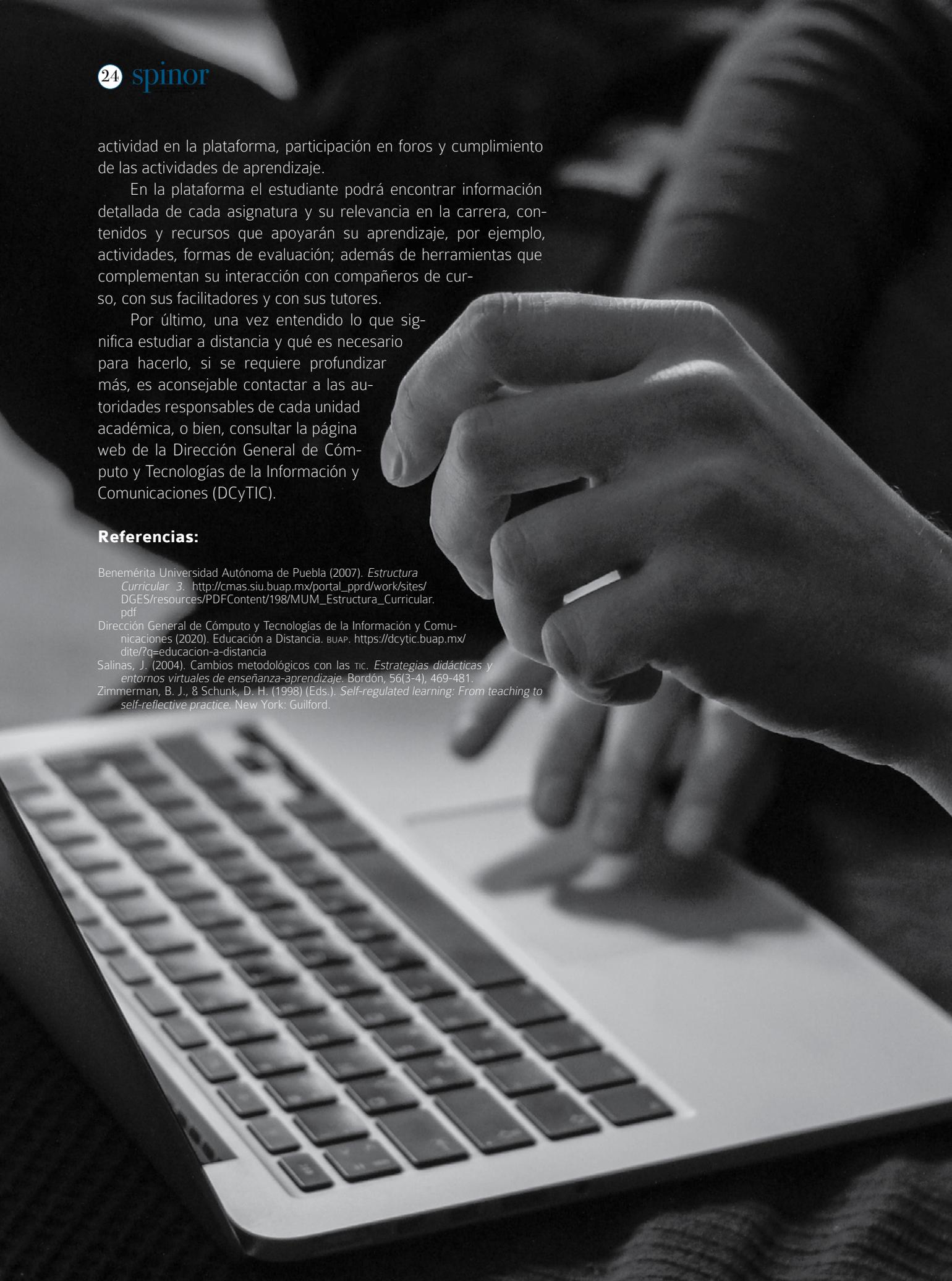
actividad en la plataforma, participación en foros y cumplimiento de las actividades de aprendizaje.

En la plataforma el estudiante podrá encontrar información detallada de cada asignatura y su relevancia en la carrera, contenidos y recursos que apoyarán su aprendizaje, por ejemplo, actividades, formas de evaluación; además de herramientas que complementan su interacción con compañeros de curso, con sus facilitadores y con sus tutores.

Por último, una vez entendido lo que significa estudiar a distancia y qué es necesario para hacerlo, si se requiere profundizar más, es aconsejable contactar a las autoridades responsables de cada unidad académica, o bien, consultar la página web de la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCyTIC).

Referencias:

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007). *Estructura Curricular 3*. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/DGES/resources/PDFContent/198/MUM_Estructura_Curricular.pdf
- Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (2020). Educación a Distancia. BUAP. <https://dcytic.buap.mx/dite/?q=educacion-a-distancia>
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. *Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. *Bordón*, 56(3-4), 469-481.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1998) (Eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.



Reconocimiento de las lenguas originarias de México

Juan Alberto Amador Cruz, Alejandra Platas García
Facultad de Lenguas

Las lenguas originarias en México son un tema complejo cuyas discusiones siguen vigentes. La pugna por su reconocimiento no ha sido sencilla y está relacionada con diferentes actividades e investigaciones desde diferentes perspectivas (principalmente lingüísticas, sociológicas y antropológicas), decretos nacionales e internacionales e incluso reclamos nada sutiles. En pleno siglo xxi es necesario y digno continuar la discusión de las lenguas originarias, ya que su importancia es relevante para contribuir a la construcción de una sociedad respetuosa de la pluralidad y la diversidad. Promover el respeto y aprendizaje de estas lenguas es una tarea básica en el ámbito universitario y, en este caso particular, de la Facultad de Lenguas, es un papel imperante.

Largo camino en la búsqueda del reconocimiento

López (2016) manifiesta que dentro de los movimientos sociales que hubo a finales del siglo xx e inicios del xxi destacan los movimientos indígenas los cuales dejaron una marca importante. Bellinghausen (2019) expresa que sin duda aún falta tiempo para la reivindicación plena de los pueblos originarios; sin embargo, hoy en día, después de 25 años de lucha los neozapatistas han hecho visible el racismo explícito, "derribando como naipes cantidad de prejuicios, negaciones, discriminaciones e impunidades" contra los diferentes actores indígenas y las lenguas originarias (p. 42).





Algunos logros alcanzados por la pugna para reconocer a los pueblos indígenas y a las lenguas originarias han sido la creación de consejos y convenciones, participación en la política nacional y, entre otros, el derecho lingüístico por decreto de los pueblos indígenas conllevando a la preservación y revitalización de las lenguas originarias. A través de los diferentes movimientos los pueblos indígenas han dejado de manifiesto que no solo existen, sino que se mueven reclamando sus derechos específicos y construyendo y pugnando identidades particulares (López, 2016). Luego entonces, hablar de identidad es imposible hacerlo sin referirse a lengua.

Lengua e identidad

Desde la perspectiva sociolingüística, los individuos construyen, pugnan y negocian identidades a través de prácticas discursivas y comportamientos sociales. Identidad es definida como la construcción lingüística que conlleva a la pertenencia de uno o varios grupos sociales (Wardhaugh y Fuller, 2015). Hablar una lengua indígena es entonces “un elemento central de la vida y la identidad de las comunidades originarias de nuestra nación” (Navarrete, 2008, p. 69), ya que no solo es un medio para comunicar, sino una forma de percibir y transparentar el mundo y los valores de los pueblos originarios. A pesar de que existen comunidades a lo largo del país que “han tomado una creciente conciencia del valor cultural e identitario de sus lenguas y las han revitalizado” (Navarrete, 2008, p. 72), el contacto entre lenguas originarias y especialmente el

contacto con el español, conjuntamente con el crecimiento de zonas metropolitanas y otros factores sociales, han conllevado a la desaparición o debilitamiento de las lenguas indígenas. Para comprender más a fondo la diversidad identitaria en México, y dimensionar el impacto que tendría la desaparición de una lengua originaria, veamos algunos datos proporcionados en el catálogo de lenguas indígenas nacionales.

Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas

El *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* es un documento que da a conocer las variantes lingüísticas consideradas como lenguas nacionales, reconocidas y promovidas por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP). “Está construido con base en criterios generales de genealogía lingüística, dialectología y sociolingüística” (*Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: cuaderno informativo*, 2018, P 4). Según el catálogo, México ocupa el segundo lugar con más lenguas maternas vivas en América. La diversidad lingüística registrada en este catálogo indica que existen 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas. Cabe destacar que la propuesta del catálogo es tratar y referirse a cada variante como lengua o idioma. La siguiente tabla muestra algunos ejemplos de las variantes lingüísticas en México.

Tabla 1

Categorías lingüísticas según el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas

Familia Lingüística	Agrupación Lingüística	Variantes Lingüísticas	Núm de Hablantes***	Entidad federativa con asentamientos históricos
álgica	Kickapoo*	1	124	Coahuila
yuto-nahua	cora	8	28,718	Nayarit y Durango
	náhuatl	30	1,725,620	Colima, Ciudad de México, Durango, Estado de México, Hidalgo, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz
cochimiýumana	cucapá (kuapá)	1	278	Baja California y Sonora
	kiliwa	1	194	Baja California
Seri	seri (Cmiique litom)	1	754	Sonora
oto-mangue	mixteco (Tu'un Savi)	81	517,665	Guerrero, Oaxaca y Puebla
	zapoteco	62	479,474	Oaxaca
maya	Awakateko* (Qa'yool)	1	14	Campeche
	maya (Maayat'aan)	1	859,607	Campeche, Quintana Roo y Yucatán
Totonaco-tepehua	tepehua (Lhima'alha'ma/Lhimasipij)	3	10,427	Hidalgo, Puebla y Veracruz
	totonaco (tutunakú)	7	250,252	Puebla y Veracruz
tarasca (Purépecha)	tarasco (P'urhepecha)	1	141,177	Michoacán
mixe-zoque	ayapaneco	1	24	Tabasco
	popoloca de la sierra	1	37,707	Veracruz
chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca	3	5,064	Oaxaca
huave	huave (Umbeyats/Ombeayüits)	2	18,539	Oaxaca

* De acuerdo con la norma ortográfica vigente para el español mexicano, los nombres de las agrupaciones lingüísticas de origen estrictamente mexicano se escriben en minúscula. En contraste, escribimos el nombre de la agrupación Kickapoo con mayúscula en respeto a la norma ortográfica adoptada por los pueblos indígenas de los Estados Unidos; asimismo, los nombres de las agrupaciones lingüísticas de origen guatemalteco se escriben en mayúscula de conformidad con la norma ortográfica de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala.

** Para el Censo 2010 este dato aún no se publica. En el II Censo de Población y Vivienda 2005 se reportaron 532 hablantes.

*** Encuesta intercensal 2015. INEGI-INALI

Nota: Información tomada del *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*: cuaderno informativo (2018).

Se puede notar que algunas lenguas cuentan con muy pocos hablantes mientras que otras registran un número considerable. Por ejemplo, existen 24 hablantes de ayapaneco y 14 de awakateco, mientras que hay 859 607 de maya y 1 725 620 de náhuatl. Si la lengua es una herramienta de construcción identitaria y es un medio de representación del mundo, del conocimiento, de expresión de valores y tradiciones, podríamos estar presenciando la agonía de algunas formas de vida. En tal caso, la universidad debe jugar un papel importante en el fortalecimiento de las lenguas originarias y

la cosmovisión que a través de ellas construyen sus hablantes.

La universidad y las lenguas originarias

El artículo 1, del capítulo I, de la Ley de la BUAP indica que uno de los objetivos de la Universidad es “coadyuvar al estudio, preservación, acrecentamiento y difusión de la cultura” (Ley BUAP, párrafo 1). La universidad entonces debe ser un área de aplicación del catálogo de Lenguas Nacionales y ser “un instrumento para la planeación lingüística, promoción, revitalización,

fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, así como para valorar, conocer y reconocer un componente muy importante del patrimonio intangible de México” (*Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*: cuaderno informativo, 2018, p. 4).

La Facultad de Lenguas debe ocuparse en contribuir a la visibilidad de la importancia de las lenguas originarias y en la toma de conciencia de la desigualdad que estas lenguas tienen frente al español, esta última como la lengua utilizada en la gran mayoría de las actividades institucionales del país: en educación, justicia y en salud, entre otras. Así, la Facultad de Lenguas no solo puede coadyuvar al fortalecimiento de las lenguas originarias a través de la enseñanza, sino que puede ser un referente para proponer al lado del Estado proyectos de desarrollo lingüístico a través de alumnos hablantes de lenguas indígenas. Algunos proyectos podrían estar encaminados a registros escritos de los sistemas lingüísticos (alfabetos, ortografías, elaboración de gramáticas) para ser utilizados con fines académicos. De esta manera, la universidad no solamente pondrá su granito de arena en la normalización de las lenguas originarias, sino que será parte activa de la lucha de varios años por su reconocimiento.

Referencias

- Bellinghausen, H. (2019). Zapatistas una transformación de 25 años. *Revista de la Universidad de México*, (847) 39-45. Recuperado de: <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/b1f121fd-fe32-49c8-988c-2b7a161fe103?filename=abya-yala>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2018). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*: cuaderno informativo. México: inali, Secretaría de Cultura. Recuperado de: https://site.inali.gob.mx/publicaciones/cuadernillo_catalogo.pdf
- Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1998). Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/porta1_pprd/wb/Consejo_Universitario/ley
- López, F. (2016). Los movimientos indígenas en México: rostros y caminos. *El cotidiano* (200), 60-75. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/en/revista/el-cotidiano/articulo/los-movimientos-indigenas-en-mexico-rostros-y-caminos>
- Navarrete, F. (2008). Los pueblos indígenas de México: pueblos indígenas del México Contemporáneo. México: cdi. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/255517/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. (2015). *An introduction to sociolinguistics* (7a ed.). Wiley Blackwell



