



Investigación humanística Enfoques y temas emergentes

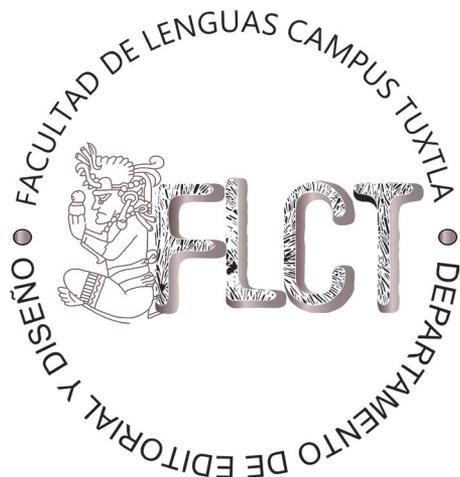
Coordinadores de la obra:

María Luisa Trejo Sirvent
María Eugenia Culebro Mandujano
Gabriel Llaven Coutiño
Anastacio Gerardo Chávez Gómez
Hugo César Pérez y Pérez



**DEPARTAMENTO DE EDITORIAL Y DISEÑO DE LA
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA**

INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA. ENFOQUES Y TEMAS EMERGENTES



ESTA OBRA TUVO UN ARBITRAJE ESCRITO DE EVALUADORES EXTERNOS (PARES CIEGOS) y HA SIDO EDITADA CON EL VALIOSO APOYO DE LA FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA y, EN LA EDICIÓN, DE LA DIRECCIÓN DE EDITORIAL DE LA SECRETARÍA DE IDENTIDAD y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.



Investigación Humanística. Enfoques y Temas Emergentes

Coordinadores de la obra:

María Luisa Trejo Sirvent
María Eugenia Culebro Mandujano
Gabriel Llaven Coutiño
Anastacio Gerardo Chávez Gómez
Hugo César Pérez y Pérez

Autores

MARÍA LUISA TREJO SIRVENT

MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO

ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ

GABRIEL LLAVEN COUTIÑO

HUGO CÉSAR PÉREZ Y PÉREZ

ESPERANZA LÓPEZ GÓMEZ

SAÚL SANTOS GARCÍA MORALES

ESTHER GÓMEZ MORALES

ELIZABETH US GRAJALES

BÁRBARA MARICELY FIERRO CHONG

MARICELA ALFARO MERCHANTD

VANINA HERRERA ALLARD

RICARDO OMAR ESTRADA ÁLVAREZ

GUADALUPE DÍAZ JIMÉNEZ

CUAUHTÉMOC LARA DÍAZ

JORGE LEY GARCÍA

ÓSCAR MONTEJO CRUZ

JANETH DEL CARMEN MARINA MOLINA

MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES

LUIS ANTONIO RUIZ TREJO

ALINA BESTARD REVILLA

LUCÍA TOMASINI BASSOLS

GUILLERMO MARTÍNEZ ATILANO

MASSIMILIANO VERDE

KARLA BERENICE DEL CARPIO OVANDO

MA. DEL CARMEN GÓMEZ PEZUELA REYES

JUAN GABRIEL GARDUÑO MORENO

ANNA SOKOLOVA GRINOVIEVKAYA

OFELIA GÓMEZ LANDEROS

DAGNY LUDMILA VALADEZ VALDERRÁBANO

MARÍA DEL CARMEN SANJUAN PÉREZ

MARÍA DEL CARMEN SERRATOS VÁZQUEZ

DOLORES CASTRO VARELA

ROSARIO HERRERA GUIDO

MA ÁNGELES MANZANO AÑORVE

YVONNE CANSIGNO GUTIÉRREZ

MILDREY CARIDAD CLAVEL MERALLA

ALICIA MARÍA DELGADO RODRÍGUEZ

JUAN JESÚS MONDÉJAR RODRÍGUEZ

ALEXANDER TORRES HERNÁNDEZ

JOSÉ ALBERTO ALFONSO DE LEÓN

ÁNGELA MARÍA GARCÍA CABALLERO

AYRA JIMÉNEZ ALONSO

YAIRIS ARENCIBIA FLEITAS

ILEANA DÍAZ DOMÍNGUEZ

María Luisa Trejo Sirvent
María Eugenia Culebro Mandujano
Gabriel Llaven Coutiño
Anastacio Gerardo Chávez Gómez
Hugo César Pérez y Pérez.

Investigación humanística. Enfoques y temas emergentes.

1ª ed.- Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, 236 p. 16 x 21 cm.

Obra dictaminada bajo proceso de Par Ciego Externo.



Diseño Editorial: Mtra. Marisol Estrada Morales, Editorial y Diseño de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla
Cuidado de la edición y corrección de estilo: María Luisa Trejo Sirvent.

Diseño de portada: Mtra. Marisol Estrada Morales
Primera edición, 2021

Investigación humanística. Enfoques y temas emergentes.

María Luisa Trejo Sirvent, María Eugenia Culebro Mandujano, Gabriel Llaven Coutiño, Anastacio Gerardo Chávez Gómez y Hugo César Pérez y Pérez (coordinadores)
D.R. © María Luisa Trejo Sirvent, María Eugenia Culebro Mandujano, Gabriel Llaven Coutiño, Anastacio Gerardo Chávez Gómez, Hugo Pérez y Pérez, Karla Berenice del Carpio Ovando, Masimiliano Verde, Ma. del Carmen Gómez Pezuela Reyes, Juan Gabriel Garduño Moreno, Hugo César Pérez y Pérez, Anna Sokolova Grinovievkaya, Ofelia Gómez Landeros, Esperanza López Gómez, Dagny Ludmila Valdez Valderrábano, Saúl Santos García Morales, María del Carmen Sanjuan Pérez, Esther Gómez Morales, María del Carmen Serratos Vázquez, Elizabeth Us Grajales, Carmen Lucía Tomasini Bassols, Guillermo Martínez Atilano, Dolores Castro Varela, Bárbara Maricely Fierro Chong, Rosario Herrera Guido, Maricela Alfaro Merchantd, Vanina Herrera Allard, Luis Alberto Ambroggio, Ricardo Omar Estrada Álvarez, Ma Ángeles Manzano Añorve, Guadalupe Díaz Jiménez, Yvonne Cansigno Gutiérrez, Cuauhtémoc Lara Díaz, Mildrey Caridad Clavel Meralla, Jorge Ley García, Alicia María Delgado Rodríguez, Óscar Montejo Cruz, Juan Jesús Mondéjar Rodríguez, Janeth del Carmen Marina Molina, Alexander Torres Hernández, María de Lourdes Gutiérrez Aceves, José Alberto Alfonso de León, Luis Antonio Ruiz Trejo, Ángela María García Caballero, Mayra Jiménez Alonso, Alina Bestard Revilla y Yairis Arencibia Fleitas
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS © 2021

D.R. © Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, para esta edición.

D.R. 2021 Universidad Autónoma de Chiapas Boulevard Belisario Domínguez km 1081, sin número, Terán, C. P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana con número de registro de afiliación: 3932

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, así como su transmisión por cualquier medio, actual o futuro, sin el consentimiento expreso por escrito de los titulares de los derechos. La composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Tabla de Contenido

PRÓLOGO	11
---------------	----

Capítulo I

LENGUAS

Exploración de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Desafíos y Tendencias.	13
Perspectivas metodológicas interlingüísticas: Tsotsil y Napolitano.....	21
La evaluación de la lectura en inglés con propósitos académicos: diversidad de textos y formas de acceder y utilizar la información.....	31
El papel de las creencias en la interacción docente-alumno durante la enseñanza del español como segunda lengua.....	41
El Enfoque CLIL y el aprendizaje de contenidos en clases de inglés a niños.....	51
Aplicación de estrategias didácticas centradas en el estudiante para la comunicación oral en inglés.....	57
Análisis transversal de dos investigaciones sobre el uso de un enfoque intercultural en la clase de EFL.....	69
Las TIC en la educación básica y los Objetos de Aprendizaje.....	79
Uso de herramientas digitales para el aula invertida en la clase de de Lenguas extranjeras. Experiencia en el Plan de Enseñanza remota de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.....	87
Análisis de los beneficios del otorgamiento de la Calidad ante CIEES y la trascendencia para la mejora continua de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la	

Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, frente a la evaluación del COAPEHUM.....	95
Evaluación de las lenguas extranjeras en alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco.....	103
Metáfora en la enseñanza de inglés con propósitos específicos.....	115

Capítulo II

LITERATURA

La generación de Vanguardia, los maestros y amigos de Ernesto Cardenal, Mtra. Dolores Castro Varela. Escuela de Periodismo Carlos Septién García.....	131
Octavio Paz: poética de la podernidad.....	151
Ejes discursivos y figuras de la poesía femenina de lo Estados Unidos escrita en español.....	163
Rosario Castellanos, la trascendencia de su pensamiento.....	175
Anatomía de la escritura (2018) de Kyra Galván.....	185
Un respiro fascinante en la pluma de Mariana Enríquez.....	195
Identidad y cultura: una visión desde la ensayística.....	205

Capítulo III

Educación

Perfil de estudiantes exitosos de una licenciatura en la enseñanza del inglés de una universidad pública en Chiapas.....	217
---	------------

El aislamiento del profesor en las escuelas y la cultura de colaboración.....	229
La autorrevisión de textos escritos: ¿urgencia pedagógica ya resuelta.....	241
El trabajo independiente basado en una educación problematizadora para la formación de profesionales resilientes en la Educación Superior.....	255
La construcción de textos escritos en la educación superior: experiencias en tiempos de Covid 19.....	273

Capítulo IV

OTRAS DISCIPLINAS

La quimera del desarrollo.....	289
Derechos lingüísticos, culturales y de género: El caso de las comunidades napolitana y tsotsil.	297
La perspectiva de género en el uso de las formas de tratamiento en una zona urbana santiaguera.	305

PRÓLOGO

Las tendencias emergentes en investigación humanística, así como los nuevos enfoques y algunas temáticas que se relacionan con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que cultivan de los diferentes cuerpos académicos y grupos de investigación que conformamos la Red Internacional de Investigadores de Lenguas, Literatura y Educación están comprendidas en este libro colectivo que muestra la diversidad de tópicos de investigación de interés para los académicos e investigadores de esta Red.

La investigación en las Humanidades presenta diversas tendencias que se han manifestado especialmente, en los últimos tiempos. La investigación sobre las nuevas perspectivas en las Ciencias Humanísticas en el contexto de la educación superior ocupa un amplio campo multidisciplinario que comprende: las ciencias del lenguaje, las ciencias de la educación, las ciencias de la comunicación y la literatura, entre otras disciplinas.

Por otra parte, la enseñanza-aprendizaje de lenguas como didáctica especial abarca diversos dominios del conocimiento, entre ellos: las ciencias del lenguaje y de la comunicación, las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, la etnología y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Otras disciplinas están también tradicionalmente ligadas a la enseñanza de lenguas, es el caso de la literatura y la historia que aportan textos, materiales y herramientas para su enseñanza. La importancia de estas disciplinas es innegable. Estos dominios del conocimiento inciden en la conformación de los mapas curriculares de muchas carreras en el ámbito hispanoamericano y también, en las licenciaturas y posgrados de las ciencias humanísticas.

Las nuevas tendencias y transformaciones educativas que se están realizando están modificando los diversos programas de licenciatura y posgrado en el ámbito nacional e internacional; surgen nuevos enfoques y se delinear nuevos retos y desafíos para las universidades y para los docentes que se perfilan en cada uno de los trabajos que aquí se exponen. Las nuevas perspectivas de la educación superior y las teorías y enfoques que están comenzando a influir en el panorama de las principales universidades del país y del extranjero resultan de interés para su análisis ya que estas tendencias pueden tomarse en cuenta en la reestructuración de los nuevos programas de licenciatura y posgrado.

Como coordinadores del libro Investigación humanística. Enfoques y temas emergentes compartimos intereses de investigación. Es para nosotros muy grato presentar esta selección de trabajos que están realizando diversos investigadores del ámbito universitario, con relación a las temáticas que aquí se exponen. El libro está dividido en cuatro partes: Lenguas, Literatura, Educación y, por último, hay un apartado para otras disciplinas.

Finalmente, deseamos difundir los trabajos de investigación de la Red Internacional de Investigadores de Lenguas, Literatura y Educación. Cada capítulo de este libro corresponde a una investigación que da muestra de las temáticas y perspectivas que se están abordando en nuestras instituciones de educación superior. Tenemos la certeza de que estos trabajos serán de utilidad para las comunidades académicas y estudiantiles de nuestras diferentes universidades.

LOS COORDINADORES

CAPÍTULO I

LENGUAS

EXPLORACIÓN DE LA DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.
DESAFÍOS Y TENDENCIAS.

EXPLORACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. DESAFÍOS Y TENDENCIAS.

Dra. María Luisa Trejo Sirvent.
Red Internacional de
Investigadores de Lenguas, Literatura y Educación.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es compartir algunas reflexiones sobre la Didáctica de la Lengua y la literatura. así como presentar algunos avances del Proyecto: “Exploración de la Didáctica de la Lengua. Desafíos y tendencias”, con relación a la Didáctica de la lengua y una visión transdisciplinaria que incluya a la literatura como una disciplina conexas, entre las disciplinas que conforman su campo disciplinario, y exponer con respecto a este proyecto de investigación, algunas conclusiones preliminares.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen diversas formas de acceder a la información y es posible estudiar de forma autónoma, cualquier lengua, en laboratorios, centros multimedia y centros de autoacceso o incluso a través de múltiples recursos informáticos y de Internet. La cantidad de documentos que se generan y se difunden día con día a través de la plataforma digitales de información corresponden a una gran tipología de textos (entendiéndose texto como cualquier documento escrito, visual, sonoro, etc.). Los textos literarios encuentran en la Web un medio de difusión muy efectivo que va reemplazando rápidamente a los materiales impresos que mane-

jábamos en el pasado al dar clases de lenguas o de literatura hace unos veinte o treinta años. La literatura es hoy un material sumamente difundido y casi es posible conseguir cualquier tipo de texto literario en casi todas las lenguas del planeta en la plataforma internacional de la información.

El estudio de lenguas extranjeras es un requerimiento indispensable en todas las carreras y los planes de estudio de licenciatura y posgrado. Esto implica que la enseñanza de lenguas se observe en los tiempos actuales como asignaturas transversales que contribuyen a una formación integral del estudiante y que la mayor parte de las veces se encuentren incluidas en las licenciaturas y en los programas de posgrado, específicamente en aquellos que prestan atención a las exigencias de calidad de organismos evaluadores y acreditadores.

DESARROLLO

La enseñanza de lenguas y la didáctica general, así como otros campos de las ciencias humanísticas y sociales han tenido una evolución considerable desde el último cuarto del siglo pasado y las dos primeras décadas del siglo XXI. La enseñanza de cualquier lengua ha estado ligada siempre a una civilización, a una cultura específica. Es por esto por lo que la disciplina que la estudia es la Didáctica de Lenguas Culturas y la enseñanza de lenguas es el objeto de estudio de esta Didáctica especializada (Puren, 1999). Esta disciplina también se ha transformado y han surgido nuevas teorías y enfoques metodológicos que se han hecho más visibles desde principios de este siglo con los aportes teóricos y conceptuales, en tanto disciplina en el campo científico, que ha promovido el denominado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) (Consejo de Europa, 2001).

Los diversos dominios del conocimiento que abarca la enseñanza de lenguas comprenden diversas disciplinas relacionadas con las ciencias del lenguaje, las ciencias de la educación, las ciencias de la comunicación, la psicología (Galissou y Coste, 1976), la sociología y la etnología, entre otras disciplinas. La didáctica de lenguas-culturas extranjeras se interesa en otras disciplinas denominadas “conexas” que se relacionan o estudian su objeto (Puren, 1999). Las disciplinas que conciernen a la didáctica escolar de lenguas-culturas extranjeras, han sido agrupadas, bajo las siguientes rúbricas:

- 1) las “ciencias de la educación”, que estudian los elementos comunes a la enseñanza/aprendizaje de todas las disciplinas escolares: institución escolar, problemática educativa, métodos generales de la pedagogía, relaciones interpersonales y dinámica de grupo...;
- 2) las “teorías del aprendizaje”, que estudian los fenómenos mentales en el aprendizaje de la lengua;
- 3) las “lingüísticas”, que estudian la lengua;
- 4) la “antropología cultural”, denominación general a menudo utilizada por comodidad por los especialistas en didáctica de lenguas, pero que yuxtapone las disciplinas muy diversas que pueden ser movilizadas en la descripción de múltiples dimensiones de

la cultura: historia, geografía, sociología, economía, literatura, historia del arte, historia de las ideas. (Puren, 1999, p. 3, citado en Trejo, 2010)

Es pues la literatura, una de estas disciplinas “conexas” y todo docente que haya enseñado lenguas, a través de textos literarios, ha podido percatarse de esta relación. La literatura es una de las artes, ha sido considerada también como un conjunto de saberes que permiten mejorar nuestra escritura y la apreciación de la lectura. Desde la antigüedad y durante largo tiempo se le ha asociado tanto a la gramática, a la retórica y a la poética. Hoy en día, corresponde a un concepto amplio que abarca lo mismo la producción literaria de cada una de las culturas, pueblos y naciones (literatura mexicana, literatura cubana o literatura argentina), así como a las corrientes literarias del siglo XX, desde el modernismo, las literaturas de vanguardia (expresionismo, cubismo, creacionismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo y expresionismo) y otros movimientos literarios como el existencialismo, el neorrealismo italiano, el teatro del absurdo, el Nouveau roman, la narrativa beat, la novela costumbrista, el realismo mágico, la narrativa fantástica, la narrativa crítica contemporánea, hasta la manera de hacer análisis de la literatura con los diversos enfoques estético, semiológico y pragmático, y otros acercamientos que nos permite la literatura comparada, el estructuralismo genético, la sociología de la literatura, la crítica sociológica, los nuevos enfoques históricos y modelos conceptuales de la historia literaria, las transformaciones de los géneros, los estudios críticos, la teoría poscolonial, la teoría neomarxista, la crítica sociológica, la escritura literaria creativa, el aprendizaje de lenguas y sus literaturas con un enfoque plurilingüe, la literatura como hipertexto, la literatura hipermedial, la literatura feminista, la literatura posmoderna y también, los conocimientos relativos a su enseñanza, no menos importantes, en lo que corresponde a la didáctica de la literatura y a otros nuevos estudios, entre ellos, la pedagogía intercultural en favor de la lengua y la cultura de origen, la revalorización de la identidad cultural y el aprecio por su literatura.

Por otra parte, los docentes de las ciencias humanísticas estamos conscientes de que la educación es un fenómeno activo y se transforma día con día. Los nuevos saberes que se plantean como contenidos temáticos de algunas asignaturas o materias han incorporado la transversalidad para coadyuvar en la solución de las problemáticas y crisis que afectan al planeta en la actualidad.

Con base en diversos lineamientos curriculares que se originaron desde la última década del siglo XX, la transversalidad ha modificado por completo el quehacer docente en los programas educativos de Licenciatura y Posgrado (que han encaminado sus pasos hacia nuevos modelos educativos de acuerdo a estas orientaciones del currículo).

Entre estas nuevas visiones de la educación, se han señalado, para la educación superior, las siguientes: la Educación para el cuidado del medio ambiente, la Educación para la igualdad

de Género, La Educación en valores, la Educación para la democracia, la Educación para la Ciudadanía, la Educación para la paz, la Educación para el respeto de los derechos humanos, la Educación Intercultural, la Educación en apreciación de la estética.

La apreciación de la estética se relaciona con el arte, en la medida en que, como disciplina de la filosofía, trata sobre la esencia y la percepción de la belleza tanto en el arte, como en la naturaleza. La literatura es una de las artes y, como arte, es parte del estudio de la estética. Enseñar a apreciar la literatura, es parte de la estética, aunque sean disciplinas autónomas. Enseñar a reflexionar sobre la literatura es enseñar a reflexionar sobre el arte; es incentivar a los estudiantes a emitir juicios y experiencias estéticas sobre una obra literaria que es también una obra de arte. Sin embargo, saber enseñar literatura no solamente implica esto, sino también conocer sobre la manera más eficiente para enseñarla. Tampoco podemos enseñar literatura sin el previo conocimiento de la lengua. Entre más conocemos la lengua, su estructura como un sistema lingüístico, su gramática a través de su morfosintaxis y de otras disciplinas como la ortografía, la fonética, la fonología, la semántica, más podemos acercarnos al placer estético del arte literario. Lo mismo sucede con los aportes que nos brinda la teoría literaria y la misma literatura.

Para acercarnos a la comprensión de la literatura, existen diversos modelos didácticos para su enseñanza. Podemos destacar las estrategias que enlista Martín (2009) con miras a una formación literaria que podemos promover cuando se enseña lengua a través de la literatura:

- Modelos didácticos de la enseñanza de la literatura: retórico, historicista, textual (análisis de textos) y lector (esquema con estrategias para el desarrollo de actividades según este modelo de corto cognitivista)
- Posibilidades didácticas de la literatura oral: uso de la fonoteca de la Biblioteca Virtual Cervantes, el cuentacuentos, animaciones de textos medievales en estilo juglaresco, contar cuentos a través de ilustraciones..., trabajar la poesía tradicional con o sin música, realizar juegos con refranes populares, adivinanzas, piropos, chistes, componer un cuento colectivo
- La parliteratura: el cómic como género literario.
- Modelos de creación literaria: los “ejercicios de fantasía” de Gianni Rodari, la “escritura colectiva” de la escuela de Barbiana, los “talleres de escritura por consignas” del grupo Graffein, Talleres literarios en torno a los géneros literarios, los “ejercicios de estilo” de Queneau. (p. 365)

El docente de lenguas debe también conocer de estos modelos para un mejor manejo y aplicación de los textos literarios. Por lo tanto, los estudios del lenguaje y los estudios literarios son complementarios, pero se han desarrollado a veces distanciados sin sacar provecho de lo atrayente que resulta para los estudiantes el placer lúdico que nos proporciona un buen texto literario. Un texto literario bien seleccionado puede abrir nuevas posibilidades a un mejor apro-

vechamiento en nuestras clases de lenguas. Lo mismo sucede cuando el estudiante de literatura posee el dominio de una lengua extranjera, puede, de esta manera, acceder a un sinnúmero de textos literarios que enriquecen su nivel de dominio.

Finalmente, es importante también estar consciente no solamente del desarrollo de ambas disciplinas, sino también del hecho de que existe una didáctica de las lenguas que puede nutrirse y complementarse con la teoría literaria y, desde luego, con la didáctica de la literatura. Todas estas disciplinas han tenido procesos evolutivos a través del siglo XX y lo que va de este siglo, los cuales todo docente que enseña lenguas a través de textos literarios debería conocer para promover mejores competencias docentes que le apoyen en la enseñanza de lenguas y en el desarrollo de las competencias estéticas, de comprensión y producción orales y escritas. Hay que reconocer que ambas disciplinas se complementan y en la medida en que podemos abarcarlas nos acercamos más a una verdadera visión transdisciplinaria de la educación.

CONCLUSIONES

- ***Como docentes de lenguas hemos estado preocupados y enfocados a mejorar la enseñanza. La reflexión sobre los textos que utilizamos con propósitos didácticos y la posibilidad de seleccionar textos literarios con diversos propósitos específicos para la enseñanza de lenguas es recomendable para apreciar lo estético, valorar y disfrutar del arte y de lo lúdico en el aula***
- ***Los docentes que enseñan literatura tienen un amplio campo en la diversidad textual literaria a la que se puede acceder en otras lenguas para aprovechar estos recursos, diversificar y enriquecer sus clases de literatura.***
- ***Desde hace más de tres décadas ha resurgido un interés especial por los documentos auténticos y, entre ellos, están los textos literarios. Los docentes de lenguas debemos estar conscientes de la riqueza que representan los textos literarios como recursos didácticos***
- ***Es conveniente concebir esta unión de la lengua y la literatura, así como también abrirnos hacia nuevos tipos de documentos como son todos los recursos filmicos (documentales, películas, cortometrajes, programas televisivos, noticieros, series, videoclips, conciertos, publicidades, dibujos animados y todo tipo de recursos a los que actualmente es posible acceder a través de Internet) para optimizar la enseñanza aprendizaje de lenguas***
- ***En principio, somos los docentes, los responsables de diversificar los materiales didácticos a través de la investigación etnográfica con base en las experiencias en el aula. Las literaturas clásica, moderna y contemporánea, y aún, aquella de la antigüedad, nos proveen de infinidad de textos que enriquecen nuestras clases, promue-***

ven la reflexión y crítica, la apreciación estética en nuestros estudiantes y elevan, por ende, su nivel cultural

• Podemos concluir que, hoy en día, los textos literarios siguen siendo un recurso importante para la enseñanza aprendizaje de las lenguas.

REFERENCIAS

- Consejo de Europa (2001) Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Gallison R. y Coste D. (dir.). (1976). Dictionnaire de didactique des langues. París: Hachette.
- Puren, C. (1999). La Didáctica de lenguas-culturas extranjeras entre metodología y didactología. *Les Langues modernes*, 3, 26-41. París: IUFM/Université Paris-III.
- Trejo, M. L. (2010). Didáctica de lenguas: una aproximación hacia su estado del arte, nuevo entornos y tendencias. (Tesis de Doctorado). Instituto de Estudios Universitarios, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

María Luisa Trejo Sirvent ha sido docente, investigadora, consultora educativa, formadora de formadores, Miembro del Núcleo Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas (PNPC) y docente de la Lic. en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla y de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Ha impartido clases en el Doctorado en Estudios Regionales (PNPC) desde 2010. Ha sido Coordinadora Académica Institucional del SI-CELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes) durante diez años y Líder del Cuerpo Académico “Paradigmas Educativos y la Enseñanza de Lenguas (consolidado) de la Universidad Autónoma de Chiapas desde 2010. Ha coordinado diversos proyectos de investigación. Ha realizado estancias en la Universidad Autónoma de Madrid, en la Universidad de Salamanca, en la Universidad de Puerto Rico y la Universidad de Matanzas, Cuba, así como en otras universidades del país. Es autora de varios libros académicos y literarios. Ha coordinado también una decena de libros y es coautora en una veintena de libros académicos y literarios. Ha publicado una centena de artículos en revistas científicas indexadas y arbitradas y en revistas literarias y es invitada frecuentemente a realizar arbitrajes para revistas indexadas. Ha sido miembro del Sistema Estatal de Investigadores, del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y es Perfil PRODEP. Es coordinadora de la Red Internacional de Investigadores de Lenguas, Literatura y Educación.

CAPÍTULO I LENGUAS

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS
INTERLINGÜÍSTICAS:
Tsotsil y Napolitano

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS INTERLINGÜÍSTICAS: Tsotsil y Napolitano

Dra. Karla Del Carpio

Departamento de Lenguas y Culturas Mundiales

Universidad de Colorado del Norte, Greeley Colorado, Estados Unidos

Dr. Massimiliano Verde

Accademia Napoletana: Tutela y promoción lengua y cultura napolitanas, Nápoles, Italia

RESUMEN

En el presente manuscrito se presentan los resultados de diferentes trabajos enfocados en la enseñanza de las lenguas tsotsil y napolitana como parte de la cooperación interlingüística in situ e internacional dirigida por los autores de este artículo. Se enfatiza la importancia de crear e implementar nuevas perspectivas metodológicas multidisciplinares con el propósito de preservar y promover lenguas minorizadas, por ejemplo, el tsotsil y el napolitano. Lo anterior con el fin de defender los derechos lingüísticos y culturales como derechos humanos especialmente de los/las niños/as tsotsiles y napolitanos/as. En el manuscrito se proporcionan ejemplos concretos de cómo mantener y promover lenguas minorizadas a través del sistema educativo y diversos sectores, por ejemplo, se destaca la realización del primer curso en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas, de Lengua y Cultura Napolitana, reconocido por el Ayuntamiento de Nápoles. Asimismo, se menciona una serie de iniciativas locales e internacionales, actividades de formación docente, podcasts, emisiones de radio, videos documentales, publicaciones, exposiciones y conferencias que la Accademia Napoletana ha realizado para difundir y enseñar la lengua napolitana. Además, como módulos didácticos en la lengua napolitana, dentro del Fondo Social Europeo, enfocados en la enseñanza multilingüe con el propósito de un aprendizaje basado en la intercomprensión (en napolitano, griego, italiano, francés y español) y una formación bilingüe multidisciplinar centrada en una metodología educativa inclusiva. Por otro lado, los proyectos realizados para promover las lenguas napolitana y tsotsil han sido insertados como actividades apoyadas por organismos y grupos internacionales tales como la UNESCO e instituciones educativas como universidades

en diferentes países con el fin de elevar el status de dichas lenguas en espacios académicos y defender los derechos humanos de los hablantes tanto del tsotsil como del napolitano.

INTRODUCCIÓN

La importancia de las lenguas

Histórica y erróneamente las lenguas indígenas han sido consideradas como incapaces de adaptarse a las nuevas necesidades de comunicación, ya que se perciben como “insuficientes”; percepción subjetiva basada en una ideología de déficit que refleja la visión de muchas sociedades dominantes en diversas partes del mundo. Dicha ideología, así como las prácticas basadas en ella, han tenido un impacto negativo en los pueblos indígenas, sus idiomas y culturas. Esta ideología ha puesto en riesgo a las lenguas de diversos grupos minoritarios y confirmado que se ha olvidado que cuando un idioma muere, se pierden “oraciones, mitos, ceremonias, poesía, oratoria y vocabulario técnico así como también saludos cotidianos, despedidas, estilos de conversación, humor, formas de hablar con los niños, comportamientos y emociones” (Woodbury, 2012, p. 13). Lamentablemente, las tradiciones desaparecen y, en algunos casos, son reemplazadas por las tradiciones de la sociedad dominante.

Ante dicha situación algunas comunidades indígenas han tomado la iniciativa de trabajar diligentemente para preservar y promover su lengua y cultura a pesar de las presiones sociopolíticas, económicas y educativas a las que se enfrentan. Un ejemplo de ello es la comunidad maya tsotsil en Chiapas, México. Con el fin de contextualizar la situación del pueblo tsotsil, su lengua y cultura, la siguiente sección se centra en las comunidades indígenas de México y su situación lingüística y cultural.

México.

La nación mexicana es el tercer país más grande de América Latina, después de Brasil y Argentina. México es conocido por tener una sociedad caracterizada por dos grandes extremos; por un lado, el de la riqueza y por el otro el de la pobreza, con un pequeño grupo de personas de clase media. Por otro lado, México también es conocido por tener un alto nivel de diversidad cultural y lingüística gracias a la fuerte presencia de los pueblos indígenas en la nación. Si bien el español es el idioma dominante del país también existen aproximadamente “11 familias lingüísticas, 68 grupos lingüísticos y 364 variedades lingüísticas” (Villegas, 2011, p. 3). Sin embargo, la supervivencia de estos idiomas no está garantizada debido a la falta de transmisión intergeneracional, así como su falta de uso en los medios de comunicación, en la educación y otros entornos formales. Además, los idiomas mayoritarios y más “prestigiosos”, como el inglés y el francés, se favorecen y se alienta a que se aprendan en lugar de los idiomas indígenas.

En México, como en otros países, el aprendizaje de idiomas “internacionales” y “poderosos” se considera como un aumento de las oportunidades educativas y laborales, lo cual es un ejemplo de cómo los idiomas no son tratados con igualdad en la sociedad. Esto confirma que hablar un idioma que se considera de alto estatus otorga a algunas personas la ventaja no solo en una sociedad específica, sino en el mundo en general, es decir, otorga privilegios a un cierto grupo de personas que pueden facilitar su acceso a instituciones sociales, políticas y educativas, así como el acceso a diferentes formas de capital. Además, el privilegio del idioma puede aumentar las posibilidades de ser percibido “positivamente” en la sociedad. Desafortunadamente, a la mayoría de los pueblos indígenas en México, como en diferentes partes del mundo, no se les ha reconocido el privilegio de que hablen una lengua indígena. Por el contrario, han sido discriminados, excluidos de la sociedad y sus derechos humanos han sido violados. Según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en México (2014 citado en Del Carpio, 2017):

El México de hoy aún está lejos de ser una verdadera nación multicultural. Es reconocida como una nación pluricultural basada en sus pueblos originarios, pero aún no es un estado-nación que acepte y promueva plenamente, como parte de sus condiciones, la diversidad y las múltiples identidades originadas en las culturas indígenas que conviven en un territorio de aproximadamente dos millones de kilómetros cuadrados (p. 21).

Aunque los pueblos indígenas tienen una fuerte presencia en México, todavía se les da el título de “minorías”; minorías que han sido despojadas de lo que les pertenece como sus tierras, tradiciones, etc. Por tanto, el pueblo tsotsil se pregunta si también les van a quitar su lengua (Del Carpio, 2012).

DESARROLLO

Nápoles, Italia. Situación del napolitano en el contexto de Italia

De acuerdo con la UNESCO (Moseley, 2010), el Napolitano es una lengua vulnerable además de ser un idioma romance con raíces lingüísticas griegas antiguas y pre-griegas (osco) la cual se habla en el Sur continental y parte del centro de Italia, (sin considerar las comunidades de emigrantes napolitanos en el Norte del país y a lo exterior) tiene una producción literaria escrita con más de siete siglos y una difusión internacional gracias a, por ejemplo, la canción clásica napolitana, pero no obstante no tiene protección legal ni se enseña públicamente ya que es considerada como una corrupción del italiano y muchas veces es tratada y promovida de manera degradante por los medios de comunicación nacional dando la idea de que los hablantes de esta lengua son villanos o están relacionados con actos criminales, es decir, se promueve la idea de que el napolitano es la lengua de la criminalidad y de los ignorantes, analfabetas o por lo menos de simpáticos ignorantes, en una manera meramente folclórica.

Esta representación única y unilateralmente negativa de la realidad, cultural y lingüística de Nápoles y del Sur de Italia en general, conjuntamente a la falta de programas educativos públicos, es producida por los medios de comunicación nacionales italianos lo cual contribuye a difundir entre los jóvenes y niños napolitanos especialmente entre aquellos pertenecientes a situaciones sociales y culturales en riesgo, una depravación sociolingüística. En otras palabras, la falta de legalidad y promoción pedagógica para el napolitano amplifica esta degradación. Por otro lado, también dicha población es inducida a una subcultura que ha llevado a que muchos de ellos hayan cambiado de forma violenta la pronunciación del napolitano.

Al niño napolitano-hablante, el sistema educacional y mediático nacional italiano, le impone (como lo impone a su núcleo familiar) una educación a la minusvaloración con respecto a su idioma o acento, como algo que se tiene que perder, algo “vulgar”, degradante, ignorante. Naturalmente eso incluye perder y minusvalorar todo lo que está perteneciente auténticamente a esa herencia cultural-lingüística. Lamentablemente se tiene que destacar también dibujos animados para los niños cuyos caracteres, eso es el caso de obras cinematográficas del exterior, traducidas en italiano, con acento napolitano que tienen impronta negativa, se presentan spots con personajes de claro acento napolitano en calidad de haraganes, estafadores, criminales, etc. De esa forma se alimenta una representación y una identificación discriminatoria en los niños y entre los niños (italianos) acerca de una entera comunidad cultural, geográfica y social - “antropológica”; representación que se reproduce también al exterior. Así esa representación mediática y difusión “dis-educativa” a través de los medios de comunicación como la radio, la televisión, el cine, (Durante,2017) entre otros, contribuye a una minusvaloración o autorrepresentación erróneamente negativa del napolitano-hablante que en un efecto dominó, por otro lado, induce al niño o a las nuevas generaciones de napolitanos a identificarse aún más con modelos y “mitos” sociales paradójicamente presentados por los medios de comunicación como “de éxito” (de poderío criminal). Lo anterior pertenece a una ideología racista todavía muy fuerte en Italia propia de la escuela de eugenesia italiana, y lombrosiana (de Marco Ezechia Lombroso, padre de la Antropología criminal) y la lengua napolitana es atávicamente “menor” o sea biológica y culturalmente atrasada, como quien la habla, según dicha ideología colonialista.

Preservación y difusión del tsotsil y napolitano

Diversos han sido los trabajos que se han llevado a cabo para enseñar y difundir las lenguas tsotsil y napolitana como parte de la cooperación interlingüística in situ e internacional dirigida por los autores del presente artículo, por ejemplo, se destaca la realización del primer curso en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas, de Lengua y Cultura Napolitana, creado por el Dr. Verde y reconocido por el Ayuntamiento de Nápoles. Asimismo, se hace mención de una serie de iniciativas locales e internacionales, actividades de formación docente, podcasts, emisiones de radio, videos documentales, publicaciones, exposiciones y conferencias que se han realizado para difundir a la lengua napolitana. Además, se han creado módulos didácticos en la lengua napolitana, dentro del Fondo Social Europeo, enfocados en la enseñanza multilingüe con el propósito de un aprendizaje basado en la intercom-

presión (en napolitano- griego-italiano-francés-español, etc.), y una formación bilingüe multidisciplinaria centrada en una metodología educativa inclusiva. Por otro lado, los proyectos realizados para promover las lenguas napolitana y tsotsil han sido insertados como actividades apoyadas por organismos y grupos internacionales tales como la UNESCO e instituciones educativas como universidades en diferentes países con el fin de elevar el status de dichas lenguas en espacios académicos y defender los derechos humanos de los hablantes tanto del tsotsil como del napolitano, a través de una formación “in loco”.

LOS NIÑOS TSOTSILES COMO AGENTES ACTIVOS DE LA PRESERVACIÓN Y LA PROMOCIÓN DEL IDIOMA

Históricamente, los programas bilingües elementales español-indígenas en México se han utilizado para difundir el español a expensas de las lenguas indígenas. Como resultado, la transmisión de la lengua indígena a las generaciones más jóvenes no siempre ha sido posible, lo que afecta significativamente la preservación de estas lenguas, ya que la transmisión intergeneracional es fundamental para que una lengua sobreviva. Caminal, Cappellari y Di Paolo (2018) subrayan el papel clave que juegan los padres para transmitir un idioma a sus hijos. Algunos padres “pueden estar inclinados a transmitir el idioma que encarna su herencia cultural o su identidad étnica. Los padres inmigrantes, por ejemplo, pueden considerar la posibilidad de transmitir el idioma del país de acogida para fomentar la integración de sus hijos, protegerlos de la discriminación y, en última instancia, mejorar sus resultados económicos a largo plazo” (p. 3). Caminal, Cappellari y Di Paolo (2018) argumentan que:

Los estudios anteriores se han centrado en inmigrantes en sociedades con un idioma predominante. Claramente, los padres también enfrentan elecciones de idioma no triviales en entornos en los que hay más de un idioma que no puede considerarse un idioma “minoritario.” Allí, el problema no está tan relacionado con la velocidad de asimilación, sino con el valor económico del bilingüismo, el nivel de endogamia de las diferentes comunidades y la competencia a largo plazo entre lenguas que luchan por el dominio (p. 3).

Es cierto que cuando las lenguas indígenas y nacionales están bajo el techo de la sociedad en general, el idioma indígena está en desventaja, particularmente cuando los límites no están claros. Al respecto, Francis y Reyhner (2002 citado en Del Carpio, 2017) señalan que cuando las lenguas indígenas y nacionales “compiten” por el espacio, y cuando las “fronteras” entre el uso de una u otra no son claras, este desequilibrio pone a la lengua indígena en desventaja” (p. 101). Este también ha sido el caso de la lengua tsotsil, es decir, ha tenido que competir con la lengua de la sociedad dominante: los mestizos. Por esta razón, muchos miembros de la comunidad tsotsil han tomado la iniciativa de tomar medidas para preservar y promover su idioma en el ámbito escolar a pesar de que hay poco apoyo por parte del gobierno y las instituciones educativas a nivel nacional.

Italia

El sistema educacional italiano no considera de ninguna manera ni la protección ni la enseñanza del Napolitano. Un claro ejemplo de minusvaloración del patrimonio cultural sureño se encuentra en la escasa representación de la vida y obra de autores del Sur de Italia como es el caso de las indicaciones nacionales del Ministerio de la Educación y Universidad italiano sobre objetivos de aprendizaje específicos, actividades y enseñanzas incluidas en los planes de estudio de los cursos de bachillerato.

En efecto muy poca relevancia se le da a la literatura sureña y es imposible considerar la inserción del Napolitano a los programas educativos. El sistema educativo es total e ideológicamente norte céntrico. Se trata de una situación muy poco democrática y respetuosa de una civilización como es la napolitana que contradice numerosas convenciones internacionales en tema de tutela de derechos lingüísticos en cuanto culturales, como derechos humanos. Es grave la situación de los niños y de la mujer de habla napolitana ya que son condenados por un sistema social e intelectual “nacional” por un lado a la marginalidad social y cultural y por el otro a una desprecio y fuerte limitación a la transmisión de su lengua materna por una excepcional opresión lingüístico-social, tal cual es la italiana versus todo lo relacionado con la ciudad de Nápoles en general. Se trata de un clásico ejemplo de colonialismo sociocultural que desafortunadamente sigue lo económico-político. En efecto, asistimos por los Mass-media a una producción “pedagógica” (fictions, soap operas, cine) a la representación de napolitanos en salsa italiana o sea “sin el alma, nì la lengua napolitana” (Verde, 2021) estereotipos y vacíos “esqueletos” culturales y otras cosas peores, con características completamente ajenas a la cosmogonía napolitana (magno-griega) pasadas como “propias”. Un desastre indigenista según la ideología históricamente lombrosiana que erróneamente promueve la criminalización y el folclorismo de los sureños y de su habla o peor “innocuos modelos de rescate social”.

De esta manera se convierte al Napolitano y a sus hablantes en un tipo de “Puppet” ideológico-cultural que en ingles se diría peyorativamente “Nigger” a uso y consumo del mainstream nacional italiano, una comunidad aislada (deportada) moralmente y no solo de su auténtica lengua y cultura. Resalta la representación mediática en formas ridículas, degradadas de la mujer de habla napolitana (y más ampliamente sureña) que aparece como atávicamente víctima del patriarcado del hombre meridional, según la más típica escuela racista lombrosiana. Contra todo esto se mueve de forma independiente con programas educativos y pedagógicos contra enormes obstáculos en Italia, el grupo científico llamado Academia Napolitana que cuenta con propuestas para los menores de edad en riesgo social, detenidas/as, por ejemplo, con el propósito de sensibilizar con una plataforma multilingüística y perspectivas interlingüísticas-culturales dirigidas a estos jóvenes para que valoren su lengua y cultura, para que se conviertan en un instrumento de rescate real social por medio de artesanías, proyectos de promoción turística de su territorio, educación cívica, recopilación de la indígena toponimia de la ciudad de Nápoles, radiotransmisión bi lenguas, etc. utilizando su propia lengua materna, y siempre en comparación y cooperación con el trabajo de sociolingüistas extranjeros que trabajan en beneficio de

comunidades lingüísticas y culturales amenazadas como es el caso de la comunidad Tsotsil en el sureste mexicano.

En ocasión del Día Internacional de la Lengua Materna 2021, se respaldó esta cooperación a través de una petición enviada por la Accademia Napoletana a las autoridades de la región de la Campania para denunciar una vez más la situación de privación socio cultural y lingüística de los niños y de la mujer de habla napolitana y para pedir la enseñanza en las escuelas de Nápoles del Napolitano. Se agregaron a esta petición socio lingüistas, filólogos, historiadores de todo el mundo incluso decenas de suportes del football del equipo del Nápoles en Italia y afuera pues el football es un elemento de identidad cultural fuertísima por los napolitanos. Desafortunadamente hasta este momento ninguna acción concreta ha sido realizada por dichas autoridades.

CONCLUSIONES

Hoy más que nunca es de suma importancia trabajar de forma colaborativa para preservar y promover lenguas minorizadas, por ejemplo, el tsotsil y el napolitano. Son los/las hablantes de dichas lenguas especialmente los/las niños/as quienes nos inspiran a continuar esta cooperación interlingüística e internacional con el objetivo de seguir creando e implementando nuevas perspectivas metodológicas multidisciplinarias que validen los derechos lingüísticos y culturales de los hablantes de estas lenguas. Por otro lado, es necesario recordar que el sistema educativo puede ser un arma de doble filo, es decir, puede usarse como una herramienta poderosa para ayudar o como un arma para destruir dependiendo del propósito que ésta tenga y de cómo se utilice. Los proyectos realizados a través de esta cooperación internacional buscan contribuir a una educación intercultural bi/multilingüe que respete, preserve y promueva la lengua materna y cultura de las comunidades tsotsil y napolitana especialmente de los niños/as. En otras palabras, es esencial crear e implementar una educación que contribuya a mantener y enriquecer el capital humano, lingüístico, cultural e intelectual de nuestras naciones. Es esencial, pues, crear escuelas - más ampliamente realidades/lugares culturales y de apoyo didáctico, sobre todo en situaciones de menoscabo social, como de hándicap - sean comunidades solidarias e inclusivas en las que cada alumno/a se sienta respetado/a, involucrado/a, cómodo/a y seguro/a, es decir, necesitamos escuelas que sean un verdadero hogar para cada niño/a sobre todo para los pequeños/as de comunidades lingüísticas minorizadas que históricamente han sido discriminados/as y excluidos/as de su “propio” país.

REFERENCIAS

- Caminal, R., Cappellari, L. & Di Paolo, A. (2018). Linguistic skills and the intergenerational transmission of language. Recuperado de <http://www.iae.csic.es/investigatorsMaterial/a18259122139sp68259.pdf>.
- Del Carpio, K. (2012). Spanish-Indigenous bilingual education in Chenalhó, Chiapas, Mexico (Published doctoral dissertation). University of Alberta.
- Del Carpio, K. (2017). Tsotsil children and bilingual education in Chiapas, Mexico: The social and academic consequences of considering or not indigenous children's language and culture in education, pp. 1-267. Editorial Académica Española, España.
- Durante, F. (2017). Il cinema di Napoli inchiodato a Gomorra in Il Mattino. Encontrado el 21 de abril de 2021 en el sitio https://www.ilmattino.it/pay/edicola/napoli_gomorra_festival_venezia-3221248.html
- La Gazzetta dello Sport (2021). Lezione di Gomorrese. Recuperado de <https://video.gazzetta.it/volete-capire-gomorra-lezione-gomorrese/0c8c6842-b672-11e7-9ba0-0af7d35dedc7>
- Ministerio de la Educación y Universidad y Ministerio de la Economía de la República Italiana. (2010). Decreto Interministerial 211 de 7 de octubre de 2010. Recuperado de <http://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-interministeriali/decreto-interministeriale-211-del-7-ottobre-2010-indicazioni-nazionali-per-i-licei.flc>
- Moseley, Christopher (ed.). 2010. Atlas of the World's Languages in Danger, 3rd ed. Paris, UNESCO Publishing. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Tg24 sky Spettacolo. (2017). Gomorra 3: Il cast insegna il "Gomorrese": ecco come si saluta. Recuperado de <https://tg24.sky.it/spettacolo/2017/10/21/gomorra-3-cast-tutorial-saluti>
- Verde, M. (2017). First course of the Neapolitan language. Recuperado de <https://en.iyil2019.org/resources/first-course-of-neapolitan-language/>
- Verde, M. (2019). Napoli: parole, suoni e colori. PON FSE 2014-2020. Recuperado de <https://en.iyil2019.org/resources/accademia-napoletana-for-72-palasciano-school-2/>
- Verde, M. (2020). ESF Project: Naples, language and culture (Napoli, lingua e cultura). Encontrado el 21 de abril de 2021 <https://en.iyil2019.org/resources/european-social-fund-project-naples-language-and-culture-napoli-lingua-e-cultura-2/>
- Verde, M. (2021). Il senso del Napoletano in il Tabloid, edición Campania. Recuperado de <https://campania.iltabloid.it/2021/03/14/napoli-senza-il-napoletano.html>
- Verde, M., (2020) Neapolitan and International Day for the Elimination of Racial Discrimination. Recuperado de <https://en.iyil2019.org/resources/neapolitan-and-international-day-for-the-elimination-of-racial-discrimination/>
- Villegas, E. (2011). Diversidad lingüística de los pueblos indígenas de México: La existencia de la diversidad en nuestra cultura. Recuperado de <http://diversidadlinguisticamexico.blogspot.com/2011/04/lenguas-indigenas-existentes-en-mexico.html>.
- Woodbury, A. (2012). What is an endangered language? Recuperado de <https://www.linguisticsociety.org/content/what-endangered-language-0>
- Dra. Karla Del Carpio es profesora e investigadora de tiempo completo en el Departamento de Lenguas y Culturas Mundiales de la Universidad de Colorado del Norte en Estados Unidos. Doctora en educación y maestra en lingüística aplicada por la Universidad de Alberta en Canadá, licenciada en enseñanza de lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas en México. Ha ejercido como docente en México, Canadá y Estados Unidos. Sus líneas de investigación incluyen la preservación de lenguas minoritarias, adquisición y enseñanza de segundas lenguas y educación bilingüe en español y lenguas indígenas. Acreedora de diversos premios en todos los países donde ha laborado. En el 2013 el presidente de la República Mexicana le otorgó el Premio Nacional de la Juventud 2013 por mérito académico.
- Massimiliano Verde es Maestro y Doctor en Ciencias Políticas, experto del patrimonio lingüístico e histórico-cultural napolitano. Presidente del grupo científico internacional "Academia Napolitana" para la protección y promoción de la cultura y el idioma napolitanos. Interlocutor de la UNESCO para IYIL 2019 (Año Internacional de la Lengua Indígena) y el Día Internacional de la Lengua Materna 2018, 2019 y 2020 para la lengua napolitana; Miembro y admi-

nistrador del grupo “Derechos Lingüísticos, Lenguas y Comunidades de Hablantes en Riesgo”; autor del primer curso de lengua y cultura napolitana de nivel europeo reconocido por el Municipio de Nápoles; miembro periodista del Comité editorial de la Revista de Direito Civil de FADIPA, publicación semestral del curso de Derecho del Centro Universitario Padre Anchieta(Brasil). Colabora con la AIAE (Asociación de educadores italoamericanos), la Comunidad italiana de Westbury (NY, USA), la Real Academia de Cultura Valenciana, el Institut d’Estudis Valencians, la Universidad de Atenas, la Universidad URCA do Cariri (Brasil).

CAPÍTULO I

LENGUAS

LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN INGLÉS CON
PROPÓSITOS ACADÉMICOS: DIVERSIDAD DE TEXTOS
Y FORMAS DE ACCEDER Y UTILIZAR LA INFORMACIÓN

LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN INGLÉS CON PROPÓSITOS ACADÉMICOS: DIVERSIDAD DE TEXTOS Y FORMAS DE ACCEDER Y UTILIZAR LA INFORMACIÓN

Dra. Ma. del Carmen Gómez Pezuela Reyes
Dr. Juan Gabriel Garduño Moreno
Dra. Anna Sokolova Grinovievkaya
Universidad Autónoma Metropolitana

RESUMEN

En este artículo se analiza el concepto de lectura en inglés con propósitos académicos y la manera en que esta actividad se evalúa de manera preponderante. A partir de los planteamientos teóricos y metodológicos de esta importante área de la lingüística aplicada, se discute la necesidad de generar alternativas para su evaluación. Este objetivo sirve para repensar los conceptos de lectura en inglés con propósitos académicos y del enfoque predominante de evaluación en los exámenes de comprensión lectora ante la actual diversidad de ámbitos educativos en que el uso del inglés significa un medio ineludible para obtener información como parte de la formación profesional. Sin bien la lectura en inglés con propósitos académicos se identifica fácilmente, las características de los textos en inglés, lectores y formas de utilizar la información varían considerablemente dependiendo del área de estudios y el contexto educativo. Dichas especificidades muestran que la conceptualización y la evaluación de la lectura en inglés con propósitos académicos son complejas y trascienden el alcance de los exámenes de comprensión lectora desvinculados del contexto de las actividades académicas más amplias que justifican su desarrollo.

PALABRAS CLAVES: LECTURA EN INGLÉS, ÁMBITOS ACADÉMICOS, DIVERSIDAD.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico, una parte esencial del conocimiento se adquiere mediante la lectura. Los estudiantes en escenarios académicos desarrollan conocimientos nuevos mediante el procesamiento de la información a partir de textos escritos complejos y con la utilización del conocimiento especializado del área de estudios (Snow, 2002). Por lo tanto, la habilidad de procesar información de manera eficiente es una actividad esencial de la formación profesional (Carson, 2001). Una particularidad de la lectura en ámbitos académicos es que, en las últimas décadas y de manera generalizada, la consulta de textos en inglés se ha vuelto una necesidad ineludible a la que los estudiantes universitarios se enfrentan independientemente de la instrucción que hayan tenido de esta lengua en las etapas educativas previas. Por lo anterior, en la actualidad, la lectura en inglés con propósitos académicos (LIPA) es parte del quehacer universitario para un significativo número de estudiantes.

En lingüística aplicada, la manera de investigar y evaluar la LIPA más aceptada y, por tanto, mayormente desarrollada es a través exámenes de comprensión de lectura (Alderson, 2000). La evaluación de los logros en estos exámenes se establece mediante parámetros relacionados con los objetivos, contenidos y actividades del aprendizaje guiado, gradual y acumulativo de la lengua. Es decir, de manera general, la LIPA se sitúa como una de las habilidades a desarrollar dentro del escenario de la clase de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Entonces, a los lectores, comúnmente se les concibe como aprendientes del inglés que desarrollan la lectura en correspondencia al nivel de dominio de la lengua.

Debido a la amplia vinculación de la LIPA con el proceso de enseñanza de la lengua, los exámenes de comprensión de lectura en inglés se caracterizan por el uso de textos adaptados, procesos cognitivos modelo y reactivos dirigidos al material de lectura del instrumento. En este sentido, Khalifa y Weir (2009) subrayan la prevalencia de las teorías de lectura en correspondencia de los procesos cognitivos esperados y los contextos de lectura convencionales a partir de los cuales se desarrollan los exámenes. Es así que la habilidad lectora en inglés como constructo teórico, se define con base en los procesos deseables y observables que realizan los lectores eficientes (Grabe, 2009).

A pesar de la importancia y reconocimiento de los exámenes de comprensión de lectura en inglés como segunda lengua o lengua extranjera, la adquisición y uso de la información en actividades académicas trasciende los procesos cognitivos al resolver un instrumento de evaluación aislado del contexto. Para apreciar con mayor claridad los logros de los lectores al leer en inglés con propósitos académicos resulta necesario diferenciar entre los tipos de textos que consultan, las diferentes formas de adquirir la información en inglés fuera del salón de clase, las tareas en que utilizarán dicha información y las formas de socializar el aprendizaje como parte de actividades académicas más amplias de la formación universitaria.

LA LECTURA EN INGLÉS CON PROPÓSITOS ACADÉMICOS EN LA LINGÜÍSTICA APLICADA

El estudio y evaluación de la LIPA se derivan preponderantemente de la investigación que sitúa a esta actividad como resultado del aprendizaje graduado y acumulativo de la lengua extranjera dentro del salón de clase. Por lo tanto, los tipos o estilos de lectura y el nivel de procesamiento de la información se correlacionan con el grado de dominio del resto de las habilidades de la comunicación (producción oral y escrita y comprensión auditiva). La dificultad del discurso escrito, la precisión de la información obtenida y las actividades en las que se utiliza la información en inglés se asumen análogas. De ahí que el desarrollo de la comprensión escrita parte de procesos ascendentes de lectura como el reconocimiento de palabras o frases para proseguir con procesos ascendentes más complejos. Entonces, de manera general, se considera que el aprendizaje e integración de ambos tipos de procesos cognitivos favorecen la automatización de la lectura, lo cual implica un tiempo considerable de instrucción y práctica. Este entrenamiento se considera como la base para el desarrollo de la lectura de estudio (Grabe and Stoller, 2011).

Como resultado de derivar la comprensión y fundamentos pedagógicos de la LIPA de la enseñanza de la lengua, la evaluación de la lectura en inglés se enfoca en la adquisición del sistema lingüístico y el desarrollo de estrategias de lectura como proceso de transferencia de la lengua materna a la otra lengua (Cummings, 1991). De acuerdo con Selinker (1972), aunque este proceso de ‘interlenguaje’ está presente en las diferentes etapas por las cuales el lector transita al adquirir una lengua nueva, su utilización involucra procesos claves que, en conjunto, contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística. Estos elementos de transferencia se refieren a los conocimientos de la lengua como sistema de comunicación, las habilidades generales de aprendizaje, las estrategias de comunicación en la segunda lengua y la combinación de recursos lingüísticos de ambas lenguas (Selinker, 1972). En el caso de aprendientes de lengua con recursos cognitivos y metacognitivos desarrollados, como los adultos alfabetizados, Selinker (1972) agregan la capacidad de identificar la situación sociolingüística del escrito y utilizar el conocimiento del mundo, lo que les permite a este tipo de lectores contextualizar el significado de la información.

Aunque en la enseñanza de lenguas se considera el desarrollo de la habilidad oral como el contacto natural inicial al lenguaje para la subsecuente progresión a la expresión escrita (Urquhart y Weir, 1998), en un importante número de ámbitos académicos a nivel internacional, la lectura en inglés se reconoce como la base para un “acceso preciso a la información” (Bernhardt, 1991, p. 805). La razón principal de privilegiar el desarrollo de la comprensión lectora se debe a la necesidad de los estudiantes de consultar fuentes primarias no disponibles en la lengua materna (Monaghan y Hartman, 2000). Por lo tanto, considerada como la habilidad básica para adquirir, seleccionar e interpretar información en inglés, la LIPA ha representado un “punto crucial para la investigación en lingüística aplicada” (Alderson y Urquhart, 1984, p. IX).

La importancia que ha alcanzado la LIPA puede ejemplificarse mediante enfáticas aseveraciones como la de Flowerdew y Peacock (2001), quienes consideran que “el idioma internacional de investigación y publicación académica es el inglés y cualquier persona que desee tener fácil acceso a este material debe conocer el idioma” (2001, pág.10). Entonces, bajo esta lógica, la mayor parte de las propuestas teóricas y metodológicas de la LIPA consideran esta actividad como derivada del aprendizaje del inglés con propósitos específicos, especialmente en ámbitos donde esta lengua no es un medio de común de comunicación (Swales, 2001).

Como resultado, la LIPA se aborda a través de dos variantes principales: fines generales o fines particulares (Carkin, 2005). Por un lado, el enfoque general desarrolla las pautas de lectura estratégica para todo propósito. Las diferentes disciplinas, objetivos de uso de la información, actividades académicas y materiales de lectura, se consideran equivalentes. Su objetivo es desarrollar el conocimiento del lenguaje académico y las estrategias generales de lectura, más que practicar la habilidad (Dudley-Evans y St. John, 2001). Es así que este tipo de instrucción se considera fundamentalmente como un entrenamiento complementario y en paralelo al desarrollo de la escritura en inglés (Hirvela, 2001). Por otro lado, el enfoque específico se centra en objetivos, propósitos y materiales de lectura particulares a partir de las características y prácticas de un área de estudio como ingeniería, medicina, música, etc. (Flowerdew y Peacock, 2001). Al centrarse en las características distintivas del discurso académico según el campo, este enfoque permite a los lectores aprender características distintivas del discurso académico en el área de estudios y conocimientos nuevos. En ambos enfoques de la LIPA, el sistema lingüístico y la aculturación del discurso académico son los objetivos de aprendizaje más importantes.

DESARROLLO

Los exámenes de comprensión de lectura en inglés

Derivado de los fundamentos teóricos y metodológicos con los que se desarrolla la LIPA, esta actividad se ha evaluado esencialmente a través de la resolución de pruebas o exámenes sobre resultados deseables y observables (Alderson, 2000). Los reactivos más utilizados en este tipo de exámenes son cloze, opción múltiple o memoria escrita (Cromley, 2010). Si bien cada tipo de reactivos ofrece posibilidades de evaluación de la lectura, Alderson (2000) puntualiza que ninguno de ellos logra examinar el espectro de procesos cognitivos complejos y variables que involucra obtener significado de textos académicos en inglés por parte de lectores no nativos.

En consecuencia, la forma de entender la LIPA es influida por la naturaleza de los reactivos utilizados en los exámenes de comprensión. Sobre este aspecto, Bachman (1990) establece que las diferencias en el desempeño de las pruebas de LIPA se atribuyen a variaciones en las características de las técnicas de la prueba y las tareas con las que se examina a los lec-

tores. Ello indica que los procesos de lectura se adaptan para resolver los reactivos, aunque lo que se espera es lo contrario. Es decir, que la resolución de reactivos informe de las operaciones que realizan los lectores para obtener información en inglés fuera del examen, ya que es el objetivo de la actividad.

Entre las operaciones cognitivas modificadas durante la resolución de exámenes de comprensión de lectura destaca la tarea que se le asigna al lector (Cromley, 2010). En el ámbito académico, los lectores utilizan la lectura detallada o de estudio para obtener información que utilizarán en actividades más amplias; por ejemplo, comparar protocolos de investigación para generar uno propio, entre muchas otras tareas específicas. Sin embargo, al resolver una prueba, su objetivo es obtener información, con la que concluye la actividad. En este sentido, Selinker (1972) reconoce que las hipótesis respecto a las estrategias de lectura a utilizar por parte de los elaboradores de exámenes de lectura no son necesariamente las que los lectores utilizan al resolver los exámenes o incluso en la lectura cotidiana. Entonces los elementos de evaluación que contemplan los elaboradores de los exámenes no corresponden necesariamente en su totalidad con la forma en que los lectores rinden en estas pruebas o adaptan los procesos cognitivos al usar la información para algo más.

Otro elemento importante, a considerar, sobre el alcance de los exámenes de lectura es el hecho de que gran parte de los reactivos se enfocan en el procesamiento de la información a nivel de texto. Sobre este aspecto Bachman (1990) identifica como elementos comunes de evaluación los procesos ascendentes de lectura tales como comprensión de palabras, frases o enunciados. Estos procesos ascendentes se recrean teóricamente como operaciones mínimamente influenciadas por el conocimiento del mundo que posee el lector, de la información contextual o del procesamiento de estrategias de mayor orden (Grabe and Stoller, 2002). De ahí que los reactivos de este tipo de exámenes evalúan básicamente la codificación del texto escrito y la generación de significado mediante un diccionario mental (Just y Carpenter, 1980). El nivel de comprensión entre los lectores se atribuye a la capacidad de activación de la memoria a corto plazo, la cual se considera responsable del procesamiento y almacenamiento de la información (Just y Carpenter, 1992). Por lo tanto, en los exámenes de LIPA, los procesos ascendentes se regulan según los conocimientos del sistema lingüístico que se espera adquiera del lector como estudiante de inglés (Khalifa y Weir (2009).

La desventaja de centrar la evaluación en los procesos ascendentes es que la LIPA también operaciones con las que el lector obtiene significado más allá de la estructura superficial del texto escrito mediante la activación de conocimientos del mundo y experiencias de lectura previas (Cromley, 2010). A estos procesos cognitivos se les denomina ascendentes y son los que permiten a los lectores organizar e integrar información de diferentes partes del texto e incluso de otros textos que complementan o contrastan la información (Cromley, 2010). Sobre la importancia de los procesos ascendentes, Selinker (1972) establece que la finalidad esencial de la lectura es construir representaciones mentales de la información, los cual involucra la memoria a largo plazo. Es así que las representaciones mentales se logran mediante procesos

ascendentes y descendentes que alternan el reconocimiento de elementos del texto con la relación de otros elementos fuera del texto. La interacción de procesos mentales complejos permite la adquisición de conocimientos nuevos, lo que se puede recrear como un nuevo texto en la mente del lector (Bernhardt, 1991).

CONCLUSIONES

Como resultado de los cambios en el uso de las nuevas tecnologías y la globalización de la información, la LIPA es una actividad que se ha incrementado significativamente en las últimas décadas. En el ámbito de la educación superior, la adquisición y el uso de la información en inglés son actualmente parte del quehacer universitario para un importante número de estudiantes en diversas áreas de estudio. De ahí que la lectura en inglés se considera una actividad cotidiana en la formación profesional, independientemente de la instrucción que los lectores hayan recibido de esta lengua.

En la lingüística aplicada, la LIPA se ha desarrollado como un subgrupo del Inglés con Propósitos Específicos y del Inglés con Propósitos Académicos. Desde los orígenes de las propuestas específicas para el uso del inglés, la lectura ha recibido especial atención pues se le reconoce como la habilidad clave para acceder a la información con la que se desarrolla y socializa la ciencia y la tecnología a nivel mundial. Entonces, debido a que la LIPA se deriva de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, se asume que los lectores son estudiantes de inglés y la manera de evaluar logros en la lectura es mediante exámenes de comprensión lectora con contenidos y actividades deseables correspondientes al nivel de dominio de la lengua.

Por lo anterior, la forma más común de evaluar la LIPA es mediante exámenes de logro enfocados en los procesos cognitivos y tareas que comúnmente se enseñan dentro de un salón de clases de lengua. Además, debido a que la LIPA se vincula directamente con la lectura de estudio, los reactivos de dichos exámenes se enfocan predominantemente en el significado del texto escrito que el lector obtiene a partir de la interacción de procesos cognitivos ascendentes y descendentes. Es decir, el lector realiza la LIPA de manera individual y con el único fin de obtener la información que se le pregunta, ya que será medida con parámetros generales.

Considerando las recientes tendencias respecto a la necesidad de utilizar información en inglés en diversos ámbitos académicos, resulta necesario ampliar los fundamentos teóricos y metodológicos con los que se investiga la LIPA. En particular, un aspecto a replantear es la validez de los exámenes de logro para evaluar la complejidad de este tipo de lectura cuando los lectores no se adhieren a los criterios convencionales. En particular, la investigación respecto a la LIPA se debe ampliar para así analizar esta habilidad cuando los lectores no son estudiantes

de lengua, adquieren información de manera grupal y utilizan directamente la información en actividades de formación profesional.

REFERENCIAS

- Alderson, Ch. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Alderson, Ch. y Urquhart, A. (1984). *Reading in a Foreign Language*. Longman.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in testing*. Oxford University Press.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Ablex.
- Carkin, S. (2005). English for academic purposes. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 85–98). Lawrence Erlbaum Associates.
- Carson, J. (2001). A task analysis of reading and writing in academic contexts. En D. Belcher y A. Hirvela (Eds.), *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections*. The Michigan University Press.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. En *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press.
- Cromley, J. (2010) Reading Comprehension of Scientific Text: A Domain-Specific Test of the direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 687-700.
- Flowerdew, J. y Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. En J. Flowerdew y M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge University Press.
- Dudley-Evans T. y St John, M. (2001). *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Grabe W. y Stoller, F. (2011). *Teaching and Researching Reading*. C. Candlin y D. R. Hall (Eds.). Longman.
- Hirvela, A. (2001). Incorporating reading into EAP writing courses. En J. Flowerdew y M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge University Press.
- Just, M. y Carpenter, P. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354.
- Khalifa, H. y Weir, C. (2009). *Examining reading*. Studies in Language Testing 29. Cambridge University Press.
- Monaghan J. y Hartman, D. (2000). Undertaking historical research in literacy. En M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 109–121). Lawrence Erlbaum Associates.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En *Iral*, 10(3), 209-231.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Education.
- Swales, J. (2001). EAP-related linguistic research: An intellectual history. En J. Flowerdew y M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 42–54). Cambridge University Press.
- Urquhart, S. y Weir, C. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Longman.

María del Carmen Gómez Pezuela Reyes es profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Es doctora en Letras Modernas (Lingüística Aplicada) por la Universidad de Southampton, Reino Unido. Sus líneas de investigación son la lectura académica en inglés, las literacidades emergentes, y el uso del inglés fuera del salón de clase. Es miembro del Cuerpo Académico “Diagnóstico de problemas y posibles propuestas para optimizar el proceso educativo a nivel universitario en México”.

Juan Gabriel Garduño Moreno es licenciado en Letras Inglesas por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestro en Lingüística por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es

profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y pertenece al Cuerpo Académico “Diagnóstico de problemas y posibles propuestas para optimizar el proceso educativo universitario”. Su línea de investigación es el desarrollo de competencias de investigación en lengua extranjera.

Anna Sokolova Grinovievkaya es profesora de tiempo completo en la UAM-Xochimilco. Es doctora en Ciencias Sociales (área de Comunicación y Política). Ha participado como ponente en más de 25 eventos académicos en México y en el extranjero y ha escrito un libro, capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales a partir de las investigaciones teóricas y empíricas en el campo de sociolingüística, políticas lingüísticas e interculturalidad.

CAPÍTULO I

LENGUAS

El papel de las creencias en la interacción
docente-alumno durante la enseñanza del
español como segunda lengua

El papel de las creencias en la interacción docente-alumno durante la enseñanza del español como segunda lengua

Mtra. Esperanza López Gómez
Dra. Elizabeth Us Grajales
Dr. Saúl Santos García
Mtra. Esther Gómez Morales
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Nayarit

*"... aprendemos principalmente lo que somos capaces de representar."
(Moscovici, 1986)*

RESUMEN

Este estudio se centra en las relaciones que existen entre las creencias (representaciones sociales) que emergen de la interacción docente-estudiante durante la enseñanza del español como segunda lengua de una Escuela Primaria Bilingüe. Esta investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, siguiendo el método de la investigación-acción. A pesar de concebir a la enseñanza-aprendizaje del español en los estudiantes indígenas tsotsiles y de retomar los aspectos socioculturales para favorecer en su aprendizaje; con frecuencia los contenidos escolares sólo se centran en la cultura meta; lo cual no facilita el proceso de aprendizaje de la lengua, ya que no se les enseña el español como a las lenguas extranjeras, sino que van adquiriendo la L2 al mismo tiempo que las materias durante su formación académica. Por lo que, nos interesó

indagar si los profesores tomamos en cuenta estas creencias de los estudiantes al aprender la L2. Son tan primordial las creencias de la vida cotidiana tanto de los docentes como de los estudiantes durante la interacción al momento de adquirir una nueva lengua, de eso depende del quehacer docente, influyen en nuestras acciones en el aula, considerando las necesidades de nuestros estudiantes. Los hallazgos, destacan la importancia de los significados que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de otra lengua y del investigador involucrado en la construcción de una visión particular sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

INTRODUCCIÓN

Lo relevante de la enseñanza del español como segunda lengua en los estudiantes de contextos indígenas en nuestra sociedad mexicana, ha sido sobresaliente y de gran beneficio, ya que el aprendizaje de la lengua española además de identificarse como lengua nacional es hablada en todos los estados, incluida nuestro estado de Chiapas. Favoreciéndose los estudiantes en todos los ámbitos culturales, sociales, educativos y comunicativos.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como finalidad favorecer la formación integral de los estudiantes, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, valores, hábitos, patrones de conducta, habilidades, procedimientos y estrategias de aprendizaje. Stern (2001) define por enseñanza de lenguas todas aquellas actividades que tienen la intención de originar el aprendizaje de una lengua, las cuales ocurren mayormente en contextos educativos como la escuela o universidad.

El papel que juega las creencias o representaciones sociales en la enseñanza de lenguas, como menciona Moscovici (2000) “la representación social es un fenómeno específico relacionado con una manera particular de comprender y comunicar, una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común.” (p.33). Se trata, dicho de otro modo, de una modalidad del conocimiento actual que reconoce simultáneamente la dimensión cognoscitiva y simbólica del sujeto quien ya no es pasivo frente a las determinaciones sociales y de interacción en los cuales despliega sus acciones. Estas acciones son parte de las tareas académicas que realizan los estudiantes en las aulas utilizando la lengua materna y la lengua meta. Por ejemplo, los mismos padres de familia son quienes solicitan una enseñanza en español para sus hijos y no así en la lengua materna “tsotsil” debido a que consideran ya hablar tsotsil, cuando sólo lo saben hablar la lengua de manera general y justifican la necesidad de dominar una L2 para sus beneficios personales, sociales y necesidades económicas porque tienen que hacer uso del español al salir de su comunidad.

Marzana (2005) señala que la enseñanza del español en contextos indígenas se ha caracterizado por la ausencia de una tradición de enseñanza de segundas lenguas; además el maestro en estos contextos no ha recibido una formación especializada en la enseñanza de segundas lenguas. López (en Marzana 2005) añade que los maestros egresados de escuelas normales o institutos pedagógicos enfatizan en la enseñanza de la lecto-escritura y gramática del español como si fuera la L1 de los alumnos. Esto mismo sucede con los de nivel primaria, por lo que es necesario retomar elementos de las representaciones sociales que emergen durante la interacción docente-estudiante.

El objetivo de este trabajo consiste en explorar el papel de las creencias o representaciones sociales en lo que sucede y se observa en los alumnos en el momento de la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así mismo cuando dialogan entre estudiantes, estudiante-docente y estudiante-padres de familia; estas se demuestran con actitudes que reflejan, lo que sienten, piensan, dicen y hacen o no hacen; que surgen de las voces de los involucrados a través de la transcripción de clase, de audios y de algunas entrevistas realizadas en este estudio.

DESARROLLO

Las creencias como constructo se ha definido como “ideas que hemos ido interiorizando en nuestra mente normalmente de forma inconsciente y que, sin darnos cuenta, dirigen nuestros actos y nos impulsan a actuar de una u otra forma, sin que, en el fondo sepamos por qué” (Céspedes, 2017). Estas ideas de qué es enseñar o qué es aprender una lengua están interiorizadas en los estudiantes y en los docentes que lleva ambos actuar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para Moscovici, una representación no es simplemente una imagen, una huella que la realidad o el objeto imprimen y dejan en el sujeto (Moscovici, 1979 [1961]:31). Por el contrario, cuando hablamos de representación presuponemos siempre un proceso de reconstrucción, un contexto de acciones e interacciones que modifica y recrea activamente el objeto (Moscovici, 1988:219).

Para Moscovici, la representación social en un nivel superficial forma parte de lo colectivo que es la opinión pública. Pero las proposiciones, valoraciones, creencias que constituyen una representación están estructuradas en formas diversas según las culturas y los grupos sociales. Entendiéndose esto como universos de opiniones.

Así, esta perspectiva se comprende que, por la representación, los sujetos procuran entender y dominar los conocimientos que existen en su entorno, procurando convertirlos en familiares. De ese modo, las creencias (beliefs para los británicos) o representaciones (para los franceses), como forma de conocimiento, favorecen la asimilación y divulgación de un saber,

que se convierte, al mismo tiempo en popular y familiar, insertándose en el universo de las representaciones sociales y de las experiencias e interacciones de los sujetos en sus grupos de convivencia y trabajo. Se reafirma, por lo tanto, la importancia de la experiencia, de la vivencia cotidiana de los sujetos, en la formación e incorporación de representaciones.

El método empleado para este trabajo fue la investigación-acción porque busca la resolución de problemas reales, traducidos en la acción, en la observación, en la reflexión y en la descripción e interpretación de los sucesos de algún problema que acontece en un grupo de personas participantes y/o colaboradores, atendiendo como principal componente el cambio que surge de la acción y reflexión. La exploración de este estudio se encuentra bajo el paradigma cualitativo por considerar importante a los actores del aula y de la realidad subjetiva. Elliott (2005) y Latorre (2003) proponen que este tipo de investigación se puede llevar a cabo dentro de las aulas, donde se involucra la práctica del profesional de manera directa.

El grupo de estudiantes de la escuela 5 de febrero de la comunidad de Dolores, estuvo integrado por 15 alumnos, 5 de ellos son hombres y 10 mujeres con edades de 10 y 11 años, su lengua materna es el tsotsil y como segunda lengua el español, el interés por aprender esta lengua es para poder entrar en contacto con el otro contexto occidental.

La exploración de este estudio se encuentra bajo el paradigma cualitativo por considerar importante a los actores del aula. Elliott (2005) y Latorre (2003) proponen que este tipo de investigación se puede llevar a cabo dentro de las aulas, donde se involucra la práctica del profesional de manera directa; caracterizándose por su indagación orientada hacia y para la transformación positiva de la realidad que acontece en los contextos áulicos.

Esta investigación toma como base el modelo Lewiniano que se describe como una espiral de ciclos, donde cada ciclo está compuesto por una planificación, acción, observación, reflexión y evaluación del resultado de la acción (Latorre, 2005a). El periodo que comprendió el primer ciclo fue en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019 que consistió en el trabajo de campo y en el diseño, piloteo, recopilación del diagnóstico sociolingüístico, implementación de técnicas para la obtención de la información, observación participante y no estructurada, entrevista semiestructurada, planeación de clases, diario del docente, videograbaciones, elaboración de materiales didácticos y su implementación y evaluación. (Ciclo 1). De acuerdo con Cook y Reichardt (1986, en Sandín, 2003) este enfoque permite obtener una perspectiva desde dentro, es decir, próximo al objeto de estudio, además de que se fundamenta en la realidad y se enfoca en el proceso de la investigación.

Las grabaciones de videos y audios se realizaron de manera continua hasta el final de la jornada de clases, así como desde el principio y fin de la conclusión del primer ciclo de inves-

tigación. Asimismo, se manejó los registros de observación de video y audios, registrándose el uso o manifestación de cada lengua, también se implementó la entrevista semiestructurada a varios docentes de esta misma institución. De las fotografías, actividades y materiales didácticos se diseñaron y se implementaron durante las sesiones del trabajo de campo.

En cuanto a la recolección de la información por la variedad de técnicas que se manejó, se consideró registrar la información obtenida en registros de observación, transcripciones de clases, entrevistas y diario del docente investigador. En los diarios del docente investigador se registraron los hechos y resultados de cada clase, así como, las actividades realizadas, las inquietudes, debilidades y fortalezas que se observaron y las acciones que se consideraron para mejorar la propia práctica. Las grabaciones de videos y audios se realizaron de manera continua hasta el final de la jornada de clases, así como desde el principio y fin de la conclusión tanto del primer ciclo como del segundo ciclo de investigación. Asimismo, se manejó los registros de observación de video, registrándose los hechos de la videograbación, también se implementó la entrevista semiestructurada a varios docentes de esta misma institución.

De las fotografías, actividades y materiales didácticos diseñados, se realizaron durante las sesiones del trabajo de campo. Las actividades y las propuestas de actividades se diseñaron, implementaron y se evaluaron durante las 10 sesiones a modo de piloteo.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con la aplicación de estas técnicas de recolección de datos, se identificaron necesidades que sirvieron de utilidad del docente de segunda lengua en la implementación de actividades para desarrollar la habilidad oral. A medida que se avanzó en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejieron en una explicación más amplia de importancia teórica y práctica, que luego guiaron a códigos y categorías (Rubín y Rubín, 1995). Dicho análisis fue sistemático, además que siguió una secuencia y un orden (Álvarez-Gayou, 2005).

De los datos obtenidos en este primer y segundo ciclo, se ha procedido a establecer códigos a las transcripciones tomados de los audios, videos y diario del docente investigador; también, se han relacionado los códigos para agruparlas en una categoría estableciendo patrones coherentes de información, de acuerdo a los objetivos y preguntas de la investigación.

Por ejemplo, se percató en el primer ciclo de este estudio dichas respuestas son de miedo, tristeza, enfado, desprecio y asco entre los mismos estudiantes demostrándolo mediante sus gestos en los rostros y con los movimientos de la cabeza, mano y el cuerpo. Estas expresiones del rostro, mirada y tacto son en gran parte por sus tradiciones culturales ense-

ñadas desde casa por los padres de familia, pero también se percibe que tiene que ver con las clases y subclases sociales, debido a que existen algunos de los estudiantes con un nivel económico más estable, pero a la vez otros con mucha carencia. Este nivel económico lo reflejan los alumnos en su manera de vestir, con calzados, ropas y útiles escolares.

Lo anterior resaltó en un inicio, durante algunas clases donde ciertos alumnos rechazaban a otros diciendo que no podrían jugar o trabajar con ellos con una expresión detonante “no quiero” e inclusive no les gustaba trabajar entre niños y niñas, de manera constante estuvieron separándose niños y niñas. Ya en el segundo ciclo de esta investigación se logró integrar y mezclar niños y niñas al trabajar en pares, pequeños grupos, en equipos y a nivel grupal, gracias a las distintas actividades orales (saludos, entrevista, debate, etc.) sin que lo notaran, terminaron trabajando en las distintas actividades de manera colegiada y sin distinguir a nadie. Estas representaciones sociales se percibieron de manera constante con los docentes y alumnos durante la interacción docente-estudiante como se manifiesta en los siguientes extractos:

Los docentes creen que:

Es importante que los alumnos aprendan el español para un futuro mejor en su vida personal, familiar, laboral y académico, para poder seguir estudiando en otros niveles.

Además, dicen que enseñan solo en español por petición de los padres de familia de la comunidad, ya que les da mayor relevancia la segunda lengua por intereses económicos.

También para que puedan ir a la secundaria los estudiantes. Además, porque van a comercializar sus productos a otros lugares (ciudades) por eso necesitan aprender el español.

Los alumnos piensan que:

_Es bueno aprender otra lengua en la escuela para adquirir otros conocimientos.

_Creen los estudiantes que aprender español es muy difícil, pero les gusta aprender en la escuela y hablarlo les da pena porque no saben cómo hacerlo a veces, pero aprenden de otros.

Transcripción de entrevistas y audios: EL uso del español como L2- 2019

CONCLUSIÓN

Al término de este trabajo, podemos afirmar que las representaciones sociales juegan un papel primordial en cuanto a la percepción y expresión del entorno, de los objetos y de los sujetos, tanto en la vida cotidiana como en la vida profesional. Además, es interesante observar cómo las representaciones determinan la naturaleza de las relaciones que los individuos entablamos con nuestro entorno; y arrojan luz sobre los vínculos sociales, las relaciones “intra e interpersonales”, convirtiéndose así en un activo importante en el conocimiento de los elementos decisivos en la realización de actos y prácticas sociales. Luego entonces, las representaciones sociales están fuertemente vinculadas con la cultura del individuo y es este vínculo que nos lleva a integrarnos en un espacio social.

Además, también pudimos constatar que la cultura se integra de elementos que puede ser o no visibles para los individuos y que los primeros suelen ser los más frecuentemente percibidos por integrantes de otros grupos pero que no hay que detenernos en esa dimensión, sino que hay que tratar de visibilizar aquellos elementos que se encuentran sumergidos en la parte no visible como lo discutimos a través de la metáfora del iceberg.

Así, los profesores presentan en sus clases elementos de la cultura meta, sobre todo los visibles, pero se concentran en mostrar únicamente los que corresponden a la cultura meta, dejando en el abandono los elementos de la cultura materna de sus aprendientes. Estas representaciones vinculadas con la manera actual de llevar a cabo la enseñanza de la lengua, se debe en gran medida, por un lado, a las representaciones que están ancladas en los individuos principalmente en los profesores, pero también en los aprendientes; y por el otro, a las representaciones que rigen la construcción de currículo las cuales se traducen en una falta de formación de nuestra parte.

Al paso de los días de la práctica se fueron visualizando como los alumnos poco a poco se fueron integrándose, mejorando la participación oral en las distintas actividades aplicadas, dando su punto de vista, opiniones, ideas y conocimientos al respecto del tema o contenido. Sobre todo, cuando se involucraron en las actividades del debate, entrevista y descripciones, siendo estas situaciones favorables para emerger las funciones comunicativas. Gracias a las actividades de pares y colegiadas que se daba en cada sesión de clases dio pauta a que los estudiantes que no dominaban el español o que al menos no lo hablaban lograron integrarse y comunicarse primeramente en su lengua materna y luego poco a poco comenzaron a expresarse en la segunda lengua, pero lo primordial fue lograr el propósito de que los alumnos cumplieran con las distintas tareas académicas a través de la interacción.

La comunicación verbal y no verbal de algunos estudiantes durante las prácticas y las observaciones que realizamos antes de iniciar este estudio fue notable desde el momento de la interacción entre el docente y los alumnos, el acto comunicativo, la interpretación del mensaje no fue clara, por lo menos para el receptor, pero se pudo saber la intención del mensaje. Caso contrario sucedió en una de las clases, en la que uno de los aprendientes, mientras le respondía la pregunta que le hizo el docente, “se quedó en silencio”; con esta actitud la docente se sintió molesta, pero en realidad lo que el estudiante no supo responder es porque desconocía las palabras para responder en la L2.

Este tipo de situaciones hacen que el docente se cuestione durante la práctica, no solo sobre una serie de posibles soluciones para acercar al interlocutor, el receptor y el mensaje, sino también sobre la intención de este y para que el mensaje sea claro y no malinterpretado por alguno de los participantes en la conversación. Por esta razón, el planteamiento de este problema recoge varias impresiones urbanas del lenguaje coloquial usado como vínculo de la identidad del sujeto con la realidad que desea describir. Por eso es imprescindible insertar las representaciones como experiencias reales que conduzcan al docente a ingeniar elementos didácticos y pedagógicos en la búsqueda de resolver problema de comunicación y de la comprensión lingüística.

Se concluye con anunciar que los estudiantes están en proceso de adquirir el bilingüismo de manera oral, más no así con la habilidad escrita, lo que resaltó más es que el contexto escolar en su mayoría domina su lengua materna originaria “tsotsil”.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Cespedes, F. (2017). *Cómo se forman las creencias. ¿Cómo se forman las creencias?* (psicología-online.com).
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2003/2005a). *Investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marzana, T. (2005). *Así enseñamos castellano a los quechuas*. Bolivia: Plural Editores.
- Moscovici, S. (1979/1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S. A., Buenos Aires. (1988). Notes toward a description of social representations. En: *European Journal of Social Psychology*, 18:211-250. (1993). *Toward a Social Psychology of Science*. En: *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22 (4):343-373. (2000). *Social representations. Explorations in Social Psychology*. Polity Press, Cambridge.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations*. In G. Duveen (Ed.), *Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. California: Sage.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Stern, H. (2001). *Fundamental Concepts of Language Learning*. Reino Unido: Oxford University Press.

Esperanza López Gómez es egresada de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Licenciatura de Educación Primaria para el Medio Indígena. Y es docente de Educación Primaria Bilingüe. Actualmente, es egresada de la Maestría en Didáctica de las Lenguas, en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Ha participado en congresos nacionales e internacionales con ponencias en el área de la enseñanza del español como L2. Ha publicado artículos en diversas revistas especializadas, capítulos de libros y ha realizado estancia académica en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) compartiendo experiencias en la adquisición del español con fines académicos en niños hablantes de la lengua tsotsil. Tel: 9671290559.

Elizabeth Us Grajales es Doctora en Estudios Regionales (Universidad Autónoma de Chiapas) y Maestra en Desarrollo de Formadores (University of Exeter). Es profesora de Tiempo Completo y responsable del CA en consolidación "Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas." Sus publicaciones son en el área de evaluación, formación de profesores, lengua y cultura. Tel: 2292500376

Saúl Santos García docente-investigador de Tiempo Completo en la Universidad de Nayarit. Miembro del Cuerpo Académico: Lengua y Cultura, cuenta con un Doctorado en Lingüística Aplicada por la Universidad de Essex, Inglaterra. Tiene amplia experiencia en formación de profesores de idiomas y en el diseño de material para el aprendizaje de segundas lenguas. Dentro de su producción académica, hoy nos presenta su libro: *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos*. Tel: 3111104125.

Esther Gómez Morales estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialización en Psicología educativa en la Universidad de Morelia, Michoacán. Luego, hizo un Diplomado en Enseñanza del Idioma Inglés en la Universidad of Mérida, Yucatán. En 2003, hizo la maestría en Enseñanza del Idioma Inglés en la Universidad de Essex, Inglaterra.

CAPÍTULO I

LENGUAS

El Enfoque CLIL y el aprendizaje de
CONTENIDOS EN CLASES DE INGLÉS A NIÑOS

EL ENFOQUE CLIL Y EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS EN CLASES DE INGLÉS A NIÑOS

Mtra. Maricela Alfaro Merchantd
Mtra. Vanina Herrera Allard
Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

El propósito de esta investigación es reflexionar sobre enfoques de enseñanza como el Enfoque CLIL en contextos donde no se acostumbra a usarlos. Este enfoque promueve el aprendizaje de contenidos curriculares en la lengua meta y de esta manera se aplican nuevas estrategias de enseñanza. Es parte de una investigación realizada sobre mi propia práctica al impartir una clase CLIL.

INTRODUCCIÓN

Son muchos los factores que determinan la globalización, y por consiguiente, las necesidades lingüísticas de este mundo están en constante movimiento. Por consiguiente, la evolución de las reformas políticas en México, han influido sobre la necesidad de una formación permanente educativa de los individuos en nuestra sociedad, lo que implica buscar situaciones de progreso tanto personal como profesional. El aprendizaje del idioma inglés representa una herramienta muy útil, la cual podría significar una ventaja en diferentes ámbitos para aquellos quienes lo dominan. Por medio de mi experiencia docente, me he percatado de que es probable que las

clases formales e instruidas en el aula basadas solo en actividades del libro, pueden no exponer lo suficiente a los alumnos a situaciones contextualizadas o reales, teniendo como consecuencia con el paso del tiempo, que los alumnos no adquieran el aprendizaje esperado.

De esta manera surgió en mí la necesidad de realizar una investigación para poder comprender y explicar qué pasa con los alumnos cuando los docentes empleamos un enfoque de enseñanza diferente al que estamos acostumbrados a usar en nuestro contexto, el enfoque CLIL. Este enfoque consiste en el aprendizaje de contenidos curriculares en un idioma diferente a la lengua materna de los aprendientes (Bentley, 2012). Por otro lado, considero que al emplear un nuevo enfoque en nuestra práctica profesional, los docentes podremos reflexionar en cuanto a nuestras estrategias actuales y futuras de enseñanza, permitiéndonos a la vez, ampliar nuestra visión de nuestra misma práctica. ¿Qué debemos entonces, los docentes, saber para poder impartir una clase CLIL? Es necesaria una innovación realista y factible en las clases de inglés, para que se puedan ver reflejados los resultados deseados en los alumnos, especialmente en niños y, de esta manera, aportar estrategias significativas a todos los docentes de las diversas lenguas.

Desarrollo

El propósito de esta investigación consistió en analizar las características (lingüísticas, afectivas y cognitivas) que los alumnos del curso desarrollaron, de acuerdo con el enfoque CLIL, a lo largo de las sesiones aplicadas; así como conocer su actitud antes este enfoque y las estrategias didácticas que los docentes necesitamos para impartir una clase CLIL.

La presente investigación se marca dentro del enfoque cualitativo y se realizó empleando el método investigación-acción, ya que era necesario obtener una perspectiva desde dentro, próximo al objeto de estudio, y que se fundamentara en la realidad y se enfocara en el proceso de la investigación (Cook y Reichardt en Sandín, 2003).

Dada la naturaleza del método investigación - acción, este permitió que a lo largo del proceso de la recolección de la información, se pudieran hacer correcciones, adaptaciones y/o cambios a las distintas herramientas e instrumentos aplicados. Siguiendo el ciclo en espiral que según Lewin (Bausela, 2013) describe a la investigación-acción y el cuál se desarrolla en cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión. Entre estas herramientas se encontraron un grupo focal con los docentes del curso de inglés para niños EFYL, observaciones libres y estructuradas a los alumnos participantes (17 alumnos de entre 8 y 10 años), observaciones estructuradas de las video grabaciones de las clases CLIL implementadas, así como el llevar un diario de campo y analizar entrevistas realizadas a una capacitadora del enfoque y la docente titular del grupo.

Para la sistematización y codificación de los datos, fue necesario analizar, contrastar, vincular e identificar patrones en la información obtenida. El análisis de las transcripciones de las clases grabadas, fueron pieza clave para lo antes mencionado. De esta manera surgieron las categorías y los códigos que sustentaron los resultados finales.

Los resultados obtenidos de la investigación hacen referencia a diferentes características pertenecientes a los ámbitos lingüísticos, cognitivos y emocionales observados en los alumnos que tomaron clases bajo el enfoque CLIL. Los datos revelan que estas características pueden ser influidas por diversos componentes que todo programa y/o clase bajo dicho enfoque debería contener, lo cual nos indica una relación estrecha entre dichos constituyentes.

Por otro lado, los resultados confirmaron lo que la teoría expone sobre los principales componentes de toda clase CLIL, y que son conocidos como las 4C: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura (Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, 2010). Los cuatro elementos mencionados anteriormente permiten establecer objetivos más precisos y claros, así como el hacer una selección adecuada de actividades y establecer una secuencia lógica entre las mismas lo que ayudó a los alumnos a asimilar la información proveída clase tras clase, y a involucrarse más en los temas. Así también, es posible decir que los niños responden de manera entusiasta a las actividades dentro del salón de clases que implican realizar una tarea, es decir, que les permita tener un producto final, físico, palpable y a través del cual puedan hacer uso de la lengua meta.

Los alumnos mostraron un significativo incremento en la producción tanto oral como escrita del inglés, a partir de que les fue proporcionada la explicación de las estructuras gramaticales, chunks o frases empleadas en la lengua meta para cada tema. De la misma manera, la planeación de clases fue observado como uno de los aspectos relevantes que se debe considerar en toda clase CLIL, no sólo porque es necesario considerar las 4C dentro de las mismas, sino porque está relacionado directamente sobre cómo organizaremos las clases, qué tipo de actividades emplearemos y la secuencia que estas tendrán para que puedan ser relevantes para los alumnos (Sepensiova, 2015).

Referente al desarrollo cognitivo de los alumnos, los datos sugieren que existe una relación entre cuán familiarizados estén los alumnos con los contenidos abordados y el hacer preguntas sobre los mismos. Es decir que, cuanto más conozcan los alumnos del tema o hayan tenido experiencias previas al respecto, éstos realizan más preguntas para querer saber, comparar, discutir o conocer el porqué del mismo.

Aunado a lo anterior, los datos revelaron un aumento de confianza en los alumnos debido a las modificaciones hechas a las planeaciones de clases, al incluir las 4C, así como a la expli-

cación de los aspectos de la lengua. De la misma manera, la actitud, la preparación y el manejo que la docente mostraba en cada tema elegido (relacionados a las Ciencias) estableció un mejor ambiente en el aula y una mayor atención por parte de los alumnos hacia la clase.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados es posible decir que el trabajar bajo el enfoque CLIL beneficia a los alumnos no sólo en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas sino también en su actitud hacia la clase de lenguas. Los datos revelaron que los alumnos se sienten menos limitados y por lo tanto, con mayor confianza dentro de este tipo de clases, ya que pueden relacionar sus experiencias de la vida con lo que aprenden en el salón, y mejor aún, pueden hacerlo en una lengua diferente a su lengua materna. Lo anterior, en tanto el enfoque sea aplicado de acuerdo con los principios CLIL. Dada a la naturaleza de los niños, estos al parecer, se sienten menos limitados en este tipo de clases.

Debido a que los niños están aprendiendo de temas académicos en una lengua diferente a su lengua materna, sus habilidades cognitivas se pueden ver beneficiadas. Así también, dado que CLIL resulta ser un enfoque flexible que se puede trabajar en conjunto con otras metodologías, y en dónde el factor humano tanto por parte del maestro como por parte del alumno es importante (Pavón, 2016) permite crear un ambiente positivo de aprendizaje en el salón. Un ambiente menos tenso, en donde se puede hacer uso de la lengua materna, y el alumno sienta menos ansiedad o timidez al participar u opinar en la clase.

Aunque existen diferentes modelos de programas CLIL en dónde maestros de lenguas pueden enseñar los contenidos, o maestros de contenidos pueden enseñar en una lengua extranjera, el perfil dependerá de las necesidades y contexto del programa. No obstante, los datos confirmaron lo mencionado por Marsh et al. (En Pavón, 2016) sobre que los docentes CLIL deben poseer una buena formación en áreas como la reflexión personal, fundamentos del enfoque, metodología, evaluación, utilización de recursos y gestión de la integración entre lengua y contenidos. Igualmente, la enseñanza en niños requiere de maestros flexibles, pacientes y a la vez dinámicos. Así como el de identificar el momento preciso para intervenir en cualquier percance, desinterés o inquietud extrema expresada por parte de los estudiantes.

En resumen, la planeación de clases, y las estrategias de enseñanza, pueden tener una repercusión importante sobre el desempeño y/o reacciones de los estudiantes durante las clases CLIL. El papel de docente y su adecuada preparación en el contenido, así como su comprensión acerca del enfoque CLIL y el apoyo a la implementación del programa son importantes para la efectividad del mismo (Dale y Tanner, 2012).

REFERENCIAS

- Bausela, E. (2013). La docencia a través de la investigación acción. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/682Bausela>.
- Bentley, K. (2012). The TKT course. CLIL Module. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L. y Tanner, R. (2012). CLIL activities. A resource for subject and language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe (2010). CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Pavón, V. (2016). Perfil y competencia metodológica del profesorado para el aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Recuperado de <http://www.enclavedocente.es/?p=182>
- Sepesiova, M. (2015). CLIL lesson planning. Recuperado de <http://www.klis.pf.ukf.sk/dokumenty/CLIL/CLILinFLE-11Sepesiova.pdf>
- Maricela Alfaro Merchant es Maestra en Didáctica de Lenguas (Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla) y Licenciada en la Enseñanza del inglés de la Facultad de Lenguas, campus Tuxtla, UNACH. Ha trabajado como docente de inglés en diversas instituciones tanto públicas como privadas en los niveles básico y superior, así como participado en diversos foros y congresos de investigación. Estuvo a cargo del diseño del programa del curso de inglés para niños EFYL que se imparte con gran éxito en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. Egresada de la primera generación de la Maestría en Didáctica de las Lenguas durante la cual, realizó una estancia académica en la ciudad de Colima en donde fue participe de una capacitación docente en la enseñanza de Lenguas bajo el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) por sus siglas en inglés CLIL. Actualmente, es docente de la LEI en la Facultad antes mencionada. Es colaboradora del Cuerpo Académico “Paradigmas Educativos y la Enseñanza de Lenguas”. Es Secretaria Académica de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla.
- Vanina Herrera Allard es docente de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas desde hace 22 años. Es maestra de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y ha sido asesora y coordinadora del Centro de Autoacceso, Secretaria Académica y actualmente directora de la Facultad de Lenguas. Ha participado como ponente en foros y congresos nacionales e internacionales.

CAPÍTULO I

LENGUAS

Aplicación de ESTRATEGIAS didácticas
CENTRADAS EN EL ESTUDIANTE PARA LA
COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CENTRADAS EN EL ESTUDIANTE PARA LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS

LEI Ricardo Omar Estrada Álvarez, Dr. Gabriel Llaven Coutiño
Dra. Maria Luisa Trejo Sirvent
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Universidad Autónoma de Chiapas

INTRODUCCIÓN

Aprender inglés se ha vuelto una necesidad en el mundo globalizado en el que vivimos. Es uno de los idiomas más aprendidos en el mundo y se utiliza comúnmente como lengua franca, es decir, como el idioma utilizado para comunicarse en situaciones que involucren a hablantes de diferentes lenguas madres. Además, los estudiantes que pueden comunicarse en este idioma cumplen con uno de los requisitos más importantes a la hora de buscar realizar un intercambio académico. Asimismo, muchas oportunidades de trabajo están ligadas a la capacidad de comunicarse en este idioma extranjero. Por estas razones es de suma importancia, como docentes de inglés, actualizar nuestra práctica docente y desarrollar estrategias didácticas que fomenten el desarrollo de las cuatro habilidades (hablar, leer, escribir y escuchar) para comunicarse en la lengua meta.

En este trabajo de investigación se identificaron algunos factores que limitan el desarrollo de la comunicación oral. Los estudiantes que cursan inglés en el Departamento de lenguas Tuxtla por lo general no tienen suficientes oportunidades para hablar dentro y fuera de clase. En algunos casos, el maestro es la persona que más habla durante la clase y no permite a los estudiantes interactuar. Sumado a esto, el uso excesivo de español en el aula no demanda al alumno intentar entender o expresarse en la lengua extranjera (LE). Por otro lado, los estudiantes tampoco tienen muchas oportunidades de utilizar la lengua meta fuera de clase debido a que en el entorno la lengua utilizada es el español. Otros de los limitantes es la falta de con-

fianza. Este aspecto emocional puede ser causado por falta de conocimientos previos o por timidez.

El objetivo de este trabajo es analizar la aplicación de estrategias didácticas centradas en el estudiante, diseñadas por el profesor para el desarrollo de la comunicación oral en inglés, como lengua extranjera en los alumnos de Departamento de Lenguas que estudian la carrera de Gestión Turística en la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH.

Para lograr el objetivo de investigación se sigue el modelo constructivista en estrecha relación con el enfoque comunicativo empleado para la enseñanza de la lengua extranjera, ambos coinciden en cuanto a responsabilizar estudiante de su propio aprendizaje y el rol del docente como facilitador, moderador, coordinador y mediador del aprendizaje al proporcionarles a los estudiantes las condiciones necesarias para la construcción de sus conocimientos; además debe conocer una gran variedad de estrategias de enseñanza y contar con un cúmulo de conocimientos para identificar y hacer frente a situaciones que afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Método comunicativo de enseñanza, de acuerdo con Richards (2006) tiene como objetivo principal desarrollar las competencias necesarias para la comunicación, es decir, desarrollar habilidades para producir y entender diferentes tipos de textos, en diferentes formalidades del discurso oral y escrito.

Resultado del trabajo de campo, se presenta el análisis de la aplicación de estrategias didácticas propuestas; se realizaron 17 lecciones en las cuales se implementaron cuatro tipos de actividades que motivan la práctica de la comunicación oral en los estudiantes. La primera es la Information Gap Activities (vaciado de información), la segunda son actividades de discusión, la tercera es actividad de descripción de una fotografía y por último, la actividad de presentaciones orales. Estas actividades fomentan el desarrollo de la comunicación oral en inglés como lengua extranjera; se identificó a la falta de interés y una mala actitud como el peor de los limitantes para aprender la lengua meta. Sin embargo, con actividades que aumenten el tiempo de práctica se pueden superar los temores provocados por la falta de habilidad para hablar y generar en los estudiantes un sentimiento de entusiasmo para continuar aprendiendo

DEMARCACIÓN TEÓRICA

En esta investigación sigue el modelo constructivista en estrecha relación con el enfoque comunicativo empleado para la enseñanza de la lengua extranjera, ambos coinciden en cuanto a responsabilizar estudiante de su propio aprendizaje y el rol del docente como facilitador, mo-

derador, coordinador y mediador del aprendizaje al proporcionarles a los estudiantes las condiciones necesarias para la construcción de sus conocimientos; además debe conocer una gran variedad de estrategias de enseñanza y contar con un cúmulo de conocimientos para identificar y hacer frente a situaciones que afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Método comunicativo de enseñanza, de acuerdo con Richards (2006) tiene como objetivo principal desarrollar las competencias necesarias para la comunicación, es decir, desarrollar habilidades para producir y entender diferentes tipos de textos, en diferentes formalidades del discurso oral y escrito. Hymes, 1974, citado por González (2019) define la competencia comunicativa como la habilidad de producir lenguaje acorde a la situación social en la que se encuentra el hablante.

A diferencia de otros métodos de enseñanza tradicionales que consideran aspectos gramaticales aislados, en el método comunicativo la gramática es una herramienta complementaria para cumplir su propósito, deja a un segundo plano el uso gramatical correcto, supone que los errores gramaticales son parte del proceso de aprendizaje y se superarán con la práctica cotidiana, además reconoce la existencia de actividades más controladas para trabajar la precisión gramatical. (Richards, 2006), por su parte Bocanegra (2001) sostiene que el método comunicativo aporta mejoras ante el método audio lingual, que propone escuchar y repetir frases hechas como principal herramienta de aprendizaje.

Asimismo, las actividades centradas en el estudiante forman parte fundamental del diseño de las estrategias presentadas. Harden and Crosby (2000) citados por (O'Neil y McMahon, 2005) indican que las actividades centradas en el docente buscan que los alumnos aprendan directamente de la experiencia del docente. El profesor es quien explica los temas y los alumnos son quienes toman apuntes o escuchan atentamente. Ameliana (2017) opina en la educación basada en el docente, los alumnos solamente participan pasivamente al recibir información.

A través de la observación participante, he observado que los estudiantes tienen limitados conocimientos previos, por ejemplo, no saben expresar acciones de la vida cotidiana por falta de conocimiento gramatical y de vocabulario. Ferro, et al. (2017) identificó en su estudio que los estudiantes no contaban con precisión gramatical ni léxica. Esto se considera un limitante para el desarrollo de la comunicación oral. Para mejorar la comunicación oral se presentan las siguientes estrategias didácticas:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas, aplicadas fueron las siguientes:

1. Information Gap Activities (vaciado de información)
2. Actividades de discusión
3. Descripción de una fotografía
4. Presentaciones orales

INFORMATION GAP ACTIVITIES (ACTIVIDADES DE VACIO DE INFORMACIÓN)

Las Information Gap Activities (actividades de vacío de información) demandan al estudiante interactuar para conocer información que no posee. En la vida diaria necesitamos habilidades de producción (hablar y escribir) y las receptivas (escuchar y leer). Los estudiantes emplean todas estas habilidades para realizar Information Gap activities debido a que necesitan leer instrucciones o preguntas, hablar y escuchar para poder interactuar con un compañero y escribir la información que ha obtenido. Richards (2006) menciona que el modelo Information Gap Activities (actividades de vacío de información), simula situaciones de comunicación fuera del aula, donde las personas se comunican para obtener información que no conocen. Además, demanda al estudiante utilizar sus recursos lingüísticos y comunicativos para llevar a cabo la actividad. Por lo tanto, utilizarán el conocimiento que tienen de vocabulario, gramática, así como estrategias comunicativas para intentar comunicarse con éxito.

El incremento de tiempo de interacción permite al estudiante practicar más el idioma y lo motiva a utilizar el conocimiento que aprende en clase para comunicarse. Defrioka (2016) realizó un estudio con el propósito de mejorar la habilidad de comunicación oral utilizando Information gap activities. Los participantes fueron 23 alumnos que cursaban el décimo año de la Facultad de Dibujo en Indonesia. Dentro de sus hallazgos identificó que este tipo de actividades incrementa el tiempo de interacción de los estudiantes y disminuye el tiempo de habla del docente. Los estudiantes estuvieron más motivados a hablar y a completar las actividades. Además, logró motivarlos y les brindó más oportunidades para practicar el idioma.

Los errores son parte del proceso de aprender y ser mejores hablantes de un idioma. Lo que se espera de los estudiantes es que logren comunicarse a pesar de tener limitantes. Es decir, que utilicen estrategias que les permitan realizar la actividad a pesar de todo.

Actividades de discusión como segunda estrategia didáctica para el desarrollo de la comunicación oral

La actividad de discusión utilizada en clase crea una necesidad de comunicación en los alumnos al presentarles una situación de la cual deben dialogar para elegir la mejor opción colaborativamente. Como apoyo visual, se incluyen diferentes imágenes con el fin de brindar algunas opciones que pueden ser discutidas. En este tipo de actividad los estudiantes presentan diferentes ideas que son contrastadas por ellos mismos cuando identifican las ventajas y desventajas de cada opción. Esta actividad simula situaciones de la vida real en la cual los estudiantes tienen que ser capaces de dar su opinión y escuchar la opinión de las otras personas. Además, A través de la interacción los estudiantes se enfrentan a situaciones que les demandan comunicarse utilizando los recursos con los que cuentan en el idioma.

Con esta actividad se incrementa el tiempo de interacción y la motivación que tienen los estudiantes al hablar inglés.

A continuación, se presentan dos actividades que fomentan el monólogo: La descripción de una fotografía y las presentaciones orales. Marcos y Garrán (2017) definen la actividad de monólogo, como un tipo de comunicación oral planeada. Esto implica que el estudiante prepara un discurso para una audiencia determinada.

DESCRIPCIÓN DE UNA FOTOGRAFÍA

Esta actividad consiste en presentar al alumno una fotografía que tendrá que describir en un minuto. Al igual que la actividad anterior de presentaciones orales, se fomenta que el estudiante tenga un tiempo para escribir antes de expresarlo oralmente.

Es importante resaltar que esta actividad es comúnmente utilizada en los exámenes de acreditación Preliminar English Test (PET). Se incluyó debido a que los estudiantes se benefician de la actividad además de familiarizarse con un tipo de evaluación común en este tipo de exámenes.

PRESENTACIONES ORALES

A pesar de que la actividad involucra a los estudiantes a tomar el turno de hablar de forma prolongada, esto no limita que se pueda incluir actividades de discusión al final de la presentación que fomenten la interacción entre el presentador y la audiencia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presenta el análisis de resultados de la aplicación de estrategias didácticas propuestas; se realizaron 17 lecciones en las cuales se implementaron cuatro tipos de actividades que motivan la práctica de la comunicación oral en los estudiantes. La primera es la Information Gap Activities (vaciado de información), la segunda son actividades de discusión, la tercera es actividad de descripción de una fotografía y por último, la actividad de presentaciones orales. La información que se recopiló fue dividida en categorías de limitantes y efectos de las actividades para responder las preguntas de investigación.

INFORMATION GAP ACTIVITIES (VACIADO DE INFORMACIÓN)

El material diseñado para esta actividad se divide en estudiante A y estudiante B. Cada estudiante tiene un archivo que se complementa entre sí. Por lo tanto, tienen que tomar turnos para saber qué contestar en cada sección.

A continuación, se presentan los comentarios aportados por los estudiantes.

- “Me pareció realmente interesante y dinámica ya que podemos interactuar más con nuestros compañeros y practicar nuestro speaking.” (diario del estudiante 2)
- “Me ayuda a practicar mi inglés” (diario del estudiante 4)
- “Me ayuda a perder el miedo, cuando estamos aprendiendo algo tenemos miedo al fracaso. Esto nos está ayudando a que poco a poco nos sintamos más cómodos con nosotros, a hablar con más fluidez, a mejorar nuestra pronunciación”. (entrevista 1)

Como podemos observar, las actividades de vacío de información permiten a los estudiantes interactuar con sus compañeros de clase. Como docente estoy constantemente buscando actividades que brinde la oportunidad a los estudiantes de comunicarse para incrementar su habilidad oral y poco a poco ayudarles a superar sus miedos. El rol del profesor es otorgar

herramientas y oportunidades para comunicarse. Como lo menciona Menéndez (2007) citado por Gonzales (2019) la asignación de tareas tiene fin de provocar en el estudiante la necesidad de comunicarse y crear significados.

Otra ventaja de este tipo de actividades es la facilidad de adaptarlo según los objetivos de aprendizaje. Lindsay, 2000 citado por Ortiz (2019) afirma que los profesores pueden utilizar este tipo de actividades para promover y refinar la habilidad de comunicación oral en el salón, debido a su facilidad de adaptación al tema y contenido.

ACTIVIDADES DE DISCUSIÓN

En esta actividad se presentan una serie de situaciones como elegir el mejor regalo para un amigo en común, a qué lugar viajar entre otras, y los estudiantes deben dar su opinión, contrastarla para elegir la mejor opción en parejas.

Los estudiantes participantes narran sus experiencias en actividades de discusión:

- “Practicando más puedo sentirme más segura al hablar inglés.” (diario del estudiante III)
- “Me sentí más segura creo que es lo que necesitamos en las clases, más habla que otra cosa.” (diario del estudiante V)
- “Voy rompiendo esas barreras de limitarme a solo contestar monosílabos a dar una razón”. (entrevista V)

Como los mismos alumnos lo mencionan, las oportunidades para hablar son necesarias para lograr sentirse más seguros. Las actividades centradas en el estudiante buscan dar más oportunidades de participación en el aula. Tal como lo menciona Delgado (2019) el aprendizaje basado en el estudiante debe fomentar que el alumno tenga más responsabilidad en su aprendizaje y utilice los conocimientos que tiene para pensar, analizar y resolver problemas, entre otros.

ACTIVIDAD DE DESCRIPCIÓN DE UNA FOTOGRAFÍA

El objetivo principal es que los estudiantes sean capaces de hablar sobre lo que ven en una foto por uno o dos minutos. Algunos de los puntos que los alumnos describen son: El lugar, las

personas, las actividades, entre otros. Además, se espera que puedan hacer especulaciones sobre lo que ven en la foto, es decir, que puedan hacer suposiciones de lo que ven de acuerdo con sus experiencias.

Las fotografías que se seleccionaron para la actividad son actividades cotidianas como comer en un restaurante, estar en una fiesta o tener una reunión con amigos. También se incluye una sección que tiene consejos sobre qué aspectos considerar para describir la imagen como lo son, el lugar, las acciones, la edad, ropa o sentimiento de las personas o animales, entre otros. Esta actividad brinda algunas expresiones básicas para describir la imagen, pero da la libertad a los alumnos de utilizar los recursos lingüísticos que han aprendido anteriormente.

Los estudiantes comentaron lo siguiente:

- “Muy buena, porque el mayor tiempo de la clase interactuamos y practicamos nuestro speaking.” (diario del estudiante VI)
- “Me ayudó a volver a refrescar mi memoria con vocabulario que ya conozco pero que ya no recordaba” (diario del estudiante IV)
- “Llevar a la práctica lo aprendido es más complicado, recuerdo haber aprendido palabras como next to, under pero no las usaba”. (entrevista IV)

Como podemos observar en la respuesta de los diferentes instrumentos en el proceso de investigación, la habilidad oral como cualquier otra habilidad necesita tiempo de práctica para lograr desarrollar una competencia. Por lo tanto, es indispensable incrementar el tiempo de práctica y participación del alumno en clase con metodologías activas. La metodología activa según Labrador y Andreu (2008) citados por Silvia y Maturana (2016) aporta beneficios en el aprendizaje al incrementar el tiempo de participación del estudiante.

PRESENTACIONES ORALES

Los estudiantes realizaron una presentación de un tema que les apasionara e incluyeron una serie de preguntas al final de esta para fomentar la interacción con sus compañeros. El objetivo principal fue motivar al estudiante a hablar en inglés e interactuar con su audiencia en la lengua meta a través de una actividad que permitiese incluir intereses personales.

Se obtuvo la siguiente información de los instrumentos aplicados:

- “Me pareció muy genial porque conocimos cosas acerca de nuestros compañeros y en inglés.” (diario del estudiante II)

- “Me gusto ver participar a mis amigos” (diario del estudiante IV)
- “Aparte de hablar sobre lo que me gusta amplié mi vocabulario”. (entrevista III)

Derivado de lo anterior algunos de los alumnos comentaron sentirse muy seguros de su presentación después de haber practicado lo suficiente. Dentro de esa preparación mencionaron el diseño del material y la consulta que hicieron sobre el tema en páginas web o diccionarios en línea. En efecto, el tiempo invertido de los estudiantes fue la principal razón de su crecimiento. Por lo tanto, se considera pertinente incluir actividades que les sirvan de motivación para practicar su habilidad de hablar. Ellos mismos comentaron que la actividad les resultó más fácil debido a que se divirtieron al realizar el trabajo indicado. Díaz-Barriga y Hernández (2002) comentan que la motivación del estudiante puede observarse en su nivel de atención y esfuerzo.

CONCLUSIONES

El enfoque Comunicativo de Enseñanza, las Actividades Centradas en el Alumno y las Information Gap Activities, las actividades de discusión, la actividad de describir fotografías y las presentaciones orales centran su atención en la participación activa del estudiante. El profesor es facilitador del aprendizaje y modera cada una de las sesiones de clase. Estas actividades fomentan el desarrollo de la comunicación oral en inglés como lengua extranjera. Se puede identificar a la falta de interés y una mala actitud como el peor de los limitantes para aprender la lengua meta. Sin embargo, con actividades que aumenten el tiempo de práctica se pueden superar los temores provocados por la falta de habilidad para hablar y generar en los estudiantes un sentimiento de entusiasmo para continuar aprendiendo.

Los resultados de investigación muestran la necesidad de incrementar el tiempo de dedicación y realizar actividades de comunicación e interacción entre los estudiantes para el desarrollo de la comunicación oral. El rol del docente es fundamental en el diseño de actividades que permitan a los alumnos comunicarse en la lengua extranjera (LE).

Por medio de la observación, cuestionario diagnóstico y diario del estudiante se conocieron las limitantes que experimentan los estudiantes en la comunicación oral en inglés. Entre los principales se encuentra, la falta de conocimientos previos (vocabulario y pronunciación) poco tiempo de dedicación y oportunidades de comunicación en inglés, además, timidez ante la falta de recursos para expresarse con fluidez.

Los resultados de la aplicación de las actividades para el desarrollo de la comunicación oral muestran la aceptación y participación de los estudiantes y se observan avances en la interacción oral.

REFERENCIAS

- Ameliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning?. *Jurnal Sosial Humaniora*. 10. 59. 10.12962/j24433527.v10i2.2161. https://www.researchgate.net/publication/321496091_TEACHER-CENTERED_OR_STUDENT-CENTERED_LEARNING_APPROACH_TO_PROMOTE_LEARNING
- Bocanegra, V. A. (2001). La enseñanza comunicativa de lenguas para fines específicos y su aplicación al curso de inglés marítimo. *Revista de Enseñanza Universitaria Extraordinario*. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2001/art_11.pdf
- Defrioka, A. (2016). The use of information gap activities in teaching speaking. English Department of Faculty, Languages and Arts, Universitas Negeri Padang collaborated with Indonesian English Teachers Association (IETA). [file:///C:/Users/roea1/Downloads/6418-14741-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/roea1/Downloads/6418-14741-2-PB%20(1).pdf)
- Delgado, M. L. M. (2019). Aprendizaje Centrado en el Estudiante, Hacia un Nuevo Arquetipo Docente. *Enseñanza & Teaching*, 37, 1-2019, 139-154 https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/142864/Aprendizaje_centrado_en_el_estudiante,_b.pdf?sessionid=06C01C9DF1161C1DE60671E80E581B6A?sequence=1
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. McGrawHill. <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%20C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Ferro, Q. D. R., Pozo, G. E. G. y Saboya, R. N. (2017). Programa “Oral expression in the classroom” para el desarrollo de la expresión y comprensión oral del idioma inglés. *Revista de Investigación Apuntes Universitario*. Volumen 7 - Número 2 DOI:<http://dx.doi.org/10.17162/au.v7i2.166>
- González, A. C. (2019). El Desarrollo de la competencia oral en un curso de inglés como lengua extranjera a través de la implementación de actividades significativas. *Entre Lenguas*. Núm. 20 Enero - Diciembre 2019. aber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45951/art3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marcos, S. y Garrán, M. (2016) La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *OGIGIA Revista electrónica de estudios hispánicos*. No. 21. <https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/3402>
- O'Neill, G. y McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers?. *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. https://www.researchgate.net/publication/241465214_Student-centred_learning_What_does_it_mean_for_students_and_lecturers
- Ortiz, N. R. A. (2019). El impacto de las actividades con vacío de información en la fluidez oral de estudiantes jóvenes de inglés como lengua extranjera. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902019000200113
- Richards, C. J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Rodríguez, P. J. C. (2010). *Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1815/181520804016>
- Ricardo Omar Estrada Álvarez es egresado de la Licenciatura de la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas en la Universidad Autónoma de Chiapas. Actualmente, está por concluir la Maestría en Didáctica de las Lenguas ofertada por esta misma Universidad. Ha trabajado como docente de inglés en instituciones públicas como el Departamento de Lenguas de la UNACH y en instituciones privadas como el Tecnológico de Monterrey campus Chiapas.
- Gabriel Llaven Coutiño es docente e investigador de la Facultad de Lenguas C-Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Doctor y Maestro en Educación Superior, maestro en Administración. Además, cuenta con Certificaciones nacionales e internacionales de inglés, francés y alemán. Ponente en congresos estatales, nacionales e internacionales. Instructor en cursos de formación y actualización. Ha sido revisor de tesis de licenciatura y posgrado de la Universidad Autónoma de Madrid, España y de la Universidad Autónoma de Chiapas en la Facultad de Lenguas y Facultad de Humanidades Campus Tuxtla. Ha realizado investigaciones en docencia, publicado artículos sobre didáctica de lenguas. Realizó estancias

académicas en la Universidad de Southampton, Inglaterra. Coautor de diversos libros sobre de Didáctica de Lenguas, así como Organizador de encuentros nacionales e internacionales de formación de docentes. Integrante del Cuerpo Académico “Paradigmas educativos y la enseñanza de lenguas”. Ha sido miembro del Sistema Estatal de Investigadores y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública. yaco10@yahoo.com

María Luisa Trejo Sirvent es Doctora en Educación. Investigadora, Consultora Educativa, Formadora de Formadores y docente del Doctorado en Estudios Regionales y de la maestría en didáctica de las lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (UN.A.CH.) Es autora de una centena de artículos en revistas educativas y culturales del ámbito nacional e internacional.

CAPÍTULO I

LENGUAS

ANÁLISIS TRANSVERSAL DE DOS INVESTIGACIONES
SOBRE EL USO DE UN ENFOQUE INTERCULTURAL EN
LA CLASE DE EFL

ANÁLISIS TRANSVERSAL DE DOS INVESTIGACIONES SOBRE EL USO DE UN ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA CLASE DE EFL

Mtra. Guadalupe Díaz Jiménez
Maestría en Educación
Mtro. Cuauhtémoc Lara Díaz
Maestría en Didáctica de Lenguas
Mtro. Jorge Ley García
Maestría en Ciencias de la Educación

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de un análisis transversal de dos estudios realizados donde se diseñó y aplicó material didáctico con enfoque intercultural; en el primero se buscó la mejora de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, en el segundo la búsqueda de generar una competencia intercultural fue el principal objetivo. En ambos grupos de estudio la materia de inglés como lengua extranjera (EFL) formaba parte del plan de estudios. La importancia de la interculturalidad en la clase de lenguas surge como consecuencia de la necesidad de promover relaciones integradoras de diálogo, respeto y reconocimiento entre individuos culturalmente distintos; así como la creciente movilidad de la población a nivel mundial, incluso, por el acceso a la información sobre ellas a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación. Se encuentra que el uso del enfoque intercultural no obstaculiza la enseñanza de lenguas en relación al aprendizaje esperado al final de un curso, sin dejar de considerar la

complejidad y tiempo necesario para ser presentado; observando también que no debería estar enfocado específicamente al desarrollo de las habilidades lingüísticas sino a la promoción de la interculturalidad. Al mismo tiempo el alcance que este enfoque puede tener en la formación y concientización de estudiantes respecto a la interculturalidad es bastante prometedor; promoviendo su formación a través de la reflexión que generen espacios integradores y equitativos para la sociedad.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha hecho cada vez más evidente que nuestra sociedad se ha ido diversificando en cuanto a los factores culturales se refiere, es algo que se puede observar en todos los espacios de convivencia y aún más en las aulas. En el ámbito educativo la enseñanza bajo un enfoque intercultural continua en su búsqueda para lograr favorecer la convivencia de los distintos grupos culturales al mismo tiempo que enseña los elementos contenidos en el plan de estudios.

De acuerdo con Escarbajal (2010), la interculturalidad “surge como respuesta y alternativa al asimilacionismo, y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia, y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de su posible modificación mutua” (p. 37).

En México la educación intercultural adquiere un valor inconmensurable debido a la imperante necesidad de preservar y fortalecer las manifestaciones que dan sustento a las culturales de los pueblos originarios, la población mestiza y afrodescendiente en el ámbito de las culturas y tradiciones regionales, urbanas y rurales.

En este aspecto Walsh (2000) afirma que “la comunicación, interrelación y cooperación” es parte sustancial para el desarrollo de la interculturalidad.

se caracteriza por el esfuerzo de comunicarse e interrelacionarse entre individuos, grupos y saberes culturalmente diferentes y de cooperar en forma solidaria. Se pretende desarrollar una mayor comunicación e interrelación entre distintos sistemas de conocimientos, saberes y prácticas locales entre grupos que se identifican de maneras diferentes, buscando niveles de complementariedad sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno (p.38).

Considerando el origen y objetivos de la educación intercultural resultaría difícil entender cómo la enseñanza de inglés como lengua extranjera podría intervenir en este aspecto y cómo su uso podría beneficiar de alguna forma el aprendizaje de la misma. No obstante, la enseñanza de lenguas posee una serie de cualidades y particularidades que lo unen tanto o más con la cultura y la comunicación entre grupos culturalmente distintos.

Con relación a la enseñanza de lenguas y la cultura Guillen expone que “lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural” (2004, p.838). En otras palabras, la comunicación no sólo depende de un conocimiento léxico-gramatical por parte del hablante sino de un reconocimiento del contexto y del oyente como un individuo culturalmente distinto, con sus propias percepciones de la realidad, creencias y tradiciones.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) hace referencia a esto también al afirmar que la competencia comunicativa comprende varios componentes entre los que se encuentra el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (Ministerio de educación, cultura y deporte de España, 2002). Si bien aquí el aspecto sociolingüístico y pragmático invitan al hablante a reconocer como los aspectos de la sociedad como las normas culturales y contexto influye en la forma en la que los hablantes se expresan, la interculturalidad busca no sólo el entendimiento de este intercambio sino un reconocimiento, un interés y un espacio de construcción durante la comunicación.

DESARROLLO

El primer trabajo de investigación realizado por la Mtra. Guadalupe Díaz Jiménez ‘Comparación de las habilidades lingüísticas en los estudiantes LEI bajo un enfoque intercultural y monocultural’, consistió en una investigación prospectiva de carácter cuantitativo con estudiantes de nuevo ingreso (primer semestre) de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas, agosto-diciembre del 2018.

El estudio partió de la premisa que establece que el enfoque intercultural es la ruta inicial para encaminar todos los esfuerzos hacia el modelo educativo que brinda mayores logros académicos, Iglesias (2003) señala que la interculturalidad puede ser utilizada como una intención de ir más allá de una comprensión periférica y superficial de la lengua llegando a establecerse como una práctica habitual en el salón de lenguas extranjeras a consecuencia del encuentro de la cultura propia del estudiante, la del mismo profesor y la lengua que se enseña, así como del material que se utiliza en la clase. Por lo que se procedió mediante esta investigación determinar y comparar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de la LEI en la materia de Inglés I.

Al inicio del curso se aplicó a los estudiantes de nuevo ingreso de la LEI una evaluación diagnóstica inicial en la asignatura Inglés I, la evaluación diagnóstica final, se aplicó al finalizar el segundo semestre después de un año de haber recibido una enseñanza basada en un enfoque educativo intercultural en el grupo estudio y un enfoque educativo monocultural en el grupo muestra respectivamente. Los resultados fueron vaciados en el programa Statistical Package for the Social Sciences 23.0 (SPSS 23.0), con la obtención de una estadística descriptiva, bajo una comprobación matemática y comparación mediante gráficas, para determinar qué modelo educativo presentó mayor incremento en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Los estudiantes de nuevo ingreso fueron divididos en dos grupos de 13 estudiantes. A partir de la división del grupo se determina un grupo control y un grupo experimental los cuales fueron presentados con distintas variables para poder ver el efecto del uso de un enfoque intercultural en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y revisar si existía una mejora en los aprendizajes obtenidos.

Ambos grupos recibieron clases de inglés la misma cantidad de horas y en los mismos horarios; el libro utilizado fue el Objective PET. El grupo control recibió clases de inglés de forma regular con materiales de apoyo, handouts, dinámicas y actividades de clase, los cuales tenían como objetivo principal la revisión de los distintos temas lingüísticos y práctica de las habilidades a trabajar más que de los elementos culturales que podrían ser tomados en cuenta.

En el grupo experimental se buscó aprovechar las oportunidades en las que se abordaban temas culturales. Los estudiantes realizaron actividades orales, en los que presentaban temas de su interés como personajes famosos, arte, música de diferentes países. El grupo experimental tuvo un total de 12 sesiones enfocadas a temas culturales así como una serie de pláticas por parte de exalumnos LEI; estas pláticas eran sobre las experiencias obtenidas por parte de los egresados en relación a estudios de maestría, doctorado, movilidad y estancias académicas realizadas en el extranjero con el objetivo de que los estudiantes conocieran los problemas y dificultades de personas con un bagaje cultural similar al de ellos tuvieron al encontrarse en una cultura ajena, proporcionando información sobre costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de otros países, considerando las formas diferentes de vida, favoreciendo a través de lo anterior el respeto, el interés y la comunicación y desarrollando al mismo tiempo la conciencia intercultural.

El instrumento de evaluación inicial utilizado fue el examen tipo KET, para determinar el nivel en las habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, como eje de la enseñanza, el dominio de las habilidades lingüísticas productivas: hablar, conversar y escribir; y las receptivas: escuchar y comprender, leer y comprender. Por su parte el instrumento de evaluación final que utilizado fue el examen tipo PET, aplicado con la misma finalidad del examen de evaluación inicial. Se buscó que estos dos exámenes

evidenciaran la existencia de una mejora en el desarrollo de las habilidades y aprendizaje del inglés en los estudiantes bajo el enfoque intercultural.

De acuerdo con los resultados obtenidos el grupo que recibió la asignatura inglés I bajo un enfoque intercultural presentó un incremento del 7.7 % en el grupo con promedio satisfactorio, lo cual representa una mejoría con respecto al ingreso de los estudiantes aunado al incremento en las habilidades lingüísticas esperadas entre el nivel de examen que se aplicó entre la evaluación inicial y la final. De la misma manera, el grupo que recibió la asignatura de Inglés I, bajo un enfoque monocultural, presentó igualmente un incremento del 7.7 % en el grupo con promedio básico, en las habilidades lingüísticas esperadas entre el nivel de examen que se aplicó entre la evaluación inicial y la final.

Esto permitió observar que ambos grupos presentaron un incremento porcentual similar a lo largo de su aprendizaje del idioma; esto quiere decir que ambos grupos tuvieron un progreso similar casi idéntico al obtener calificaciones muy similares en las distintas partes que componen los exámenes KET y PET.

El segundo trabajo de investigación que se consideró en este artículo fue el de 'Elementos culturales en la clase de EFL: propuesta didáctica promotora de la interculturalidad para estudiantes de Educación Media Superior' realizado por el Mtro. Cuauhtémoc Lara Díaz el cual fue un trabajo de investigación para la obtención del grado en la Maestría en Didáctica de Lenguas en el 2019. Investigación que fue realizada como contramedida ante los resultados de la primera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior donde se exponía que más de la mitad de la población estudiantil no deseaba compartir espacios con personas que padecían alguna enfermedad de transmisión sexual, no heterosexuales, discapacitados y de origen indígena.

Esto considerando que la enseñanza de lenguas extranjeras no se debería limitar al sistema lingüístico sino también a los aspectos culturales propios y de la lengua meta al ser lengua y cultura parte de un mismo entretrejo inseparable Guillen (2004) y la necesidad imperante del docente para ser capaz de aprovechar los elementos culturales para sus clases de lenguas desde una perspectiva intercultural.

Durante esta investigación se buscó a través de distintas técnicas de recolección de datos conocer la opinión y actitud que los estudiantes tenían con relación a los elementos culturales y al inglés; si el material realmente cumplió su objetivo de sensibilizar a los estudiantes sobre la realidad intercultural e investigar las estrategias necesarias para promover la interculturalidad en el salón de EFL.

La investigación fue realizada con estudiantes de tercer y cuarto semestre del Colegio de Bachilleres de Chiapas – Plantel 01 desde un corte cualitativo a través del método de investigación acción, lo anterior debido a que varios autores como Hathorn y Dillon (2018) aseguran que la importancia de las investigaciones realizadas desde esta perspectiva “proporciona oportunidades para, y de hecho exige, un nivel de reflexión crítica y acción que apoya a la reforma educativa y el desarrollo” (p. 100).

Considerando esto, la investigación fue realizada a través de cursos extracurriculares los sábados durante un año. Para la investigación se dividió el curso en dos ciclos, el primer ciclo fue en el semestre de agosto a noviembre del 2018 y el segundo ciclo correspondió al semestre febrero - junio de 2019. Durante ambos ciclos las técnicas e instrumentos de observación que más destacaron por la veracidad con la que reflejo la voz y los pensamientos de los participantes fueron la observación participante a través de videograbaciones, el diario del profesor y el diario de aprendizaje de los estudiantes. Fueron estos los que dieron voz de los distintos cambios, fenómenos e impactos que tuvieron los materiales en las clases de EFL.

Los principales resultados que evidenció la investigación fue que los participantes no eran conscientes de la relación de los elementos culturales propios de su región y de su lengua materna como parte de su identidad y que hacer cultural. Esto quiere decir, que si bien los estudiantes a su edad conocen las distintas festividades, tradiciones y prácticas culturales estos no las identifican como tal, así como ignoran su influencia en su forma de expresarse, actuar y responder ante un encuentro intercultural.

Por otro lado, se evidenció un interés auténtico de los estudiantes en conocer, reconocer y reflexionar sobre el inglés como lengua y sus elementos culturales con su actuar al considerar los aspectos culturales propios, de su estado y país. Esto a través de los diarios de aprendizaje y observación participante en las clases donde se utilizó material didáctico que mostraba y buscaba que los estudiantes reflexionaran sobre los distintos elementos y prácticas culturales de México, culturas originarias de Chiapas y de países varios donde se habla inglés.

Al final del estudio se encuentra que el rol del profesor debe estar enfocado en promover la interculturalidad en la clase de EFL y debe ser consciente de su papel de mediador y promotor de espacios de aprendizaje y reflexión; al mismo tiempo que reflexiona y cuida su discurso considerando sus propias creencias y conocimientos de los elementos culturales de su lengua materna, de la lengua meta a enseñar y la de sus estudiantes dentro del salón de clases.

CONCLUSIONES

De esta forma se puede apreciar como ambas investigaciones aportan datos valiosos con relación al uso de elementos culturales y el enfoque intercultural en la enseñanza de EFL se refiere. El primero en relación al desarrollo de las habilidades lingüísticas y aprovechamiento escolar en la materia de inglés a través de instrumentos de evaluación tipo KET y PET los cuales son considerados evaluaciones estandarizadas internacionalmente; y el segundo en la promoción de la interculturalidad en estudiantes de inglés como lengua extranjera donde se evidenció el cambio en la forma de pensar y percibir las relaciones y encuentros comunicativos entre personas tanto en inglés como en la lengua materna.

En el primer trabajo se puede observar que el enfoque intercultural y el uso de materiales didácticos que presentan y hacen uso de elementos culturales no reflejan beneficio alguno en el desarrollo de las habilidades; sin embargo, esto significa que, aunque el enfoque intercultural parezca alejarse un poco a lo que respecta en la enseñanza de las habilidades y puntos lingüísticos de cualquier curso de lengua extranjera estos tampoco afectan negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Como docentes es bastante común pensar que la integración de nuevos métodos, materiales o estrategias que no hagan revisión o se apliquen directamente al contenido lingüístico del curso de la institución en la que se trabaja podría ser contraproducente a lo que el aprendizaje de los estudiantes respecta con relación a la lengua. No obstante, vemos que esto no fue así, pues si bien los estudiantes que fueron expuestos a un enfoque intercultural no presentaron alguna mejoría en el aprendizaje del inglés en comparación con el grupo control, en definitiva, queda demostrado que tampoco existe efecto negativo alguno ante la inclusión de un enfoque intercultural en el mismo curso.

Por otra parte, tenemos que el uso de estos mismos recursos y enfoque brinda a los profesores de lenguas extranjeras un área de influencia muy importante en el desarrollo de los estudiantes como seres humanos que formarán parte de una sociedad multicultural donde, a través de la interculturalidad, podrían ser los generadores de cambio en la sociedad. Es así que estos estudiantes podrían ser los pioneros en la creación de espacios donde exista el reconocimiento de las personas culturalmente distintas y el auto reconocimiento como individuos únicos que promueva la construcción y promoción de proyectos integradores que recupere lo mejor de las distintas perspectivas para el bien de una sociedad común pero diferente a través del diálogo y la comunicación entre iguales.

Es cierto que en ambas investigaciones se encuentran referencias relacionadas a la complejidad que una tarea como esta representa para el docente de inglés el cual tendría como nuevo desafío el diseño de actividades y dinámicas que representen elementos culturales con la misma prioridad que se le da a la revisión de los temas lingüísticos.

No obstante, es importante señalar que el uso de un enfoque intercultural y diseño de estos materiales no resulta un problema para ningún programa académico per se si no una oportunidad donde todos los profesores de lenguas podemos ser parte de un cambio pro-bono de la sociedad del futuro a través de la enseñanza de lenguas extranjeras. También es importante considerar que algunos autores como Riess (2013) han escrito y hablado sobre el diseño de material didáctico para la interculturalidad e intraculturalidad desde la recuperación de los saberes hasta la elección de los elementos culturales de acuerdo a las necesidades del contexto y del conocimiento del docente como primer contacto con la sociedad a través de los estudiantes.

Resulta importante mencionar que el enfoque intercultural ha demostrado antes ser una oportunidad de mejora al tener beneficios en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Abdalla, 2017), no obstante, los beneficios que este otorga no están limitados a la concientización de la interculturalidad, pues también podría estar relacionado a otros aspectos como lo puede ser la motivación, el interés o incluso la permanencia y búsqueda del aprendizaje de inglés o cualquier lengua extranjera.

Con base en los resultados de estos trabajos y su análisis se considera necesario invitar a la comunidad investigadora a que exploren y hagan uso del enfoque intercultural con la finalidad de observar los efectos que cada estudiante, cada grupo, cada escuela o cada estado del país podrían presentar no sólo en el salón de EFL sino también en la sociedad cuyas necesidades y particularidades podrían ser analizadas en los resultados obtenidos aportando más información sobre su implementación y beneficios en México.

REFERENCIAS

- Abdalla, A. H. (2017). An Investigation into the Benefits of the Intercultural Approach to EFL Learning and Teaching: A Case Study of Taif University, KSA. *Journal of Language Teaching and Research*, 8, 1, 52 – 63.
- Escarbajal, A. F. (2010). Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. España: Narcea, S.A. De ediciones.
- Guillen, C. (2004). Los contenidos culturales. En Sánchez J. y Santos I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)*.
- Hathorn, C. & Dillon, A. M. (2018). Action research as professional development: Its role in education reform in the United Arab Emirates. *En Issues in Educational Research*, 28, 1, 99-119. <http://www.iier.org.au/iier28/hathorn.pdf>
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, p. 5-28
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consulta: 5/02/2018).
- Riess, B. C. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos: Metodología para la recuperación de saberes*. México: SEP
- Walsh, C. (2000). Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Perú: Ministerio de Educación [Documento]. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registro-bibliografico/propuesta-para-el-tratamiento-de-la-interculturalidad-en-la-educaci%C3%B3n>

Guadalupe Díaz Jiménez es Maestra en Educación y Licenciada en la Enseñanza de Inglés. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Es la Coordinadora de Desarrollo Sustentable de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Ha participado como ponente en diferentes cursos de formación e investigación en Lenguas Extranjeras a nivel nacional e internacional. Realizó estancia Académica en la Universidad de Southampton, Inglaterra. Ha sido coordinadora de la Sección de Inglés en el Centro de Autoacceso de la Escuela de Lenguas-Tuxtla de la UNACH y Coordinadora de Educación Continua. Ha colaborado en la publicación del libro *Evaluación Diagnóstica del Plan de Estudios de La Licenciatura de la Enseñanza del Inglés (2006)* y del libro *Nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas (UNA.CH. /El Aleph Digital, 2011)*. Es colaboradora del cuerpo académico “Paradigmas Educativos en la Enseñanza de Lenguas”.

Cuauhtémoc Lara Díaz es Maestro en Didáctica de las Lenguas, en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNA.CH.) Egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, en la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.). Ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales con temas relacionados con interculturalidad, diseño de material didáctico con enfoque intercultural, y la importancia del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ha asistido a distintos congresos y talleres por parte de la U.N.A.M., Cambridge y Oxford relacionados a la enseñanza de lenguas extranjeras, controversias en la educación de lenguas extranjeras y el uso de tecnologías en el salón. Professor. lara.diaz@gmail.com

Jorge Ley García es Licenciado en Pedagogía y Maestro en Ciencias de la Educación. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (FLCT) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Coordinador de Acreditación de la FLCT. Ha participado como ponente en los Foros Internacionales de Estudios del Lenguaje, Humanidades y Ciencias Sociales. Ha impartido y coordinado talleres de Evaluación y Acreditación CIEES y COPAES. Se ha desempeñado como Asistente de Control Presupuestal de la Subsecretaría de Cultura y Recreación del Estado, Jefe de la Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado y Auditor de la Procuraduría del Estado de Chiapas. En la UNACH también ha ocupado funciones administrativas como Jefe del Depto. de Librería Universitaria, Asistente de la Dirección de Servicios Escolares, Jefe del Dpto. de Servicios al Público de la Biblioteca Central Universitaria, Jefe del Depto. de Archivo Escolar y Asistente de la Coordinación de Evaluación y Acreditación Académica. Actualmente es Evaluador Institucional de los CIEES.

CAPÍTULO I

LENGUAS

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN BÁSICA y los OBJETOS
DE APRENDIZAJE

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE

Mtro. Óscar Montejo Cruz
montecruz.racso@gmail.com
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

Las TIC es un término para referirse los servicios, aplicaciones y tecnologías utilizados en los equipos y programas informáticos que incluye el acopio de información en la internet, almacenamiento y difusión. Entre las características más destacadas de las TIC son: inmateralidad, interactividad, instantaneidad, innovación, parámetros, digitalización, interconexión y diversidad. La tecnología educativa su papel como didáctica y de otras ciencias aplicadas de la educación se han visto afectadas, en especial los recursos informáticos, audiovisual, tecnológicos, tratamiento de la información y de la comunicación.

La incorporación de las TIC en la educación se han presentado diversas iniciativas y modalidades educativas, las más sobresalientes se encuentra la Telesecundaria que tiene el propósito el uso de la televisión para la alfabetización de los jóvenes en edad escolar en las zonas rurales; el programa Computación Electrónica en la Educación Básica (COEEBA), destinado en un aula de la escuela como laboratorio para aprender computación; Red Edusat, como el sistema nacional de televisión educativa; RED Escolar, que contiene un portal en internet que ofrece talleres y seminarios para niños, jóvenes, maestros y padres de familia; el programa Enciclomedia que digitalizó los libros de texto gratuitos de 5º y 6º de primaria, y la transición al proyecto “Habilidades Digitales para Todos” (HDT) que incluye herramientas para maestros, así

como los Objetos de Aprendizaje (ODA) como elementos para la instrucción, aprendizaje o enseñanza basada en computadoras.

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta información relevante acerca de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que se ha aplicado en la educación básica y la respuesta ante esta convergencia que vivimos en la actualidad. El propósito es mostrar los avances que el ámbito educativo ha logrado desde que las reformas de la educación impulsan la introducción y el uso de nuevas tecnologías para apoyarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos, en especial la educación primaria.

Las tendencias tecnológicas van a pasos agigantados, sin embargo, en la educación no va al mismo ritmo, debido a los factores económicos, demográficos y culturales, por ello, la educación sigue impartándose de manera heterogénea. No obstante, se presenta un panorama general acerca del impacto de las tecnologías educativas en la educación básica, así como un breve análisis a que se refiere las TIC, cuáles son sus principales características y cómo ha venido evolucionando desde su incorporación a la actualidad. Asimismo, el papel de los Objetos de Aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje como apoyo interactivo para el fortalecimiento del mismo.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE

El uso apropiado de las tecnologías educativas potencia la experiencia del aprendizaje, provee herramientas que promueven un aprendizaje efectivo, debido a que se facilita la creación de contenidos y la utilización de nuevos medios didácticos para propagar el conocimiento. A través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se abren vías alternas para la interacción entre profesores y alumnos.

Las TIC es un término que se utiliza para hacer referencia a gama de servicios, aplicaciones y tecnologías que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones (Comisión de las Comunidades Europeas [CCE], 2001).

Podemos entender que las TIC incluye serie de tecnologías para apoyarnos en la comunicación, estos pueden ser el acopio de información a través de la internet, almacenamiento (texto, gráficos, fotos, audio, video) y difusión (por medio de computadora, telefonía, televisión,

entre otros) utilizando la infraestructura con que se cuenta (red de líneas fijas o por satélite). Por tanto, es el conjunto de sistemas necesarios para administrar la información.

Cabero (1996) distingue seis características de las TIC, a) inmaterialidad considerando que su materia prima es la información que se puede generar y procesarla, b) interactividad porque permite interactuar sujeto-máquina donde el usuario no sólo puede elaborar mensajes, sino decidir la secuencia de información a seguir, calidad y profundización de la información que se desea, c) instantaneidad debido que el usuario puede acceder a bancos de datos dentro y fuera de su país en menor tiempo posible, sin importar las barreras temporales, espaciales y culturales, d) innovación ya que tienen como objetivo la mejora, el cambio, la superación cualitativa y cuantitativa de su predecesora, es decir, completar, potenciar y revitalizar, e) parámetros que se refiere a la calidad técnicas de imágenes y sonidos, f) digitalización consiste en transformar la información codificada analógicamente en códigos numéricos (imagen fija, en movimiento, a sonidos o datos) con el fin de facilitar la manipulación y distribución, g) interconexión refiriéndose a formar una nueva red de comunicación unidas, por ejemplo, la combinación de televisión por satélite y cable, etcétera, y h) la diversidad debido que nos hallamos con tecnologías que giran en torno a las características descritas y por las diferentes funciones que pueden desempeñar desde las que transmiten información hasta las que permiten la interacción entre usuarios.

Si nos enfocamos en el ámbito educativo las actividades de enseñanza-aprendizaje se han visto afectadas por las Tecnologías Educativas (TE). Este encuentra su papel como una especialización dentro del ámbito de la didáctica y de otras ciencias aplicadas de la educación, refiriéndose especialmente al diseño, desarrollo y aplicación de recursos en procesos educativos, especialmente a los recursos de carácter informático, audiovisual, tecnológicos, del tratamiento de la información y los que facilitan la comunicación (García-Vera y Alba Pastor, 1997), es decir, “la implementación pedagógica de los instrumentos y equipos [...] que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma sistemática para incrementar de forma eficiente y eficaz, las prácticas áulicas en favor de la calidad educativa” (Herrera-Sánchez, 2015, p. 9).

La incorporación de las TIC en México ha recorrido un poco más de 30 años, a lo largo de esos tiempos se han presentado diversas iniciativas y modalidades educativas basadas en tecnología de comunicación e informática que permitía ampliar la cobertura escolar. Las iniciativas más sobresalientes y como continuidad en el desarrollo de contenidos educativos y equipamiento de algunas escuelas, encontramos a la Telesecundaria que surgió en 1968, que tenía el propósito el uso de la televisión para la alfabetización de los jóvenes en edad escolar principalmente en las zonas rurales (SEP, 2010). La incorporación de equipos de cómputo fue en 1985 aproximadamente, como una política gubernamental con apoyo de los organismos no gubernamentales. Se materializó con el programa Computación Electrónica en la Educación Básica (COEEBA), destinado en un aula de la escuela como laboratorio de computación para aprender computación, por lo que alumnos y profesores tuvieron la oportunidad de alfabetizarse en ella.

Asimismo, encontramos la Red Edusat, inaugurada en 1995 como el Sistema Nacional de Televisión Educativa. Es una red de televisión educativa en el mundo ya que tiene un alcance continental. Inició en una plataforma analógica y posteriormente emigró a plataforma digital. Actualmente cuenta con 16 canales de TV con 12 horas de programación continua que transmite programas educativos que llegan a las comunidades más remotas, donde las escuelas cuentan con las antenas receptoras. De la misma manera surge la RED Escolar en 1996. Es un portal en internet que ofrece talleres y seminarios para niños, jóvenes, maestros y padres de familia, donde los materiales buscan reforzar la aplicación de los enfoques pedagógicos de las diferentes materias escolares, basándose en el uso de internet, correo electrónico, CD's, combinando audio, video e impresos (ILCE, 2001).

Para el año 2003 aparece el programa Enciclomedia como herramienta tecnológica que digitalizó los libros de texto gratuitos de 5º y 6º de primaria. Esta digitalización fue enriquecida con hipervínculos con diferentes recursos didácticos como imágenes fijas y en movimiento, audio, videos, mapas, visitas virtuales, y otros recursos de la enciclopedia Microsoft Encarta®. Este proyecto su componente fueron una computadora de escritorio, un pizarrón interactivo sensible al tacto, bocinas y proyector. En la computadora se instalaba la versión digital de los libros, por ello no se requería la conexión a Internet, debido que el equipo en el salón de clases contenía todo el software necesario. Además, los profesores se capacitaron en el uso de estas herramientas y un acercamiento a la construcción de redes y portales (SEP, 2006-2012). Sin embargo, no fue suficiente para atender las necesidades de manera eficiente y eficaz por los docentes, directivos incluso padres de familia para acceder a los recursos y lugar donde se tuviera la conectividad.

Por tanto, con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y con la reforma educativa en la educación básica han hecho esfuerzo para la elaboración de un currículum digital donde se incluye los objetos de aprendizaje con interactividad que sean colocados en un repositorio para que los profesores puedan acceder por medio de internet y utilizarlos como material de apoyo en el aula. Por esta razón, en el 2007 la Subsecretaría de Educación Básica generó un nuevo proyecto denominado “Habilidades Digitales para Todos” (por sus siglas HDT) como una estrategia educativa integral que impulsa la utilización de las TIC en las escuelas de educación básica a través de un modelo pedagógico: la formación y certificación de los docentes y directivos; el equipamiento tecnológico y la conectividad; la generación de materiales educativos, y el uso de herramientas de comunicación y colaboración que propicien la generación de redes de aprendizaje entre los diferentes miembros de la comunidad escolar (SEP, 2009-2012).

Al mismo tenor los componentes e infraestructura de HDT son tres:

- Hardware que son las computadoras, proyectores y pizarrones electrónicos, con el modelo tecnológico en primaria denominado “Modelo 1 a 30”, es decir una computadora para todo el grupo, y para secundaria el “Modelo 1 a 1” porque a cada alumno se le asigna una computadora para sus actividades educativas.

- Conectividad, para enlazar las computadoras de los alumnos con la del maestro e internet, se usa la tecnología Wimax ya que permite disponer de internet en varios sitios de un área geográfica determinada, para crear una red de banda ancha con acceso inalámbrico a internet.
- Software, se compone de sistema operativo, paquetería básica, administrador de clases y bancos de materiales. Además de tres tipos de portales: portal federal, sitio web donde se mantiene la información y los materiales que elabora la Subsecretaría de Educación Básica para el aprendizaje de los alumnos; portal estatal, es un sitio web para dar a conocer las acciones emprendidas en la entidad y donde se podrá encontrar materiales educativos digitales seleccionados para el Estado; y portal del aula “Explora”, software que administra los contenidos, usuarios y recursos que se instala en el disco duro de la computadora destinada al docente.

Las principales herramientas para los maestros es el Asistente de clase, que les permite planear y sistematizar sus sesiones en el aula elaborando presentaciones en las cuales pueden incorporar materiales que recaben o desarrollen para sus clases, así como los Objetos de Aprendizaje (ODA) que contienen elementos como: videos, diagramas de flujo, mapas conceptuales, animaciones, fotografías, audios (González, 2005). Adicionalmente, los profesores cuentan con herramientas para publicar tareas y avisos que los alumnos pueden visualizar desde sus equipos.

Los Objetos de Aprendizaje (OA) son elementos para la instrucción, aprendizaje o enseñanza basada en computadoras, se fundamenta en la corriente de las ciencias de la computación conocida como orientación a objetos (Coad & Jill, 1993). No hay una única definición del concepto de Objetos de Aprendizaje, el Comité de Estandarización de Tecnología Educativa (IEEE, 2001), menciona que son una entidad, digital o no digital, que puede ser utilizada, reutilizada y referenciada durante el aprendizaje apoyado con tecnología. Por ende, Morales & García (2005) asevera que puede ser una unidad de aprendizaje independiente y autónomo que está predispuesto a su reutilización en diversos contextos instruccionales.

Los beneficios que estos pueden tener en un contexto educativo son: flexibilidad, ya que el mismo recurso puede utilizarse en distintos contextos; adaptabilidad, que facilita al diseñador poder seleccionar y componer recursos según la aplicación; y código abierto que elimina los problemas de incompatibilidad entre plataformas.

CONCLUSIÓN

Vivir en la sociedad de la información implica la apropiación de las nuevas herramientas de comunicación para el cambio significativo en la práctica pedagógica y el acceso a diferentes fuentes de información y de conocimiento sin importar tiempo, espacio, aspectos culturales, sino lograr el cambio de manera cualitativa en la obtención de la información con la mejor ca-

lidad que pudiera ver en la web, así poder manipular e intercambiar a través de la interconexión de las nuevas redes de comunicación.

REFERENCIAS

- Cabero Almenara, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(1), 001. doi:<http://dx.doi.org/10.21556/edutec.1996.1.576>
- Comisión de las Comunidades Europeas [CCE] (2001). *Tecnología de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo. El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo*. Brusela.
- Coad, P. & Jill, N. (1993). *Programación Orientada a Objetos*. Nueva Jersey: Prensa.
- García-Vera, A.B. y Alba Pastor, C. (1997). ¿Qué tecnología educativa?: autores y significados. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 9, 51-62.
- González Arechabaleta, M. (2005). *Cómo Desarrollar Contenidos para la Formación Online Basados en Objetos de Aprendizaje*. *Revista de Educación a Distancia*, IV, Monográfico III. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M3/>
- Herrera-Sánchez, S. C. (Comp.). (2015). *Tecnología educativa y su aplicación en el aula*. México: Universidad Autónoma del Carmen.
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa [ILCE], (2001). *Programa de educación a distancia*. Recuperado de http://www.sagarpa.gob.mx/ desarrolloRural/ Publicaciones/Lists/Encuentro%20Nacional%20de%20Formadores%20de%20Prestadores%20de/Attachments/2/1P_felipe.pdf
- IEEE. (2001). *Learning Object Metadata Working Group*. Recuperado de <http://ltsc.ieee.org/wg12/index.html>
- Morales, E. & García F. (2005). *Quality Content Management for e-Learning: General Sigues for a Decisión Support System*. 7th International Conference on Enterprise Information Systems. In Press.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2006-2012). *Libro blanco programa “Enciclomedia”*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2009-2012). *Libro blanco programa: Habilidades Digitales para Todos*. México: SEP.

Óscar Montejo Cruz es egresado de la Maestría en Didáctica de Lenguas.

CAPÍTULO I

LENGUAS

USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL AULA
INVERTIDA EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS.
EXPERIENCIA EN EL PLAN DE ENSEÑANZA REMOTA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA,
Unidad Azcapotzalco.

USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL AULA INVERTIDA EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS. EXPERIENCIA EN EL PLAN DE ENSEÑANZA REMOTA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD ZCAPOTZALCO.

Mtra. Dagny Ludmila Valadez Valderrábano UAM Azcapotzalco

Mtra. María del Carmen Sanjuan Perez UAM Azcapotzalco

Mtra. María del Carmen Serratos Vázquez UAM Azcapotzalco

RESUMEN

En el contexto de la nueva educación, a partir de la pandemia, el ejercicio docente ha tenido que adaptar herramientas tecnológicas y metodologías que faciliten el aprendizaje asincrónico y a distancia. Nuestra propuesta busca compartir las prácticas que han dado mejores resultados en la enseñanza remota a partir de las experiencias de un grupo formado por profesoras investigadoras en el área de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Metodologías como el aula invertida y herramientas como Google Workspace, presentaciones interactivas, extensiones de Chrome y diversas aplicaciones fueron exploradas. En este trabajo, presentamos las prácticas que dieron mejores resultados en nuestras clases y algunas sugerencias de herramientas digitales que también pueden ser útiles en otros campos de conocimiento.

INTRODUCCIÓN

La decisión de utilizar el aula invertida con el apoyo de TIC fue el resultado de la implementación del Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER) para toda la Universidad Metropolitana (UAM) al declararse la emergencia sanitaria por Covid-19. En un lapso de quince

días, todos los profesores tuvimos que adaptar nuestros cursos presenciales a una modalidad en línea. Esta situación obligó a muchos profesores a tomar cursos intensivos de herramientas para gestionar sus clases y a los pocos que conocían las herramientas a impartir esos cursos y brindar asesoría a sus pares.

La UAM es una universidad pública, y como tal un porcentaje de su población estudiantil declaró tener dificultad para acceder a una computadora y a una conexión de internet rápida, estable y de uso propio. Esto motivó a las autoridades a proporcionar a los alumnos 4,324 tabletas con 10GB de conexión a internet mensuales. De igual forma, en apoyo a los profesores, adquirió licencias de Zoom Pro y cuentas para utilizar toda la suite de Google (UAM, 2020).

Estas condiciones anormales para todo el mundo fueron las que dieron pie a este trabajo colaborativo de tres profesoras de UAM Azcapotzalco como un intento bien fundamentado para ofrecer educación de calidad a los alumnos.

EL AULA INVERTIDA Y LA TECNOLOGÍA

Lo mencionado anteriormente nos llevó a la búsqueda de otras opciones de trabajo y llegamos a la propuesta del Aula invertida (Flipped Classroom). El aula invertida tiene sus bases teóricas en las propuestas pedagógicas de Vigotsky, de manera que el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo son esenciales para las actividades a desarrollar en una clase de este tipo. Si bien pareciera que es un modelo reciente, la realidad es que desde los años noventa se comenzó a utilizar. A principios del siglo XXI ya había escuelas con modelos completamente basados en aprendizaje invertido y en el 2012 se creó The Flipped Learning Network, que es una organización no gubernamental sin fines de lucro, formada por educadores pioneros en el flipped teaching, dedicada a reunir expertos de todo el mundo para estudiar, analizar y difundir las bondades de esta forma de trabajo. Esta ONG define el aprendizaje invertido como:

un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso. (FLN,2014)

De manera superficial, se puede decir que un aula invertida es hacer que los alumnos revisen el contenido previamente y que se profundice el tema en el salón de clases, sin embargo, para lograr una verdadera aula invertida se requiere cumplir con una serie de elementos denominados “Los cuatro pilares del Aprendizaje invertido”: Flexible Environment, Learning Cul-

ture, Intentional Content y Professional Educator. (FLN, 2014). Flexible Environment no es sólo pensar en la reconfiguración del espacio físico, sino también de las expectativas del docente, ya que se busca que cada alumno aprenda a su paso, en un ambiente que promueva tanto el trabajo colaborativo como la reflexión individual y que rescate la autonomía de cada alumno. Learning Culture se refiere a un giro en el foco del proceso educativo, trasladando el conocimiento del docente al estudiante. El resultado es una relación horizontal que facilita la organización de actividades significativas cuya función es servir de andamiaje para la construcción del conocimiento en un ambiente colaborativo. Intentional Content se refiere a la selección de materiales que va a explorar el alumno. En este momento el docente deja de ser el poseedor del conocimiento para convertirse en un facilitador de recursos. Y por último: Professional Educator se refiere al facilitador profesional, quien es el encargado de dirigir toda la actividad y, aunque pareciera que su rol es simple, es necesario mencionar que su papel en un aula invertida es muy demandante, no sólo en el proceso de preparación sino también durante las actividades. En sincronía con el aula invertida está el apoyo que brinda la tecnología para poder llevar a cabo la implementación del modelo invertido al aula. Tal como afirma Prensky (2018), correctamente aplicada, la tecnología puede convertir la experiencia de aprendizaje en una herramienta útil y atractiva. Utilizar las herramientas tecnológicas con la pedagogía correcta incrementa la respuesta positiva de los alumnos, su participación, y su interacción; es decir, pone al alumno en el centro del proceso de aprendizaje de una manera activa (Dangwal & Srivastaba, 2016).

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Para aplicar el aula invertida decidimos escoger materiales digitales de los disponibles en la web y también diseñar los propios para satisfacer los requerimientos tanto del programa de inglés en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la UAM-A, como las necesidades específicas de nuestros alumnos.

En congruencia con el uso del aula invertida para una clase en línea, se buscó de entre las herramientas conocidas, las más adecuadas para maximizar las oportunidades de aprendizaje colaborativo, autónomo y centrado en el alumno. A continuación, presentamos las herramientas que mejor se adecuaron a nuestra estrategia.

- Documentos y presentaciones Google son dos aplicaciones de acceso libre, que permiten trabajar de forma sincrónica y asincrónica en la elaboración de documentos y presentaciones. Mediante una liga de acceso compartido, los alumnos pueden desarrollar textos escritos o presentaciones de manera colaborativa. La herramienta de documentos de Google se utilizó para que los alumnos redactaran textos en equipo. Por otra parte, la herramienta de presentaciones Google nos permitió hacer presentaciones colaborativas y tarjeteros para el estudio y repaso de vocabulario.
- Quizlet es una aplicación de acceso libre en donde los usuarios pueden elaborar o estudiar ficheros de vocabulario. Facilita la memorización mediante la repetición y el juego. Cuenta con una

herramienta para practicar ortografía, dictados y, aunque de manera limitada, proporciona la pronunciación de las palabras que se desean aprender.

- Jamboard es una extensión de Google y funciona a manera de pizarrón o de un lienzo, similar a un papel bond. Los alumnos pueden tener acceso de manera sincrónica o asincrónica mediante una liga compartida. Permite el uso de distintas tipografías, fondos, colores y hojas adhesivas de color.
- Padlet es una aplicación gratuita en la que se pueden diseñar tableros con distintos tipos de publicaciones. En un solo espacio se pueden compartir documentos de distintos índoles como archivos en PDF, videos y ligas a sitios de internet. Si el usuario así lo desea, puede compartir el acceso y dar permiso para que otras personas hagan modificaciones o comentarios a su Padlet. Permite diseñar actividades con un alto grado de interacción. Cuenta también con una galería de tableros prediseñados con los que se pueden realizar una gran cantidad de actividades.
- Pear Deck funciona como un complemento de Google a través de la página de Pear Deck para poder realizar presentaciones interactivas. Fue elegido porque cumple un doble propósito dentro del modelo de aula invertida. Por un lado, se puede asignar una presentación con explicación y actividades antes de la clase para que los alumnos lleguen a la sesión en línea a resolver dudas y practicar, tal como se ha planteado anteriormente. Y por otro, también se puede utilizar durante la clase para mantener la atención de los alumnos durante alguna explicación extensa, ya que permite insertar preguntas a las que los alumnos tienen que responder en tiempo real.
- Edpuzzle es un recurso prácticamente perfecto para la utilización del aula invertida, ya que permite modificar cualquier video de YouTube, ya sea agregando preguntas, notas de voz, notas escritas e incluso recortar el video. Para utilizarlo se tiene que instalar la extensión de Edpuzzle al navegador (Google Chrome en nuestro caso) y listo, el icono de Edpuzzle aparecerá debajo de cada video de YouTube. Otro punto a favor de Edpuzzle es que se enlaza a Google Classroom e importa las calificaciones de manera automática.
- Conversifi es una plataforma que ofrece la oportunidad a estudiantes de inglés, francés y español de hacer video llamadas para practicar el idioma meta en lapsos de 15 minutos con sus contrapartes en otros países. Esta plataforma necesita que un profesor esté registrado con un grupo para que los estudiantes puedan acceder a la plataforma. Conversifi ofrece guías de apoyo a los estudiantes, tutoriales y también apoyo por chat durante el horario en que está abierta la plataforma.
- Flipgrid es una aplicación online que permite hacer videos cortos que se publican en un tablero. Esta plataforma fue muy útil para calificar la producción oral ya que no sólo es que los alumnos publiquen su video, sino que se pueden poner respuestas en video a los ya publicados. El profesor tiene acceso a los comentarios y puede calificar contenido, fluidez, pronunciación, manejo del discurso, gramática y vocabulario y hace llegar la retroalimentación al alumno de manera privada. Resultó ser más práctico y dinámico que hacer entrevistas individuales.
- Zoom De todas las herramientas para videoconferencias, decidimos trabajar con Zoom dada su funcionalidad. Cuenta con un pizarrón muy interactivo, permite hacer encuestas, reproducir audio y video, usar fondos de pantalla, compartir pantallas y archivos, grabar las sesiones y guardar un registro de asistentes, entre otras funciones.

Nuestra estrategia consistió en presentar los temas mediante la asignación de un video modificado en Edpuzzle o una presentación realizada por nosotras para que los alumnos prepararan el tema en casa. Ambas actividades incluían preguntas o algún ejercicio para revisar la comprensión del tema. El día de clase el profesor hacía énfasis en la corrección de errores que los alumnos hubieran tenido en los ejercicios, resolvía dudas, explicaba brevemente los puntos importantes y finalmente proponía la actividad en la que los alumnos podían practicar de manera escrita y/o oral, tanto en parejas como en equipos por medio de la plataforma de Zoom en salas para grupos pequeños (breakout rooms). Las evidencias podían ser mostradas en un documento compartido de Google o en alguna de las plataformas arriba mencionadas.

Al final del trimestre se aplicó una encuesta (Anexo 1) por medio de Google forms para saber la percepción de los alumnos en cuanto a los beneficios que habían recibido de cada una de las herramientas. La encuesta fue diseñada con una escala de Likert en la cual 1era “no me ayudó” y 10 “me ayudó mucho”. De los 65 alumnos que teníamos entre las tres profesoras, las herramientas que mejor aceptación tuvieron fueron: Conversifi, 50% de los alumnos la calificó con 9 en la escala. Edpuzzle, ya que 55% de los estudiantes la calificaron con 10. Y las clases en Zoom, a las que el 80% de los alumnos calificó con 10. No obstante, algunos alumnos comentaron que no se beneficiaron mucho de las clases en línea por problemas de conexión, por esta razón les pareció difícil tomar las clases en línea.

CONCLUSIONES

Encontramos que la aplicación del aula invertida tuvo un resultado exitoso en las condiciones impuestas por la pandemia y el PEER. Con la combinación de esta metodología y las TIC se logró optimizar el tiempo del curso y ampliar sus objetivos y alcances hacia una formación más integral de los alumnos. En esta experiencia, fue posible dedicar tiempo a la enseñanza remedial, cubrir los objetivos planteados en el programa y habilitar a los alumnos en el uso de la tecnología, al tiempo que desarrollaban habilidades blandas.

Para lograr lo anterior, se requiere de un diseño de estrategias que tenga como punto de partida un diagnóstico adecuado, la enseñanza centrada en el alumno, el aprendizaje activo y una planeación cuidadosa. El diseño o selección de los recursos didácticos debe procurar que sean interactivos, libres, atractivos, de fácil acceso y lo suficientemente flexibles para adaptarse a usos diversos.

Por otra parte, el docente deberá tener en cuenta las condiciones espaciales, materiales y hasta emocionales del alumno que aprende desde casa. En el contexto de la enseñanza a distancia, el rango de atención de los alumnos puede ser muy breve, por lo que se recomienda que los materiales estén enfocados a puntos específicos, que sean muy concretos

y que tengan claros los objetivos deseados. Asimismo, es importante acompañar al alumno desde el comienzo del curso para que entienda que su participación activa, constante y autónoma es indispensable. Una gran área de oportunidad es la evaluación, ya que para que cuente con los criterios de calidad, validez y confiabilidad requiere rediseñarse en un sentido más cualitativo y menos cuantitativo.

Consideramos que la aplicación de esta estrategia tuvo resultados muy positivos, y que, con las condiciones adecuadas, puede acercar el conocimiento a personas menos favorecidas. Al hacer un comparativo entre los recursos que requiere la educación presencial y los que se requieren para un ejercicio docente como el que aquí describimos, este último resulta ser mucho más eficiente. Es por ello que se recomienda la elaboración de políticas públicas que ayuden a los estudiantes a tener las condiciones óptimas para educarse en este tipo de alternativas. Finalmente, es importante señalar que la enseñanza remota puede lograr los objetivos académicos y formativos de un curso, pero no sustituir la riqueza de los aprendizajes sociales y culturales que se desarrollan en la cotidianidad de la vida escolar.

REFERENCIAS

- Barriga, D. (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo (Edición en español) (3 ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Bruning, R. H. (2012). Psicología cognitiva y de la instrucción (Edición en español) (5 ed.). Prentice Hall. Conversifi Support. (2020, enero). What is Conversifi? Recuperado 24 de enero de 2021 <https://conversifi.zendesk.com/hc/en-us/articles/360033420794-What-is-Conversifi-Qt%C3%A9-es-Conversifi>
- Dangwal, K., & Srivastava, S. (2016). Digital Pedagogy in Teacher Education. International Journal of Information Science and Computing, 3(2), 67-72. <https://doi.org/10.5958/2454-9533.2016.00008>.
- Flipped Learning Network. (2014, March 12). Definition of Flipped Learning. Flipped Learning Network Hub. [https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/Flipped_Learning_Network_\(2012,_March_12\)](https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/Flipped_Learning_Network_(2012,_March_12)) <https://flippedlearning.org/>
- Microsoft. (2021). Flipgrid. Flipgrid. <https://info.flipgrid.com/>
- Mohammad, M. (2020). Your How-To-Handbook for 2019. Getting started with Pear Deck. Pear Deck. <https://www.peardeck.com/how-to-handbook>
- Prensky, M. (2018). Enseñar a nativos digitales (2a ed.). México: Biblioteca Innovación Educativa. SM Ediciones.
- Santiago, R. (2014, 23 enero). EDPuzzle, un excelente recurso para el Flipped Classroom. Recuperado 24 de enero de 2021, de <https://www.the flipped classroom.es/edpuzzle-un-excelente-recurso-para-el-flipped-classroom/>
- UAM. (2020, 11 mayo). El Proyecto de enseñanza remota de la UAM, una medida temporal por el COVID-19 [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.uam.mx/ss/s2/comunicacion-social/boletinesuam/271-20.html>

Maria del Carmen Serratos Vázquez es egresada de la licenciatura en Enseñanza de Inglés por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán 2004. Con grado de maestría en English as a Second Language en línea por la Universidad Southampton, 2015. Fue profesora asociada definitiva en la UAM-I en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de 2010 a 2017. Y a partir de noviembre de 2017 es profesora investigadora definitiva de tiempo completo en CELEX, UAM Azcapotzalco. Ha laborado en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente de 2011 a 2017. Y también ha sido profesora de inglés en FES Iztacala, FES Acatlán, Centros y Programas Fundación UNAM/CELE. MARIA DEL CARMEN SERRATOS VAZQUEZ <mcsv@azc.uam.mx>

María del Carmen Sanjuan Pérez es licenciada en Lengua y Literatura Modernas Inglesas por la UNAM y estudió la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la misma institución. Ha sido profesora de inglés durante 27 años en diversas instituciones como la UNAM, el IPN, el Tec de Monterrey, el Colmex y la Universidad Autónoma Metropolitana, en donde es Profesora Investigadora y en donde fungió como Coordinadora del Departamento de inglés. Es evaluadora para la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en Ceneval y es evaluadora para los exámenes de Certificación de la Universidad de Cambridge. mcsp@azc.uam.mx

Dagny Ludmila Valadez Valderrábano Es maestra en Literatura mexicana contemporánea con especialidad en didáctica por la Universidad Autónoma Metropolitana y licenciada en Letras Inglesas por la UNAM y actualmente es profesora de tiempo parcial definitiva de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Tiene 20 años de experiencia en docencia del inglés y ha participado en proyectos educativos en diferentes espacios: Tiene dos libros de texto publicados con la editorial Montenegro, trabajó con Grupo Editorial Patria en la elaboración y revisión de libros de texto para la SEP, participó en la modificación y adecuación de planes de estudios para las instituciones en las que trabaja. Sus áreas de interés además de la enseñanza son los estudios de género y enseñanza, temas que trabajó en su tesis de maestría, así como los estudios culturales y la teoría decolonial. [dlvv@azc.uam.mx] <https://orcid.org/0000-0003-2387-9348>

CAPÍTULO I

LENGUAS

ANÁLISIS DE LOS BENEFICIOS DEL OTORGAMIENTO DE LA CALIDAD ANTE CIEES Y LA TRASCENDENCIA PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE LA FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA, FRENTE A LA EVALUACIÓN DEL COAPEHUM

ANÁLISIS DE LOS BENEFICIOS DEL OTORGAMIENTO DE LA CALIDAD ANTE CIEES Y LA TRASCENDENCIA PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE LA FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA, FRENTE A LA EVALUACIÓN DEL COAPEHUM

Mtra. Guadalupe Diaz Jiménez
Lic. Janeth del Carmen Marina Molina
Mtro. Jorge Ley García
Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves
Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

A través de las etapas de la historia humana un aspecto de vital importancia en el desarrollo del hombre ha sido el mejorar la calidad de los diferentes ámbitos que han conformado su vida. El hombre ha evolucionado en la búsqueda de una mejor calidad de vida, una de las evidencias más notables se ha reflejado en el ámbito educativo.

La educación ha estado presente en nuestro planeta desde las primeras civilizaciones y ha avanzado con el paso de los años atendiendo a las necesidades que la sociedad ha ido pre-

sentando. La educación se convirtió en un factor importante en el desarrollo individual de cada persona, pues esta le ha dado las herramientas necesarias para abrirse paso ante los diferentes escenarios y oportunidades con los que se ha encontrado a lo largo de su trayectoria.

La educación ha transcurrido un camino muy largo, para llegar a ser lo que hoy en día es la educación moderna, cuya característica principal es la creación de instituciones y la búsqueda de la calidad educativa. En materia de educación las diferentes instituciones educativas de Educación Superior están en una constante competencia para ofrecer programas educativos de calidad, por esta razón en diferentes países y continentes se han desarrollado distintas convenciones que resultan en acuerdos y tratados cuya finalidad es la cooperación entre ellos para asegurar la eficacia de sus programas y tener la cultura de la Calidad Educativa globalizada.

México es uno de los países preocupados en trabajar para mejorar la educación y tener buenos estándares de calidad, por lo cual la SEP ha estado trabajando con organismos evaluadores y acreditadores de la calidad en los programas educativos buscando el beneficio de la sociedad en todos los niveles académicos, sin embargo, el que mayor impacto tiene en la formación académica de un individuo es el nivel superior. La evaluación y acreditación en México se puede plantear como un mecanismo que fomenta la calidad de la Educación Superior con el propósito de mejorar día con día basándose en los seguimientos a los programas educativos. Para ello existen dos organismos evaluadores, uno de ellos es: Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C (CIEES), quienes se encargan de evaluar los programas educativos otorgando el nivel de Calidad. El segundo organismo evaluador es, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), quienes otorgan el reconocimiento público de acreditación.

INTRODUCCIÓN

Las universidades, como centros superiores, permanentes y amplios de aprendizaje para jóvenes y adultos nacen en Europa y se desarrollan institucionalmente durante la Edad Media. En el camino por hacer de la Comunidad Europea una realidad, la educación superior no podía dejarse de lado. En ese contexto, el Proceso de Bolonia es el resultado de una serie de reuniones de los ministros responsables de la educación superior en Europa llevadas a cabo en los últimos años, en las que se tomaron un conjunto de decisiones políticas dirigidas a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya existencia se formalizó en 2010. (Garay, 2012).

Durante los últimos 20 años se han llevado a cabo diferentes acciones para promover e intensificar las acciones en materia de educación, en México y el mundo la necesidad de investigar nuevos modelos y apoyos para mejorarla ha sido un trabajo prioritario en la búsqueda de

una mejora en la calidad de vida de los diferentes habitantes de este mundo cambiante y cada vez más global, la urgencia por mejorar la calidad educativa ha llevado a que las grandes potencias, siendo tarea de varios grupos de países el tema de la educación para todos y de calidad.

La educación actual tiene unos antecedentes históricos muy interesantes, ya que la convergencia Europea ya lleva más de 15 años desde que se inició. En el año 1988 la “Magna Charta Universitatum” establece las bases para la construcción del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, que se pueden sintetizar en dos nociones: la primera en reconocer a las Universidades su independencia y autonomía, y la segunda en adaptarse a los cambios de la Sociedad y de la Ciencia. (Palarea & Torres, 2005).

Conociendo todos estos aspectos históricos logramos entender el papel fundamental que tiene la Calidad en las instituciones educativas. La calidad vinculada a la educación se refiere a las características positivas o beneficiosas en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite instruir a una persona. La idea de calidad educativa, en este marco, hace alusión a cómo se lleva a cabo este proceso de formación. Cuando los resultados y los efectos de la educación son valorados de manera positiva por la comunidad, la calidad educativa es alta. En cambio, cuando esto no sucede, la calidad educativa será calificada como baja. Edwards (1999) afirma que:

La calidad es un proceso de transformación, ya que radica en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiante) y por otro, en posibilitarte para influir en su propia transformación, esta idea de calidad cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto a la educación superior, dado que la educación no es un servicio para un cliente, sino que es un proceso continuo de transformación del participante, sea estudiante o investigador, por ello la educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y presumiblemente lo enriquece, esta noción otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento, pues es una medida de calidad en tanto a la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes (p. 125).

POR OTRA PARTE PALACIOS (1999) MENCIONA QUE:

La educación de calidad es la que logra resultados que permiten el progreso y la modernización, en la que elevar la calidad es encontrar los medios necesarios para el logro de fines, midiendo los resultados que permitan progreso y la modernización, en la que elevar la calidad es encontrar los medios necesarios para el logro de fines, midiendo los resultados que adecuan los medios pertinentes, ya que la calidad está asociada a los procesos y resultados del desarrollo que manifiestan en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, haciendo que este crezca

y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidarios. (p. 201).

La educación no siempre se ha implementado de la misma forma y con las mismas líneas metodológicas, ha presentado cambios, ha evolucionado siempre procurando el desarrollo integral del estudiante para satisfacer las necesidades que la sociedad presenta. De acuerdo con el programa sectorial de educación 2013-2018:

Los espacios educativos deben reunir características básicas que confieran al proceso formativo la dignidad que merece. Una escuela eficaz debe estar adecuadamente enraizada en su entorno e influir en este para mejorarlo. Por otra parte, el uso de la información y la evaluación que se producen en la escuela es indispensable para su mejora continua y asegurar aprendizajes de calidad. (Secretaría de Educación, 2013, p. 43)

A partir de principios de 1990, las universidades públicas mexicanas se han visto inmersas en un proceso de evaluación institucional, sin embargo, aun sin disponer de los resultados de las evaluaciones, es posible formarse algunas ideas generales sobre la calidad de las IES mexicanas. Cada universidad conoce y sabe de los recursos con los que cuenta, conoce sus debilidades y fortalezas y en lo que debe seguir trabajando para estar dentro del contexto de la calidad.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), son el organismo pionero y más grande de México dedicado al aseguramiento de la calidad de los programas educativos y de las instituciones de educación superior (IES). Por otro lado la Ley General de Educación otorga a la Secretaría de Educación Pública la facultad de evaluar el sistema educativo nacional, por lo cual el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) suscribió un convenio de colaboración para el establecimiento de las bases conforme a las cuales se procederá a realizar la evaluación del sistema de educación superior.

COPAES es una asociación que actúa como la única instancia autorizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal y supervisar a organismos acreditadores encargados de evaluar a los programas educativos que se encuentran dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES).

La Universidad Autónoma de Chiapas, tiene como objetivo la excelencia académica. Se plantea la acreditación de sus programas de estudios no como un deseo de desarrollo, si no como una meta indispensable para formación de recursos humanos en un mundo competitivo globalizado. Por ello la acreditación implica un proceso de evaluaciones para contribuir a me-

jorar la calidad académica de las instituciones y programas de estudios. Actualmente se cuenta con el 86% de matrícula evaluable con reconocimiento de calidad, y se sigue trabajando para lograr que todas las carreras de la UNACH cumplan con los estándares de calidad, es por ello por lo que la facultad de Lenguas participó en el proceso de acreditación ante el COAPEHUM.

Para COAPEHUM la calidad es representada como aspiración, como búsqueda y reflexión educativa. Ha llevado a establecer mecanismos de planeación, evaluación y acreditación en el ámbito de la educación superior, la calidad no solo atañe solo a la eficacia de alcanzar los resultados deseados, sino también a la definición cualitativa de las condiciones que caracterizan el deseo de tales resultados, expresados en antecedentes, realidades, objetivos, y finalidades de la educación, en congruencia con las necesidades o proyectos regionales e, incluso nacionales. (Hernández, 2019).

DESARROLLO

Esta investigación tiene como objetivo general conocer cuál es el papel de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla ante el proceso de acreditación mediante COAPEHUM. Teniendo a fines específicos: identificar cuáles son los beneficios de una acreditación, las dificultades y exigencias en los procesos de acreditación, así como definir el contexto en el que se presenta nuestra la escuela, y conocer la evolución historia ante su proceso en busca de la calidad educativa.

La presente investigación se basó en el método mixto, por lo que se trabaja con un análisis de datos mediante 2 enfoques:

- “Cuantitativo: En este caso, el análisis se centra en los números arrojados para cada respuesta, esto cuando se ha realizado la codificación”.
- “Cualitativo: Aquí el objetivo es describir y evaluar las respuestas generalizadas, con el objetivo de explicarlas, y obtener conclusiones”. (Gómez, 2012, p. 72)

CONCLUSIÓN

La Lic. en la Enseñanza del Inglés (LEI) ha logrado la acreditación mediante el organismo COAPEHUM, todos los cambios ocurridos desde las evaluaciones hasta este momento de la acreditación le han otorgado muchas fortalezas al programa educativo. La evidencia de esto está en las respuestas positivas que se obtuvieron tanto de alumnos, egresados, docentes y directivos de la LEI, donde expresaron los cambios significativos que han presenciado, así como el positivismo con el que esperaban el nivel de acreditación para la LEI, y ahora que se

ha logrado ha aumentado la seguridad para obtener más cambios significativos para beneficio del programa.

La Licenciatura en la Enseñanza del Inglés ha afrontado 2 procesos de evaluaciones ante los CIEES, en la primera obteniendo el nivel 2 en el Padrón de Calidad. Con la debida responsabilidad y el profesionalismo que se merecía se trabajó en la atención a las recomendaciones que se había obtenido, y gracias al buen trabajo realizado en el programa educativo en la segunda evaluación se alcanzó a posicionar a la LEI en los estándares de calidad nivel 1. Ahora bien, ya no solo se puede hablar de CIEES, actualmente la FLCT cuenta con un dictamen de acreditación ante COAPEHUM que inicio su vigencia el 22 de diciembre de 2020.

Tener un programa educativo de calidad lo ubica dentro del Padrón de Programas Educativos de Calidad de la SEP, otorgándole así un mejor prestigio a la Facultad, al igual que a la comunidad estudiantil, ya que la licenciatura sigue en constante evolución con el propósito de formar a los mejores profesionistas, capaces de responder positivamente en el mundo laboral.

Tener calidad en el programa académico otorga muchos beneficios a la comunidad universitaria. Hoy en día se cuentan con más apoyos para los alumnos, con los cuales no contaban las primeras generaciones. El programa educativo actual de la LEI no solo está enfocado en formar profesionista, sino también en formar buenos ciudadanos, por lo que ha aumentado el número de actividades de formación integral.

Con base a este proceso, se considera lograr mejores oportunidades para la Facultad, así como el apoyo económico federal, y becas para estudiantes y docentes. En resumen el beneficio de una acreditación es la calidad del programa educativo, sumándole un prestigio ante la sociedad. Siendo así una carrera de calidad ante la oferta educativa.

Los resultados obtenidos ante la acreditación demostraron esta calidad, dando a conocer las fortalezas que nuestra licenciatura presenta las cuales son: contar con una amplia experiencia entre los docentes, el plan de estudios está vigente ya que se revisa y se actualiza con periodicidad, la más reciente modificación se desarrolló con una visión colaborativa en las tres sedes: Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal y Tapachula; su estructura curricular está integrada por siete áreas, su flexibilidad permite a los estudiantes un modelo organizativo dinámico, los estudiantes reciben el apoyo académico necesario por parte de sus profesores y tutores. La biblioteca cuenta con repositorio bibliográfico y bases de datos necesarias para las actividades propias de la licenciatura.

REFERENCIAS

- Consejo para la Acreditación de Programas. (2017). Marco de Referencia para la Acreditación de programas en el área de Humanidades. Recuperado de COAPEHUM. Recuperado de <http://www.coapehum.org/assets/marco-de-ref-2017.pdf>
- Edwards, V. (1999). El concepto de Calidad de la Educación. Santiago, Chile: OREALC.
- Garay, A. (Abril-Junio de 2012). Los diez primeros años del Proceso de Bolonia en la educación Superior de Europa. *Revista de la Educación Superior*, 2(162), 113-126. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista162_S3A1ES.pdf
- Gómez, S. (2012). Metodología de la Investigación. México: Red Tercer Milenio.
- Hernández, R. (2019). Calidad en la educación. Consejo para la acreditación de programas educativos en humanidades. Recuperado de <http://www.coapehum.org/index1.html>
- Lozano, M. (30 de Abril de 2015). Tendencias de la educación superior en América Latina para el siglo XXI. Recuperado de Foreign Affairs Latinoamérica. Recuperado de <http://revistafal.com/tendencias-de-la-educacion-superior-en-america-latina-para-el-siglo-xxi/>
- Palacios, S. (1999). Instituciones Educativas para la Calidad total. Madrid: La Muralla.
- Palarea, M., & Torres, A. (2005). Antecedentes de la Reforma del Sistema De Educación Superior Europeo. REIFOP, 8 (1), 1-4. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- Secretaría de Educación. (2013). Programa Sectorial de Educación. México.

CAPÍTULO I

EVALUACIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN
ALUMNOS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DE LA UAM AZCAPOTZALCO. UN ANÁLISIS
ESTADÍSTICO.

EVALUACIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ALUMNOS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DE LA UAM AZCAPOTZALCO. UN ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Mtra. Carmen Lucia Tomasini Bassols
Mtro, Guillermo Martínez Atilano

RESUMEN

En el ámbito universitario, la enseñanza-aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras es una disciplina multidimensional que pone sobre la mesa de las discusiones académicas, entre otros temas relevantes, aciertos y debilidades de la Educación Media Superior y Superior, al tiempo que transparenta las principales problemáticas de las políticas lingüísticas institucionales. En el presente estudio exploratorio en torno al nivel de dominio de habilidades comunicativas en lengua materna y conocimiento de una o varias lenguas extranjeras, llevado a cabo a finales de 2019, se ofrecen resultados de tres evaluaciones practicadas entre septiembre, octubre y noviembre de ese año, a 331 alumnos de nuevo ingreso a la División de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco. Estas evaluaciones forman parte esencial de un proyecto global de diagnóstico de las habilidades comunicativas en lengua materna y del nivel de dominio de lenguas extranjeras de 1196 alumnos de nuevo ingreso a los diversos Planes de Estudio de las Divisiones de Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Ciencias y Artes para el Diseño (CAD) y Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) de la Unidad Azcapotzalco, que participaron en este proyecto. Sin embargo, sólo

se tomaron en cuenta 1154 participaciones, ya que 42 alumnos no contestaron la encuesta y/o alguna de las partes de las evaluaciones, lo cual invalidó su participación.

DESARROLLO

El estudio se planteó verificar que “la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera está relacionada con la percepción de similitudes entre las dos lenguas” (M. Buck, 1994). La propuesta contempla identificar la correlación entre los resultados (reflejados en niveles) en lengua materna (español) y los alcanzados en inglés -o en su caso francés- (también reflejados en niveles), mostrando que cuanto mayor es el dominio de la lengua materna, mejor es el conocimiento de la lengua extranjera.

Como hemos señalado anteriormente, el análisis de estos resultados apunta hacia diversos objetivos, donde el principal es llamar la atención de las autoridades sobre la urgencia de reforzar -o quizás reorientar- la formación universitaria en lenguas materna y extranjeras que ofrece la UAM y contribuir a la reflexión académica en torno a las políticas lingüísticas institucionales.

El material que a continuación se presenta, se nutre de dos fuentes de información: un cuestionario y 3 evaluaciones. El cuestionario suma 14 preguntas de opción múltiple, y explora la trayectoria escolar en lo referente al estudio de las lenguas, las preferencias lingüísticas, así como dos preguntas de corte autoevaluativo en torno a las habilidades comunicativas en lengua materna. La otra fuente son los propios resultados obtenidos en las evaluaciones de las 3 lenguas, expresados en calificaciones numerales y en una clasificación final por niveles acordes con los criterios de evaluación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y con una clasificación arbitraria establecida por todos los colaboradores de este proyecto para la prueba de español. Los resultados que se ofrecen en este estudio corresponden, en algunos casos, al desempeño de todos los alumnos participantes y, en otros, exclusivamente al de los alumnos de CSH. Para reforzar la objetividad de las evaluaciones, así como su congruencia con el puntaje, las pruebas de español, inglés y francés contaron con su respectiva tabla de especificaciones de acuerdo con la taxonomía de Bloom.

A continuación, se presenta la Tabla 1 que muestra el número de participantes en el proyecto y su porcentaje en relación con el total:

Tabla 1 P.3 División Académica. N=1,154

P.3	Frecuencia	Porcentaje
CBI	526	45.6%
CSH	331	28.7%
CAD	297	25.7%
Total	1154	100%

Con el propósito de analizar las estadísticas que arrojaron las evaluaciones, haremos primero una breve descripción de los criterios didácticos y metodológicos que caracterizaron a las tres pruebas.

La prueba de inglés fue diseñada con enfoque en un núcleo común de conocimientos lingüísticos (Common Core) y un enfoque en habilidades de la vida real (Abilities in Real Life). El examen permite ubicar al alumno en uno de cuatro niveles del MCER (A1, A2, B1 y B2) en cuatro rubros: uso de la lengua (Language Use), comprensión auditiva (Listening), comprensión escrita (Reading) y producción escrita (Writing).

La sección de uso de la lengua es considerada como eje base del examen, dado que, dependiendo del resultado de ésta, el alumno accede al nivel inmediato superior de evaluación o se queda en el que se sitúa en el momento de contestar. Se propone un total de 10 reactivos de opción múltiple en esta primera parte del instrumento; si el estudiante obtiene 8 o más puntos, entonces puede ingresar a la sección de uso de la lengua del nivel inmediato superior. Si el resultado es menor, se desbloquean las secciones de comprensión auditiva y escrita de ese nivel, así como la de producción escrita correspondiente. Una vez contestados los reactivos del nivel en cuestión, el sistema arroja el puntaje total obtenido, permitiendo así que la producción escrita sea revisada y corregida por el docente, quien al final sumará ambos subtotaes para determinar la clasificación final.

La prueba de francés se divide en 3 exámenes que valoran el conocimiento lingüístico de nivel principiante, básico y básico-intermedio, así como las habilidades comunicativas del alumno. Para poder acreditar un nivel – ya sea A1, A2 o B1-, el alumno debe contestar el 1er examen y obtener el 70 por ciento de aciertos. Una vez alcanzado el mínimo requerido, el sistema libera los candados y ofrece al alumno la posibilidad de continuar con el siguiente examen que evalúa el nivel inmediato superior. El procedimiento se repite: si el sistema contabiliza cierto puntaje (70 % de aciertos), entonces de nuevo abre para el alumno el acceso al 3er y último

examen de francés. Nuestra experiencia docente en lenguas extranjeras nos ha permitido constatar que, salvo en casos excepcionales, los conocimientos lingüísticos (vocabulario, construcción sintáctica, concordancia de tiempos verbales, registros de lengua, etc.) traducen o por lo menos se reflejan en el nivel cualitativo de la expresión escrita (y / o oral) del alumno. Por ello consideramos que, aun tomando en cuenta el puntaje que haya arrojado el sistema, la calificación definitiva y el nivel final de dominio de la lengua son preferentemente definidos a través de la producción escrita del alumno. Con ese enfoque se determinaron los resultados de la tabla 2.

Con el propósito de analizar las estadísticas que arrojaron las evaluaciones, haremos primero una breve descripción de los criterios didácticos y metodológicos que caracterizaron a las tres pruebas.

La prueba de inglés fue diseñada con enfoque en un núcleo común de conocimientos lingüísticos (Common Core) y un enfoque en habilidades de la vida real (Abilities in Real Life). El examen permite ubicar al alumno en uno de cuatro niveles del MCER (A1, A2, B1 y B2) en cuatro rubros: uso de la lengua (Language Use), comprensión auditiva (Listening), comprensión escrita (Reading) y producción escrita (Writing).

La sección de uso de la lengua es considerada como eje base del examen, dado que, dependiendo del resultado de ésta, el alumno accede al nivel inmediato superior de evaluación o se queda en el que se sitúa en el momento de contestar. Se propone un total de 10 reactivos de opción múltiple en esta primera parte del instrumento; si el estudiante obtiene 8 o más puntos, entonces puede ingresar a la sección de uso de la lengua del nivel inmediato superior. Si el resultado es menor, se desbloquean las secciones de comprensión auditiva y escrita de ese nivel, así como la de producción escrita correspondiente. Una vez contestados los reactivos del nivel en cuestión, el sistema arroja el puntaje total obtenido, permitiendo así que la producción escrita sea revisada y corregida por el docente, quien al final sumará ambos subtotaes para determinar la clasificación final.

La prueba de francés se divide en 3 exámenes que valoran el conocimiento lingüístico de nivel principiante, básico y básico-intermedio, así como las habilidades comunicativas del alumno. Para poder acreditar un nivel – ya sea A1, A2 o B1-, el alumno debe contestar el 1er examen y obtener el 70 por ciento de aciertos. Una vez alcanzado el mínimo requerido, el sistema libera los candados y ofrece al alumno la posibilidad de continuar con el siguiente examen que evalúa el nivel inmediato superior. El procedimiento se repite: si el sistema contabiliza cierto puntaje (70 % de aciertos), entonces de nuevo abre para el alumno el acceso al 3er y último examen de francés. Nuestra experiencia docente en lenguas extranjeras nos ha permitido constatar que, salvo en casos excepcionales, los conocimientos lingüísticos (vocabulario, construcción sintáctica, concordancia de tiempos verbales, registros de lengua, etc.) traducen o por lo menos se reflejan en el nivel cualitativo de la expresión escrita (y / o oral) del alumno. Por ello consideramos que, aun tomando en cuenta el puntaje que haya arrojado el sistema, la califica-

ción definitiva y el nivel final de dominio de la lengua son preferentemente definidos a través de la producción escrita del alumno. Con ese enfoque se determinaron los resultados de la tabla 2.

Tabla 2 Porcentaje de nivel de producción escrita por División, inglés y francés

	inglés			francés		
	CBI N=526	CSH N=331	CAD N=297	CBI N=155	CSH N=27	CAD N=72
A	15.3%	11.1%	5.2%	7.9%	1.2%	4.7%
A1	17.9%	13.6%	10.6%	.8%	1.2%	.4%
A2	7.6%	2.2%	6.8%	.4%	.0%	.0%
B1	2.8%	1.6%	2.6%	---	---	---
B2	.6%	.2%	.5%	---	---	---
NP	1.3%	.1%	.0%	52.0%	8.3%	23.2%
% del total	45.6%	28.7%	25.7%	61.0%	10.6%	28.3%
	100%			100%		

Para cada sesión de aplicación del cuestionario junto con las tres evaluaciones, se contemplaron 125 minutos, donde la prueba de español era la última evaluación que se contestaba. Esta prueba contiene 28 preguntas sobre conocimientos generales del idioma español, habilidades comunicativas y razonamiento lingüístico. Incluye una sección de comprensión auditiva y una de redacción. Para contestar la prueba, el alumno dispuso de 35 minutos en total, de los cuales 20 minutos eran para las primeras 28 preguntas y los 15 minutos restantes para la comprensión auditiva y la producción escrita. El marco teórico que fundamenta la metodología seguida parte de las nociones de lingüística textual, de alfabetización académica y de conceptos de metacognición.

Para esta evaluación, la detección de deficiencias lectoras y escriturales observadas en años de experiencia docente en las aulas universitarias orientaron nuestro criterio de selección de los temas. Se buscó abarcar la mayoría de los niveles de lengua (fonológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático) comprendidos en la competencia lingüística que han desarrollado los alumnos egresados del bachillerato.

La prueba de inglés arrojó resultados que muestran las deficiencias de la enseñanza-aprendizaje de este idioma antes de llegar al nivel universitario. En la tabla 3 encontramos que 9.6% del total de alumnos de escuelas públicas alcanzó el nivel B1 (con sus diferentes

matices de nivel), en contraste con el 30% procedentes de escuelas privadas que quedaron ubicados en ese mismo nivel., es decir más del triple. Un dato interesante es que en ambos casos de bachillerato, sólo el 1% logró el nivel B2, que es el más alto de nuestras clasificaciones basadas en el MCERL. El nivel A1 con sus diferentes matices, es el nivel mayoritario tanto en los alumnos de procedencia de escuela pública como de privada: 59.7% pública y 42.7% privada. Una primera observación general de la prueba de inglés es que los alumnos de ambos tipos de educación (pública y privada) ingresan a la universidad con un nivel muy bajo de conocimientos lingüísticos, en relación con el que deberían alcanzar por el número de horas de estudio que presuponen los programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas (principalmente inglés) en la Educación Básica y Media.

El cruce de variables del idioma evaluado, el género, la división académica y la escuela de procedencia, nos permitió comparar los resultados de manera integral, así como acotarlos de acuerdo con el enfoque particular buscado. Esto es lo que nos muestra la tabla 3.

Tabla 3. Porcentaje de resultados por nivel de idioma, género, división y tipo de escuela.

inglés N=1,154 Desde la perspectiva de escuela de procedencia, se observa que en la

		Escuela Pública N=955								Escuela Privada N=199							
IDIO MA %	nivel	Hombres				Mujeres				Hombres				Mujeres			
		C BI	C S H	C A D	To tal H	C BI	C S H	C A D	To tal M	C BI	C S H	C A D	To tal H	C BI	C S H	C A D	Tota l M
		I N G L É S	NP	0.9	0.1	0.0	1.0	0.2	0.0	0.0	0.2	0.5	0.0	0.0	0.5	1.0	0.0
A1	7.5		2.2	0.8	10.6	2.7	3.4	3.4	6.5	3.5	3.5	0.5	7.5	1.0	3.5	0.0	4.5
A1 bajo	3.1		1.3	0.9	5.3	1.3	1.9	1.9	3.7	1.0	0.0	1.0	2.0	0.0	0.5	0.5	1.0
A1 intermedio	3.1		1.4	1.6	6.1	2.4	3.1	3.1	6.4	1.0	1.0	0.5	2.5	0.0	0.5	0.0	0.5

Continua de la tabla 3

A1 avanzado	8.6	4.2	5.1	17.9	3.2	6.4	6.4	13.2		4.5	3.5	3.0	11.1	4.0	5.5	4.0	13.6
A2	0.1	0.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.2		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
A2 bajo	0.6	0.2	0.0	0.8	0.4	1.2	1.2	2.0		2.0	1.5	0.0	3.5	1.5	0.0	0.5	2.0
A2 intermedio	2.0	0.1	0.9	3.0	0.9	0.7	0.7	2.1		1.0	0.0	0.0	1.0	1.5	0.0	0.0	1.5
A2 alto	3.6	0.7	2.1	6.4	0.8	0.6	0.6	4.1		5.0	2.5	2.0	9.5	3.0	0.5	4.0	7.5
B1	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
B1 bajo	1.8	0.2	0.9	2.9	0.3	0.0	0.0	0.9		1.0	0.0	1.5	2.5	1.5	1.0	0.5	3.0
B1 intermedio	1.3	0.3	0.8	2.4	0.2	0.4	0.4	1.7		2.5	2.5	4.0	9.0	0.5	1.5	6.0	8.0
B1 alto	0.8	0.0	0.1	0.9	0.2	0.0	0.0	0.6		3.0	0.5	1.0	4.5	1.0	1.0	1.0	3.0
B2	0.4	0.0	0.1	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0		0.0	0.5	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0
total	33.9	10.7	13.7	58.3	12.8	17.8	17.8	41.7		25.1	15.6	13.6	54.3	15.1	14.1	16.6	45.7

Desde la perspectiva de escuela de procedencia, se observa que en la División de CSH hay equilibrio en los resultados del nivel A1, de tal forma que, mientras 17.1 % de los alumnos procedentes del bachillerato público quedaron ubicados en nivel A1, 17.5 % procedían del bachillerato privado y alcanzaron ese mismo nivel. Es decir que 34.6% muestran conocimientos apenas elementales, no estructuran oraciones simples correctas y su registro de lengua es totalmente informal. Un resultado que llama la atención es el que nos permite analizar desde la perspectiva de género para comparar los porcentajes de hombres y mujeres ubicados en los niveles extremos: el nivel más elemental A1, y el nivel intermedio-avanzado B2. El equilibrio es innegable: 23.1% de los alumnos hombres procedentes de ambos bachilleratos (privado y público) se quedaron en nivel A1 y 24.8% de alumnas mujeres se ubicaron en ese mismo nivel. Por el otro lado, 1% de los hombres sí alcanzó el nivel B2, toda vez que no lo logró ni una sola mujer. Es decir, en los niveles elementales, las mujeres son ligeramente más numerosas que los

hombres, y en contraste, de acuerdo con estos porcentajes, son los hombres los que obtienen mejores resultados en un nivel superior de conocimiento de la lengua inglesa.

En la prueba de francés, los resultados muestran que de un total de 1154 alumnos que en la plataforma ingresaron a las pruebas de inglés y francés, apenas 236 lo hicieron a los exámenes de francés, y de ese número tan solo 43 los contestaron. Una primera observación es que es en la División de CBI y no de CSH donde se ubica el mayor número de alumnos que contestó la prueba de francés: 22 alumnos, es decir prácticamente el 50%. En el campo profesional, los egresados de las licenciaturas de CSH pueden necesitar apoyarse en el francés para la consulta de bibliografía especializada, como es el caso particular de los textos de las escuelas francófonas tradicionalmente de vanguardia en sociología y antropología. El estudio de esta lengua se proyecta por lo tanto indispensable en estas formaciones universitarias.

Los resultados tanto de inglés como de francés dejan al descubierto la fragilidad de los programas de lenguas de la educación pública y el incumplimiento del compromiso institucional de formar a los alumnos en el desarrollo de habilidades intelectuales a través, entre otras disciplinas, de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras.

La prueba de expresión escrita de ambos idiomas permitió contar con datos más finos acerca del uso de la lengua. Se observó que los alumnos expresan ideas sencillas con poca variación verbal y léxica, ya que el vocabulario utilizado es de uso frecuente, con cognados y palabras internacionales. Un rubro en el que se detectó un gran número de errores fue en la puntuación, ya que la ausencia de signos o su uso incorrecto obstruye la clara comunicación de ideas. Asimismo, en pocas producciones se observó la organización de ideas en párrafos estructurados con ideas principales y secundarias. Por otra parte, también se detectó poco o nulo uso de conectores para elaborar un discurso con mayor coherencia que incluya la expresión de opiniones propias y matices de significado. Este tipo de errores, en particular los de puntuación, se detectaron también en las producciones en lengua materna.

Para la prueba de español, los criterios de puntaje fueron distintos. Por tratarse de la lengua materna, los resultados de la prueba no pueden expresarse en niveles de dominio del MCERL. Por ello, fue necesario diseñar una rúbrica sintética con 6 niveles de desempeño que engloban diferentes habilidades. Los resultados están expresados en una equivalencia alfanumérica basada en la utilizada en el sistema de evaluación de la UAM: MB, B, S y NA. El puntaje designado para evaluar el conocimiento de la lengua fue de 46 puntos y para la producción escrita se asignaron 12 puntos, haciendo un total de 58 puntos para la prueba de español, tal como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4 Nivel FINAL de español

RANGOS *	NIVEL
entre 2 y 10 puntos /58	1 (NA)
entre 12 y 20 puntos /58	2 (NA+)
entre 22 y 30 puntos /58	3 (S)
entre 32 y 39 puntos /58	4 (S+)
entre 41 y 49 puntos /58	5 (B)
entre 51 y 58 puntos /58	6 (MB)
*se obtiene sumando el puntaje de conocimientos básicos /46 más el puntaje de producción escrita /12	

De esta manera, la tabla 5 nos da los diferentes niveles que alcanzaron los alumnos en la prueba de español.

Tabla 5 Niveles de idioma español por División N=1,154

ESPAÑOL	División			Total N=1154
	CBI N=526	CSH N=331	CyAD N=297	
nivel 1 (NA)	0	1	0	1
nivel 2 (NA+)	13	3	2	18
nivel 3 (S)	145	83	43	271
nivel 4 (S+)	241	180	163	584
nivel 5 (B)	123	61	86	270
nivel 6 (MB)	2	1	2	5
NP	2	2	1	5

Cabe resaltar que, contrariamente a lo esperado para el perfil de alumnos de Ciencias Sociales, es justamente en la División de CSH donde se ubica el único caso de participante con nivel de dominio de la lengua materna más bajo (nivel 1 NA) y donde se ubica el menor porcentaje de alumnos con dominio de la lengua materna deseable (nivel 6 MB). Por último, señalaremos que se pudo verificar la hipótesis en relación con la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los errores más frecuentes detectados en las producciones escritas en español (comentario argumentado) se reflejan, en mucha menor proporción pero están presentes, en las producciones escritas en inglés o en francés. Una de las principales debilidades encontradas en los comentarios argumentados se refiere a la puntuación, prácticamente ausente en la mayoría de las producciones en español de CSH. Este mismo error se detectó en las producciones en inglés y en francés. Otro caso fue el de las tildes (los acentos), que con mucha frecuencia son olvidados o desconocidos en lengua materna y que, en el caso del francés, por ejemplo, tampoco son utilizadas, dando como resultado oraciones demasiado largas por la ausencia de puntuación, o incoherentes por la falta de tildes. En la muestra representativa revisada para la DCSH se encontró que, a diferencia de las muestras de las otras divisiones, en las argumentaciones hacen falta los conectores lógicos necesarios para construir párrafos coherentes o lógicamente articulados.

REFLEXIONES Y CONCLUSIONES PRELIMINARES

A la luz de los resultados alcanzados por los alumnos de nuevo ingreso a la División de CSH de la UAM Azcapotzalco, las estadísticas revelan serias problemáticas, innegables para la Institución. Por un lado, salta a la vista la urgencia de nivelar los conocimientos lingüísticos de los alumnos que ingresan a sus Planes de estudios. Por el otro, se percibe la necesidad apremiante de revisar, junto con los propios alumnos, el manejo de sus habilidades comunicativas en español. Estamos conscientes de que pretender solucionar de manera drástica y global estas deficiencias representaría, sin duda, un esfuerzo titánico que tendría que abarcar a la comunidad universitaria en su conjunto, puesto que mover inercias ancladas en las viejas dinámicas- que aún prevalecen en la Institución-, no sería tarea fácil, además de que cada unidad académica maneja en autonomía la enseñanza-aprendizaje de lenguas materna y extranjeras y determina la importancia que concede a las lenguas. Sin embargo, como alternativa metodológica y organizacional, sugerimos para el corto plazo, el diseño y la puesta en marcha de cursos propedéuticos tanto de español como de inglés y francés, con el propósito no sólo de nivelar su dominio para evitar procesos y resultados dispares, sino también para facilitar el aprendizaje interdisciplinario, allanar el camino hacia la comprensión y consulta de textos en lengua extranjera, e incluso como práctica de alfabetización universitaria. En esta etapa de análisis estadístico descriptivo de nuestra investigación, los datos ofrecidos confirman la necesidad de instrumentar medidas académicas e institucionales hacia la revisión y reestructuración de los programas de lectura y escritura y de enseñanza de las lenguas; no emprender esta tarea impacta ya la formación multidisciplinaria de los alumnos de CSH de la unidad Azcapotzalco.

REFERENCIAS

- Austria Carlos, M. A., & Venegas-Martínez, F. (2011). Rendimientos privados de la educación superior en México en 2006. Un modelo de corrección del sesgo por autoselección. *El Trimestre Económico*, 78(310), 441-468
- Buck, Marilyn (1994) La influencia de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras, *Revista Estudios de lingüística aplicada*, N°. 19-20, CELE-UNAM, México.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA. SAGE.
- Draper, D. (1995). Inference and hierarchical modeling in the Social Sciences. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 115-147.
- Gelman, A. & Hill, J. (2006). *Data Analysis Using Regression and Multilevel /Hierarchical Models*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 69-395.
- Heck, R. H. & Thomas, S. L. (2000). *An Introduction to Multilevel Modeling Techniques*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellerman, E. (1983). "Now you see it, now you don't" en S. Gass y L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 113-134.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters

Lucía Tomasini Bassols es Profesora-Investigadora de francés del Departamento de Humanidades de la UAMAzcapotzalco. Tiene estudios de licenciatura en Moscú y de Posgrado en Francia. Ha publicado artículos en torno a las tecnologías en el aula de lenguas extranjeras, acerca de temas de interculturalidad y didáctica del francés como lengua extranjera. Imparte cursos de Francés, dirige una serie radiofónica cultural en la radio universitaria UAM RADIO 94.1FM, es traductora de la obra literaria de cuentos infantiles de la escritora quebequense Marie Villeneuve y ha coordinado varios proyectos de diseño y

CAPÍTULO I LENGUAS

METÁFORA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

METÁFORA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Dra. Anna V. Sokolova Grinovievkaya
Dra. Ofelia Gómez Landeros
Dra. María del Carmen Gómez Pezuela Reyes
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Ciudad de México

RESUMEN

La metáfora ha llamado la atención de diferentes pensadores desde los tiempos remotos hasta nuestros días. Se ha estudiado no solo como un fenómeno lingüístico, sino también como un objeto de reflexión filosófica y teórica. Los conocimientos sobre este concepto se han ampliado significativamente gracias a la idea sobre su papel cognitivo en la percepción del hombre en torno al mundo que lo rodea. Así, la metáfora no se limita por el dominio del lenguaje, sino que se expande hacia el pensamiento y las acciones de las personas. Si en otras épocas se limitaba e, incluso, se ignoraba el papel de la metáfora en la ciencia, actualmente se reconoce su lugar importante en la descripción y explicación de nuevos descubrimientos científicos y tecnológicos. Para comprender mejor el proceso de acuñación de nuevos términos en el idioma inglés, en el presente trabajo se analizan diferentes formas de su creación en el área de la salud desde el punto de vista de la metaforización. Se propone incluir los resultados de este análisis en los contenidos de los cursos de comprensión de lectura de textos especializados en inglés. Con esta iniciativa se busca promover la motivación de los alumnos de diferentes carreras universitarias por aprender una lengua extranjera.

Introducción

La metáfora forma parte importante de la realidad cotidiana del hombre y se utiliza no solo como un giro especial del lenguaje, sino también como un recurso de la formación del

pensamiento y acción. En este sentido y como lo señala Hoffman (1987), la metáfora es un medio de descripción y explicación de diferentes actividades humanas: en las pláticas psicoterapeutas y en las conversaciones entre los pilotos de aerolíneas, en bailes rituales y en el lenguaje de programación, en la educación artística y en la mecánica cuántica. Se puede afirmar que la metáfora siempre enriquece la comprensión entre los interlocutores en los actos habla, sus conocimientos y, en general, el lenguaje humano. Cabe mencionar que, aunque continuamente hablamos por medio de metáforas, a menudo no las empleamos de una manera consciente, sino automáticamente, dentro del contexto en que nos encontramos. Le decimos a un amigo: “Ponte las pilas” cuando queremos motivarlo. O hablamos de una joven: “Ella está en la flor de la vida” para referirnos a los beneficios físicos y psíquicos de la juventud. En otras palabras, al emplear una buena parte del tiempo en el uso de un lenguaje metafórico, interiorizamos este último en nuestra mente como una forma sencilla de expresar nuestras ideas.

ORÍGENES DEL CONCEPTO DE METÁFORA

El estudio de la metáfora como un fenómeno lingüístico y un objeto de reflexión filosófica y teórica tiene su origen en la tradición griega o, mejor dicho, en los escritos de Aristóteles del siglo IV AC, concretamente en su “Poética y Retórica” donde el filósofo habla de la semejanza en las oraciones, o sea la metáfora – μεταφορά definida como “transferencia del nombre de una cosa a otra” (Aristóteles, en Vázquez, 2010: 87). Ahí mismo las metáforas se agrupan en cuatro categorías: 1) desde el género a la especie, 2) desde la especie al género, 3) desde una especie a otra especie, y 4) según la analogía. El primer tipo de metáfora se refiere al proceso de llamar a algo no por el nombre de su especie, sino por el de su género, por ejemplo: “Del género a la especie: pongo por caso, ‘he aquí que mi nave se paró’, porque el anclar es una especial manera de pararse” (Aristóteles, en Vázquez, 2010: 90). El género sería ‘pararse’, la especie ‘anclar’: el género con el que se sustituye es el género de la especie, es decir, que el género contiene a la especie a sustituir.

Al hablar del segundo tipo de metáfora - desde la especie al género, Aristóteles pone el siguiente ejemplo: “De la especie al género: ‘miles y miles de esforzadas acciones llevó a cabo Ulises’, porque miles de miles es mucho, y aquí úsese miles de miles en vez de mucho” (Aristóteles, en Vázquez, 2010: 91). Para el tercer tipo de metáfora - desde una especie a otra especie, se da el siguiente ejemplo: “‘sacándole el ánima con el bronce’, y ‘cortando con el infatigable bronce’, aquí se dice sacar por cortar y cortar por sacar; las dos son maneras de quitar” (Aristóteles, en Vázquez, 2010: 91-92).

Finalmente, a diferencia de los dos tipos de metáfora mencionados más arriba, a las metáforas según la analogía se les da una explicación más amplia y se les otorga una importancia considerable:

Digo que habrá [metáfora] por analogía cuando se hayan el segundo término con el primero como el cuarto por el tercero, porque en tal caso se empleará en vez del segundo el cuarto y en vez del cuarto el segundo, y a veces se añade todavía el término al que se refiere el reemplazado por la metáfora” (Aristóteles, en Vázquez, 2010: 92).

METÁFORA CONCEPTUAL

A pesar de una larga historia de estudio de la metáfora, varios investigadores no dejan de cambiar su visión en torno a este fenómeno que se podría considerar multifacético y, por lo tanto, se ha tratado mediante diversas teorías. Así, en las teorías retóricas clásicas la metáfora ocupaba un lugar marginal y ornamental y por esta razón se consideraba como un recurso de la imaginación poética y los ademanes retóricos, como una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario (Lakoff y Johnson, 1998). Esta visión está presente en los trabajos de diferentes autores sobre la metáfora incluso más contemporáneos. Por ejemplo, Searle (1978) propone la idea de significado literal al analizar las propiedades intencionales de los actos de habla. Así, para entender una metáfora, el interlocutor primero se referiría a su significado literal y una vez que este fallara, buscaría una alternativa en la explicación metafórica.

Cabe realzar que el primer acercamiento a la metáfora en términos cognitivos tuvo lugar en el libro “Metáforas de la vida cotidiana” de los norteamericanos George Lakoff, un lingüista de Berkeley, y Mark Johnson, un filósofo de la Universidad de Oregón, que se publicó en 1980. En esta obra se introdujo la idea de que la metáfora no se limitaba por el dominio del lenguaje, sino que se expandía hacia el pensamiento. Por consiguiente, comenzó a apreciarse como un medio de expresión de procesos mentales del hombre realizados en el nivel de subconsciente y basados en diversos atributos culturales, nacionales y sociales. La metáfora, como lo afirman Lakoff y Johnson (1998: 39), “impregna la vida cotidiana; no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción”. Por eso este fenómeno se puede considerar como uno de los principales instrumentos para conocer la realidad a través de la nominación de los fenómenos de esta última, la producción de imágenes artísticas, así como la creación de nuevos significados.

Los conocimientos sobre la metáfora y los modelos metafóricos se han ampliado significativamente gracias a la teoría de la metáfora conceptual desarrollada por Lakoff y Johnson (1998). De acuerdo con estos investigadores, el efecto de metaforizar consiste en asociar entre sí los rasgos similares de ciertos objetos de la realidad, es decir en relacionar las imágenes de

los campos conceptuales de estos objetos. Así, se pueden distinguir diferentes modelos metafóricos como antropomórfico, zoomórfico, etc. En el centro del modelo metafórico se sitúa la metáfora conceptual como uno de los mecanismos que establece determinadas relaciones entre los conceptos de diversos campos de conocimiento. En otras palabras, la metáfora conceptual es el proceso que ocurre en el nivel del pensamiento humano reflejando diversas estructuras lingüísticas.

Así, la idea central de la propuesta de Lakoff y Johnson (1998) consiste en el postulado de que la metáfora, siendo más que un aspecto formal del lenguaje, nos permite estructurar unos conceptos a partir de otros. La forma en que realizamos este proceso depende de nuestra experiencia directa con el mundo. Los investigadores explican el mecanismo de formación de la metáfora de la siguiente manera. Cada metáfora consiste en dos campos: el donante y el recipiente. El primero es concreto y antropocéntrico; se refiere a menudo al hombre, en particular, a su cuerpo, por ejemplo, “the heart of the problem” (“la raíz del problema”). Este campo es el elemento importante en la metaforización porque sirve para realizar una transferencia del significado. El campo recipiente es abstracto y no posee características bien pronunciadas. El primer campo se denomina la fuente y el segundo como la meta de la metáfora conceptual. En la teoría cognitiva de la metáfora el campo-fuente representa una generalización de la experiencia práctica en la vida humana. Los saberes en este dominio están organizados en forma de esquemas de imágenes (image schemas, en inglés) los cuales son estructuras cognitivas relativamente sencillas que se producen de manera constante a través del proceso de interacciones entre el hombre y el mundo. Las relaciones entre el campo-fuente y el campo-meta ya establecidas en la tradición lingüística y cultural de una sociedad se llaman metáforas conceptuales.

Lakoff y Johnson (1998: 43-54, 63-70) presentan tres tipos de esquemas conceptuales metafóricas: estructurales, orientacionales y ontológicas. En metáforas estructurales, una actividad o una experiencia se estructura en términos de otra (Lakoff y Johnson: 1998: 50). Por ejemplo, “una discusión es una guerra” o “un discurso es un tejido”. Esta última frase presupone que “se puede perder el hilo” porque las ideas pueden estar “mal hilvanadas o deshilvanadas”, puede faltar “un hilo argumental o conductor”; “un argumento puede ser “retorcido”, el discurso tiene “un nudo” y “un desenlace”; “se hila muy fino”, etc. cabe reiterar la idea de estos autores de que las metáforas impregnan la vida cotidiana de las personas, no solo su pensamiento, sino también sus acciones. El sistema conceptual, que guía lo que el hombre piensa y actúa, es esencialmente de naturaleza metafórica. Asimismo, sus conceptos estructuran su percepción de los alrededores, sus actividades en el mundo, sus relaciones con otros individuos. Hay que subrayar que, si bien es cierto que nuestro sistema conceptual rige nuestra acción, normalmente no somos conscientes de esto ya que pensamos y actuamos más o menos automáticamente siguiendo ciertas normas. Se puede afirmar que la metáfora no es un mero asunto de tipo lingüístico, o sea del lenguaje, de palabras. Por el contrario, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Por eso, se puede afirmar que el sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica.

Metáforas orientacionales, a su vez, organizan un sistema global de conceptos en relación con otro sistema (Ibíd.). La mayoría de estas metáforas tienen que ver con la orientación espacial y nacen de la constitución física del hombre. Las principales orientaciones son: ARRIBA/ABAJO, DENTRO/FUERA, DELANTE/DETRAS, PROFUNDO/SUPERFICIAL, CENTRAL/PERIFÉRICO. Por ejemplo, LO BUENO ES ARRIBA, LO MALO ES ABAJO: “estatus alto”, “estatus bajo”; “las cosas van hacia arriba”, “alta calidad”, “baja calidad”, “Su Alteza Real”. También, LA VIRTUD ES ARRIBA, EL VICIO ES ABAJO, por ejemplo, alguien tiene “pensamientos elevados”, “se deja arrastrar por las más bajas pasiones”, “cae muy bajo” o “en el abismo del vicio”; “los bajos fondos”. FELIZ es ARRIBA, TRISTE es ABAJO, por ejemplo: “me levantó el ánimo”; “tuve un bajón”, “estoy hundido”, “sentirse bajo”; “caer en una depresión”. La metáfora conceptual TRISTE ES ABAJO se evidencia también en que los hablantes tienden a expresar con su actitud corporal la tristeza caminando más inclinados o con la mirada baja (Müller, 2008). Metáforas orientacionales no son arbitrarias, sino se basan en la experiencia física y cultural del hombre. Son culturales en el sentido de que, por ejemplo, en algunas culturas el futuro, se percibe en términos de “adelante” (en la mexicana, francesa, etc.) mientras que en otras culturas – en términos de “atrás” (como demuestra una investigación conducida en 2006 con los aimaras, un pueblo indígena originario de América del Sur). Ahora bien, desde el punto de vista objetivista uno puede pensar que cualquier dimensión espacial como “arriba-abajo”, “izquierdo-derecho”, “adelante-atrás” debe tener el mismo grado de la fuerza descriptiva. Sin embargo, desde el punto de vista subjetivista, uno puede notar que las metáforas basadas en “izquierdo-derecho” son menos comunes probablemente dado el cuerpo humano es relativamente simétrico.

Finalmente, metáforas ontológicas categorizan un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc. Por ejemplo, LA MENTE HUMANA ES UN RECIPIENTE: “no me cabe en la cabeza”; “tener algo en mente”; “tener la mente vacía”; “métete esto en la cabeza”; “estoy saturado”. O LA MENTE ES UNA MÁQUINA: “mi cerebro no funciona hoy”; “le falta un tornillo”. Las metáforas ontológicas se basan en la proyección de las propiedades de los objetos de la realidad (por ejemplo, fragilidad, dureza) en las esencias abstractas como el intelecto, emociones, la moral, por ejemplo: “conocimientos débiles”, “hablar con blandura”, “valores firmes”.

Así, metáforas reflejan el mecanismo de ordenación de los conocimientos establecidos de la gente a partir de la comprensión e interpretación de su propia experiencia en la interacción con su entorno.

METÁFORA EN LA CIENCIA

El término “metáfora científica” es un concepto relativamente nuevo ya que se comenzó a estudiar por los lingüistas y filólogos a finales del siglo XX. Inicialmente se asumía que el texto científico evita expresiones en sentido figurado porque la ciencia por definición tiende a ser

inequívoco, lacónico y verosímil. Es por eso durante mucho tiempo el uso de la metáfora en el lenguaje de la ciencia se consideraba inaceptable. Sin embargo, al leer varios textos científicos se podía notar expresiones metafóricas como resultado de la transferencia semántica por la similitud de características.

Sería un error afirmar que la metáfora solo sirve para la poesía, novelas y cuentos, la lingüística o la vida cotidiana. Así, el psiquiatra y psicoanalista francés Jacques Lacan (1901-1981) la usó en la psiquiatría. El filósofo español José Ortega y Gasset (1883-1955) ya entendía perfectamente la problemática. En su libro *Las dos grandes metáforas* publicado en 1924, escribía que la situación mental en que se encuentra un investigador, en el momento de hacer un nuevo hallazgo, tiene que apoyarse en los términos y expresiones del repertorio lingüístico aceptado en ese momento y, por lo tanto, puede tener dificultades para organizar una explicación clara y coherente, y de ahí que necesite inventar algún medio metafórico para solucionar el problema. Ortega y Gasset (1957) define la metáfora como un procedimiento intelectual que ayuda a aprehender lo que se encuentra más lejos de la potencia conceptual del hombre; es decir, con lo más cercano y mejor dominado se puede alcanzar un contacto mental con lo remoto y más intratable. Según este investigador, la metáfora está unida con la filosofía siendo una herramienta mental imprescindible en el pensamiento científico que, por su parte, tiene que continuamente acudir a la imaginación creadora para dar forma y tal vez ilustración a las ideas abstractas que requieren una estructura consolidada. Es notable que las metáforas no solo ayudan en esta etapa, sino que son inevitables para poder explicar teorías abstractas con un lenguaje entendible para otras mentes no especializadas en el tema cuando no se les pueden exponer palabras o términos propios de la materia o demasiado sofisticados. Ortega y Gasset (Ibíd.) señala que la metáfora se debe incluir en los instrumentos lógicos que cualquier científico para entenderse mejor él mismo y para ser capaz de dar nombre y explicar su hallazgo a los demás de una manera clara y sencilla.

Ahora bien, las metáforas científicas otorgan a los objetos de una determinada disciplina propiedades anteriormente no reveladas y también dirigen el proceso de búsqueda hacia el descubrimiento de tales calidades. Es importante recalcar que numerosos científicos han acudido al lenguaje metafórico en sus investigaciones y elaboración de hipótesis. Así, Isaac Newton usó la metáfora de la atracción que se puede producir entre personas con el fin de identificar y explicar la ley de la gravedad. Charles Darwin, a su vez, utilizó la metáfora de un árbol a la hora de pensar y explicar la evolución humana.

Hoy la metáfora científica se considera como un componente indispensable del lenguaje y discurso científico que refuerza las esferas emocional e intelectual de la percepción humana. Además de ser el medio de expresión de sentimientos, la metáfora permite realizar nominaciones abstractas en el texto científico sin distraer a uno de la información convirtiéndose en una parte importante de un texto científico. En el lenguaje de la ciencia la metáfora crea nuevas hipótesis y comprensión del mundo, permite ver un objeto familiar desde una nueva perspectiva.

METÁFORA CONCEPTUAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Es necesario remarcar que varios investigadores no distinguen claramente el lado cognitivo y el lingüístico de la metáfora. Por lo tanto, nuestra comprensión de la naturaleza de la metáfora sigue incompleta. Nuestros conocimientos sobre cómo las metáforas se perciben y se reproducen por los que estudian idiomas son aún más escasos. Los aprendices de una lengua extranjera pueden no ser conscientes del uso del lenguaje metafórico, aunque utilicen expresiones metafóricas en su comunicación en la lengua meta lo que se puede explicar por diversos factores lingüísticos, cognitivos y socioculturales. Diferentes investigadores (Boers, 2004, 2013; Littlemore, 2012; MacArthur, 2011; Guo, 2007; Kövecses, 2005; Low, 1988; entre otros) están de acuerdo con que la metáfora conceptual posee un enorme potencial para la adquisición de lo léxico de una lengua extranjera, así como para el desarrollo de las habilidades comunicativas en las condiciones reales. Asimismo, el aspecto cognitivo del estudio de la metáfora puede ayudar al aprendiz en la solución del problema de interferencia de la lengua nativa en su aprendizaje de una lengua extranjera.

Actualmente, la mayoría de las investigaciones sobre el lugar de la metáfora en la enseñanza de idiomas se basan en las teorías cognitivas. Uno de los principios centrales de la lingüística cognitiva es que las relaciones entre la forma, el significado y el uso de palabras no son aleatorias. Al contrario, el lenguaje se puede explicar a partir de ciertas relaciones, o sea asociaciones con la experiencia física o cognitiva del hombre. Las investigaciones de Boers (2004, 2013) y Guo (2007) sobre la percepción y comprensión de expresiones metafóricas comprueban la hipótesis de que la actividad orientada en el estudio de metáforas de un nuevo idioma facilita en gran medida la memorización del nuevo vocabulario, ayuda al aprendiz a superar los posibles obstáculos provocados por las diferencias interculturales e interpersonales. Todo esto favorece a subir el nivel de dominio de una lengua extranjera en general.

METÁFORAS CONCEPTUALES EN EL ÁREA DE LA SALUD

El proceso de metaforización es especialmente productivo para las terminologías en las áreas de la salud, en particular en medicina. La terminología médica de hoy es un sistema bastante complejo que tiene miles de palabras y expresiones. El desarrollo continuo de este tipo de léxico se puede explicar por el surgimiento acelerado de nuevos descubrimientos, así como de nuevas tecnologías en el campo. De ahí que exista una gran necesidad de creación de nuevos términos para describir estos nuevos conocimientos y sus aplicaciones. En este sentido, la técnica de metaforización es una de las más productivas para nombrar nuevos objetos y procesos dada la capacidad de la metáfora de servir tanto de un mecanismo de conocimiento e interpretación de la vida, como de un método eficaz de nominación de diferentes elementos del mundo del alrededor.

Vale la pena mencionar que los términos médicos básicos fueron creados hace miles de años. En aquella época la gente nombraba los hallazgos en el campo de la salud usando las similitudes primitivas entre los objetos que le rodeaba en su vida cotidiana. Estos términos-metáforas y los que han sido elaborados posteriormente, inclusive en nuestros tiempos, reflejan el mecanismo de conocimiento, la forma de pensar y asociar las cosas de los expertos en dicho campo.

Ahora bien, en el contexto universitario, los alumnos del área de la salud y, en particular, de medicina tienen que leer textos especializados mayormente en inglés para permanecer actualizados en su disciplina. En esta relación y sin duda alguna, la comprensión satisfactoria de estos materiales requiere el conocimiento a priori de los significados de los términos-metáforas para no caer en un error al intentar traducirlos literalmente como, por ejemplo, en el caso de “armpit” (“brazo” + “hoyo”) que significa “axila”. Asimismo, para su mejor memorización es importante saber cómo se originó este u otro término, en especial, aquellas palabras y frases que se crearon por la analogía con las características de determinados objetos o fenómenos, es decir a través de la metaforización. Así, es vital que los alumnos tengan los conocimientos no solo sobre la gramática de la lengua de textos especializados, sino también sobre la formación del léxico de este idioma. Los alumnos deben ser conscientes y, si fuera el caso, tolerantes en cuanto a las diferencias entre su propia cultura y la cultura de los hablantes nativos de otra lengua en cuanto a la percepción e interpretación del mundo.

TÉRMINOS-METÁFORAS EN EL ÁREA DE LA SALUD

A partir de las consideraciones expuestas más arriba, a continuación, se presenta el análisis de algunos de los términos-metáforas médicos en inglés que no se pueden traducir literalmente y que se deberían incluir en los contenidos del curso de comprensión de lectura en la lengua meta dirigido a los alumnos del área de la salud.

Vale la pena recalcar la diversidad de las formas de metaforización con base en la similitud entre diferentes objetos. Los objetos pueden parecer entre sí por su forma, función, ubicación o manifestación de alguna característica. Así, en el campo de la salud hay términos-metáforas creados con base en su semejanza con las prendas de ropa o los detalles de éstas que como tales son productos de la actividad humana:

collarbone (cuello + hueso) – clavícula;

bony pocket (óseo + bolsillo) - cavidad, receptáculo óseo;

pharyngeal pouch (faringeo + bolsa) - divertículo faríngeo;

skullcap (cráneo + gorra) – calvaria;

braces (tirantes en inglés británico) – frenos dentales.

Cabe mencionar que existen términos-metáforas formados a partir de su similitud con diferentes artículos para el hogar, objetos de construcción:

childbed (niño + cama) – parto;

bedsore (cama + herida) – escara;

bed-pan (cama + sartén) – orinal;

bed-wetting (cama + humectante) – enuresis;

wall-eye (pared + ojo) – estrabismo;

bellybutton (vientre + botón) – ombligo;

pins and needles (alfileres + agujas) – cosquilleo;

blade bone (cuchilla + hueso) – omóplato;

eardrum (oído + tambor) – tímpano;

eyelid (ojo + tapa) – párpado.

Otros términos-metáforas se asocian con las partes del cuerpo humano y las calidades y valores humanos:

blackheads (negro + cabezas) – espinillas;

seeing-eye dog (vidente + ojo perro) – perro guía;

forehead (adelante + cabeza) – frente;

wisdom tooth (sabiduría + diente) - muela del juicio.

Asimismo, existen términos-metáforas formados por analogía con animales, plantas, fenómenos de la naturaleza, el clima como, por ejemplo:

corn (maíz) – callo;

brainstem (cerebro + tallo) - bulbo raquídeo;

chickenpox (pollo + plaga) – viruela;

windpipe (viento + tubería) – tráquea;

cloudiness (nubosidad) – visión borrosa.

Además, se utilizan términos-metáforas que incluyen descripciones cualitativas y cuantitativas, así como emociones:

watery eyes (aguados + ojos) – ojos llorosos;

small intestine (pequeño + intestino) – intestino delgado;

whooping cough (gritando + tos) - tos convulsiva;

locked knee (cerrada + rodilla) – rodilla bloqueada;

poor circulation (pobre + circulación) – mala circulación;

shooting pain (disparando + dolor) – dolor intenso;

runny nose (aguado + nariz) – moqueo nasal;

cold (frío) – resfriado.

Ahora bien, hablando de los términos-metáforas en inglés y sus equivalentes en español, las relaciones entre ellos se pueden aprender con base en el modo de su formación: ya sea la metaforización o la nominación directa. En este respecto, se pueden distinguir tres tipos de correspondencia entre los términos-metáforas en inglés y en español.

1) Metáfora – nominación directa:

stroke (“golpe”) – derrame cerebral;

color-blind (“color” + “ciego”) – daltónico;

cold sore (“frío” + “herida”) – herpes labial;

theater (“teatro”) – quirófano (del inglés británico);

midwife (“mitad” + “esposa”) – partera;

wet-nurse (mojada + enfermera) – nodriza;

discharge (“descarga”) – secreción;

egg (“huevo”) – óvulo.

2) Nominación directa – metáfora:

cecum – el ciego del intestino grueso.

3) Metáfora-metáfora:

spinal column (“columna” en construcción) – columna vertebral;

crowning (“coronación” como ceremonia) – coronación (aparición de la cabeza de un bebe durante el parto);

cold sore (“resfriado” + “herida”) – fuego;

eye socket (“ojo” + “cavidad”) – cavidad ocular;

bronchial branches – ramas bronquiales;

yellow fever – fiebre amarilla;

eyeball - globo ocular;

Black Death – peste negra;

tail of the pancreas - cola del pancreas;

gastric juice - jugo gástrico;

nail bed – lecho de la uña;

closed wound – herida cerrada;

heart murmur (“corazón” + “murmullo”) – soplo cardiaco;

bags – bolsas (debajo de los ojos);

knee cap (“rodilla” + “gorra”) – rótula.

Se puede notar que muchos términos-metáforas tanto en inglés como en español han perdido la imagen metafórica original de su significado, y, por lo tanto, varios de ellos se entienden no solo por los especialistas, sino también por el público en general. En este sentido, Newmark (1988) las llama metáforas muertas.

El principal resultado del análisis de los términos del área de la salud presentados más arriba consiste en identificar los tipos básicos de relaciones metafóricas en la terminología en inglés y la relaciones entre los términos en inglés y sus correspondencias en español a partir de las nociones metáfora y nominación directa. Las peculiaridades de la traducción, si fuera el caso, se pueden explicar por la historia de los usuarios nativos de ambas lenguas, su estilo de vida y percepción del mundo que son el reflejo de la singularidad de comunidad cultural. Así, los términos-metáforas existentes reflejan los conocimientos de las personas en el pasado y presente, su manera de pensar y asociar los objetos que les rodean.

CONCLUSIÓN

La metáfora es el modo de pensamiento y descubrimiento del mundo que utiliza los conocimientos anteriormente obtenidos. No solo crea un nuevo conocimiento, sino aporta al desarrollo del sistema de valores culturales de una sociedad o sociedades. Es la metáfora permite que lo abstracto se perciba y se entienda de manera más clara y simple. Asimismo, la metáfora se puede considerar como base para el enriquecimiento del contexto lingüístico; este fenómeno está presente en toda la comunicación facilitando la comprensión de mensajes de todo tipo.

En el contexto educativo, la enseñanza de metáforas en una lengua extranjera a los alumnos de diferentes disciplinas hace el proceso de aprendizaje de otro idioma más eficiente. Se puede afirmar que el descubrimiento de metáforas y procesos de su formación fomenta la motivación de los alumnos por aprender la lengua meta, así como su crecimiento personal y profesional. Finalmente, el conocimiento de metáforas en otra lengua estimula el desarrollo del pensamiento metafórico de los alumnos, su imaginación y creatividad lingüística y también enriquece su mundo interior con nuevas emociones.

REFERENCIAS

- Boers F. Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary. En Achard, M. and S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*, pp.211-232. Ber-lin: Walter De Gruyter.
- Boers F. (2013). Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46(2), 208-224.
- Guo S. (2007). Is idiom comprehension influenced by metaphor awareness of the learners? A case study of Chinese EFL learners. *The Linguistics Journal*, 3(3), 148-166.
- Hoffman R.R. (1987). What could reaction-time studies be telling us about metaphor comprehension? *Metaphor and Symbolic Activity*. West Publishing Company.
- Kövecses Z. (2005). *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: CATEDRA.
- Littlemore J. (2012). How to make yourself understood by international students: The role of metaphor in academic tutorials. En Littlemore, J., MacArthur, F., Holloway, J. and A. Cienki, *ELT Research Papers: British Council Publications*, pp. 1-27.
- Low G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2), 132-147.
- MacArthur F. and J. Littlemore (2011). On the repetition of words with the potential for metaphoric extension in conversations between native and non-native speakers of Metaphor and the Social World, 1(2), 201–239.
- Mack, P. (2011). *A History of Renaissance Rhetoric*, Oxford University Press.
- Muller, C. (2008). *Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ortega y Gasset, José (1957). Las dos grandes metáforas (1924). *Obras Completas*, Madrid, *Revista de Occidente*, vol. 2, 387-400.
- Richards, A. (1965). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford University Press. New York.
- Searle, J. (1978). Literal meaning. *Erkenntnis*, 13(1), 207–224.
- Vázquez, D. (2010). Metáfora y analogía en Aristóteles: Su distinción y uso en la ciencia y la filosofía. *TópicosMéxico*, 38, 85-116.
 En: http://www.scielo.org.xl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-66492010000100003&lng=es&nrm=iso

CAPÍTULO II LITERATURA

LA GENERACIÓN DE VANGUARDIA, LOS MAESTROS Y AMIGOS DE ERNESTO CARDENAL

LA GENERACIÓN DE VANGUARDIA, LOS MAESTROS Y AMIGOS DE ERNESTO CARDENAL

Mtra. Dolores Castro Varela
Escuela de Periodismo Carlos Septién García

Resumen

Este trabajo comprende un estudio sobre la generación de Vanguardia y los maestros y amigos de Ernesto Cardenal que pertenecieron a la denominada Generación de Mascaraones (de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México donde coincidieron destacados escritores mexicanos y centroamericanos. En este capítulo la autora se centra en los maestros y amigos de Ernesto Cardenal. .

INTRODUCCIÓN

En nuestra facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, destacaban dos alumnos por su brillantez intelectual y su experiencia en la poesía: Ernesto Cardenal y Ernesto Mejía Sánchez. Ambos nicaragüenses, ambos totalmente distintos, ambos inolvidables. Vivíamos los años 40, y en esa etapa Ernesto Mejía Sánchez publicó *Ensalmos y Conjuros*, (1947) y un año después *La carne contigua* mientras Ernesto Cardenal escribía, escribía, sin publicar aún, cuando los conocí. Ambos grandes poetas, muy jóvenes, (pertenecieron a la generación del 40; en Nicaragua, Mejía Sánchez había nacido en Mazaya, en 1923. Murió en México, en donde habitó gran parte de su vida, pues sólo nos abandonó en dos ocasiones: cuando se incorporó a la Revolución Sandinista, y cuando murió (1985).

Los dos Ernestos pertenecientes a la generación del 40, ambos discípulos de los grandes poetas y maestros José Coronel Urtecho y Pablo Antonio Cuadra, y admiradores del otro gran poeta de Vanguardia, Joaquín Pasos; estos tres últimos extraordinarios poetas de una generación, digna sucesora de Rubén Darío, generación que abre nuevos horizontes a la poesía nicaragüense.

Por Ernesto Cardenal conocimos a dos de los tres grandes poetas que inician una nueva antología de la poesía, los poetas que establecen una línea entre el gran Rubén Darío y su modernismo. También los leímos en aquellos floridos años 40. Dos de estos grandes eran sacerdotes.

Azarías H. Pallais, encabeza a los 3 grandes. Cito este fragmento que incluye su nueva poética:

“Hay todas las escuelas: la urraca vocinglera

Y el verso simbolista de la perdiz ligera;

Y envía la paloma románticos desvelos

Sobre sus contradanzas, sobre sus ritornelos,

De todas esas voces yo prefiero el sonido

Del ave que en sus notas procura no hacer ruido.”

De Ernesto Mejía Sánchez leíamos y releíamos en aquel legendario café, paseando por el patio central de la Facultad de Filosofía, situada en el edificio de Mascarones, (todavía no en la Ciudad Universitaria). Ahí fue donde leímos y comentamos Ensalmos y Conjuros, el primer libro de Mejía Sánchez. Ensalmos y Conjuros despertó la admiración de los estudiantes mexicanos: una poesía totalmente distinta a la contemporánea en México. Ensalmos y conjuros es un libro de magia, magia de la palabra que se desliza como un verdadero ensalmo, una poesía que fluye y se desliza como caída de agua:

“Ensayé la palabra, su medida,

El espacio que ocupa. La tomé

de los labios, la puse con cuidado

en tu mano. Que no se escape. ¡Empuña!

Cuenta hasta dos [lo más difícil]

Ábrela ahora: una

estrella en tu mano”

Ernesto Mejía Sánchez y su sonrisa un tanto dispuesta a la travesura, a la ironía con algo de sarcasmo, con ademán de quien hace media reverencia, y expresión aguda, rápida, sorpresiva que daba siempre en el blanco.

Por otra parte, los dos Ernestos eran inseparables. En los años 40, Mejía Sánchez estaba plenamente dedicado a la poesía, después, su interés por la crítica, la investigación, la literatura lo llevó por caminos más amplios, mucho más amplios, puesto que siguió a su inseparable Ernesto Cardenal hasta la lucha sandinista.

Y en la valiosa obra poética y crítica de Ernesto Mejía Sánchez están comprendidos los valores de los grandes maestros de Vanguardia.

Mejía Sánchez, en los versos con el título “La poesía” dice:

“Este desasosiego, esta palabra que desde el corazón
me llega y se detiene en mis labios, no es nuevo en mí
sino que permanece, vive desde cuando mi padre
en amorosa lucha concretaron la carne de la muerte
para darme al mundo, y me crece como un mar en el pecho,
siempre cambiante, furioso y sin consuelo.

Ha de llegar un día en que tanto afán madure
y se desangre, y esa ignorada palabra detenida
en mis labios rompa el aire como un canto y
me haga feliz y duradero el nombre”

Finalmente su arte poética. La cito con el título del poema original “Vita arsque poética”:

“Bautizo las palabras, pongo
 nombre a los nombres. Digo
 la noche y significa una
 paloma. Imagino el leopardo
 y tus ojos lloran. Sufro la luz,
 el día y gano la impureza.
 dibujo un rostro más ¡Dios
 mío! Sobre el tuyo. Escribir
 un poema es como recordar
 el futuro. Es engendrar un hijo
 en la tumba. Grabo tu nombre
 y se confunde con el mío.
 Qué repentino padre soy
 en el mismo instante.
 ¡Qué repentino padre
 en el mismo instante. Qué
 Dios sobre este muro que
 emborrono desde que nazco.
 Éste es mi testamento, mi
 bautismo, tu imagen y semejanza”

Carlos Martínez Rivas, mencionado con frecuencia por sus amigos, los dos Ernestos

(Guatemala, 1924 M. en Managua, 1998). Pocos libros escribió, todos de calidad: En Managua, Nicaragua, 1999, Presidencia de la República y Nuevo Signo y Palacio Nacional de la

Cultura, publican *Infierno del cielo y antes y después*, Premio Latinoamericano de poesía 1984, libro póstumo de Carlos Martínez Rivas. En este poema expresa su poética.

No se hace con palabras sino con

letras Estricto el número el

engarce dientes en unas

fauces Esplendor de

sistema molar En tal

forma ajustado que

no pueda

en-

trar-

se-

le

el

a-

gua

ni

sa

lir-

se le la

sangre: el poema”

sangre: el poema”

Y cito también de Martínez Rivas el fragmento de un magnífico poema de su libro *Insurrección solitaria*, cuyo título es

“Retrato de dama con joven donante:

La juventud no tiene dónde reclinar la cabeza.

Su pecho es como el mar

que no duerme de día ni de noche

Lo que está en formación

Y no agrupado como la madurez.

Como el mar que en la noche

Cuando la tierra duerme como un tronco

Da vueltas en su lecho,

Solo.

Retirado a mi tos.

Desde mi lecho que gruñe oigo correr el agua,

Toda el agua que se oye pasar de noche bajo los lechos

Bajo los puentes.

Las aves del cielo tienen sus nidos. Nidos curiosísimos

Loa zorros y las raposas tienen sus madrigueras donde hacen

de todo.

La juventud no tiene dónde apoyar la cabeza...”

La insurrección solitaria es un gran libro de insurrección, de viaje. y exploración en la vanguardia de las nuevas formas; en diálogo y contrapunto con el mundo, en contrapunto con “la Juventud, divino tesoro de Rubén Darío.

Conocí a Carlos Martínez Rivas, su trato era cautivador, sus grandes poemas del libro Insurrección Solitaria deberían reeditarse.

He tratado de reunir, de revivir hoy en homenaje a Ernesto Cardenal en mínima antología algunos poemas de amigos que él menciona en su obra, y cito nuevamente a Alfonso Cortés, reconocido como uno de los tres grandes, en la etapa de donde parte la generación de la famosa Vanguardia, porque en la colección Poesía de América, El hilo azul y con el título 30 poemas de Alfonso publica Ernesto Cardenal una extraordinaria antología de Alfonso Cortés. En el prólogo encontramos datos biográficos así como apreciaciones sobre la poesía de este gran poeta metafísico: "... Nació en León en 1893 y vivía en la misma casa de Rubén Darío, donde se volvió loco una noche de 1927 Ahora desde hace algunos años se encuentra en el manicomio de Granada."

Pero vivió etapas de gran lucidez, en las que escribía:

"La poesía Alfonsina es una poesía metafísica, quizá la única metafísica que hay en castellano, obsesionada sobre todo por los problemas del espacio y el tiempo": (cito el poema Plegaria de Alfonso Cortés:

"El tiempo es hambre y el espacio es frío

orad, orad, que sólo la plegaria
puede sacar las ansias del vacío.

El sueño es una roca solitaria
en donde el águila del alma anida:
soñad, soñad, entre la vida diaria"

En otra parte del prólogo a este libro agrega Cardenal:

"El caso de Alfonso como el de Rimbaud y el de Lautréamont, es uno de los grandes casos surrealistas y su poesía brota de las mismas fuentes del subconsciente de donde brotan el sueño, la clarividencia, la alucinación y la locura" (...) Su locura obedece a un ritmo lunar y se agudiza siempre con la luna nueva".

Y durante su estancia primera en México, Cardenal citaba con frecuencia a Joaquín Pasos (Granada, 1914, Managua, 1947), poeta que murió a los 33 años, como nuestro Ramón López Velarde. Joaquín Pasos perteneció también a La vanguardia y es autor, entre otros grandes poemas, de La guerra de las cosas. Cito un fragmento de su extraordinario poema:

“Como la enredadera púrpura de filosa raíz,
que corta el corazón y se siembra en la fangosa sangre
y sube y baja según su peligrosa marea.
Así hemos inundado el pecho de los vivos,
somos la selva que avanza.
Somos la tierra presente. Vegetal y podrida.
Pantano corrompido que burbujea mariposas y arco—iris.
Donde tu cáscara se levanta están nuestros huesos llorosos,
nuestro dolor brillante en carne viva,
oh santa y hedionda tierra nuestra,
humus humanos.
Desde mi gris sube mi ávida mirada,
mi ojo viejo y tardo, ya encanecido,
desde el fondo de un vértigo lamoso
sin negro y sin color completamente ciego.
Asciendo como topo hacia el aire
que huele mi vista,
el ojo de mi olfato, y el murciélago
todo hecho de sonido.
Aquí la piedra es piedra, pero ni el tacto sordo
puede imaginar si vamos o venimos,
pero venimos, sí, desde mi fondo espeso,
pero vamos, ya lo sentimos, en los dedos podridos
y en esta cruel mudez que quiere cantar”.

Todavía con la emoción que despierta la gran poesía de Joaquín Pasos, en la lectura de los poemas posteriores (generación del 60), encontramos al poeta Francisco de Asís Fernández y su poesía coloquial, de lo real maravilloso, dentro de un marco familiar, social, que irradia compañía, a la que contribuye la hermosura del paisaje nicaragüense.

Cito de su último libro, *Espejo del artista*, un fragmento del poema *Con la traición de los sueños*:

“Siempre me vi como a alguien más y no como a mi mismo,
atado a la oscuridad de un mundo de deidades familiares.

Hay un yo que conocí en el lago abierto de Granada
sumergido bajo el agua entre helechos y bromelias,
mangles rojos y blancos, cuentas y lentejuelas,
caoba, cedro y ceibas de un bosque húmedo.

Dentro de mi está lo que tengo derecho a desear.

Desde esa gruesa masa rocosa de mi vida
pude esparcir manojos de hierbas y sortilegios,
y amasijos de leñas y piedras ennegrecidas.

De mis fondeaderos salieron y arribaron
barcos cargados con oro, plata y perlas.

Nadie pudo romper el milagro de la poesía:

ni gatilleros, ni tramposos, ni vagabundas.

Y para agitar el agua turbia

me quedo quieto en la piel aterciopelada de los pétalos
que forman el remolino de las rosas”

También mencionada por Ernesto Cardenal es Vidaluz Meneses, (1944, Nicaragua) poeta que en su nombre lleva la fama en esencia de su propia persona: vida y luz insurrecta. Cito su poema “Compañera”:

“Sacudís con firmeza las cadenas
y su atronadora caída
no te estremece.
Vas al encuentro
de tu destino infinito de persona.
Hacés propio tu nombre
y lo sembrás como bandera
en territorio liberado.
Ya nada te detiene.
Ya vos misma reconocés
tu propio paso.
Dueña de tu camino.
consciente de la porción de historia
que te corresponde, compañera”.

El poeta Julio Valle Castillo, múltiples veces mencionado en la obra de Ernesto Cardenal (Masaya, Nicaragua, 1952), es también investigador y ensayista. Publicó en México *Las armas Iniciales y Formas Migratorias*, y en León, Nicaragua, *Ronda Tribal para el nacimiento de Sandino*, gran poema éste que, según opinión de José Coronel Urtecho tiene una “...poderosa unidad” ...”*Libro de poesía de la Revolución Popular Sandinista. Todo lo que dice y canta y contiene escrito viene de la Revolución, de los héroes y sobre los héroes y los mártires de la Revolución*”.

De su libro *Materia Jubilosa* estos dos poemas:

Anónimo

En esta esquina caí yo.

Yo que no te doy mi nombre,
porque ya di mi vida por tu libertad.

Lápida para los mártires de Solentiname

(Habla la garza)

“Soy una garza de cemento erguida
sobre un tumulto en medio de una placita
que parece agua muerta o tranquila,
frente al cuartel de San Carlos.

Mientras el lago golpee tablas
y zancos de las casas de tambo,
y chapules y lanchas invadan todos
los martes al puerto, mientras
la luna florezca como una oropéndola
sobre Solentiname y el río San Juan

tome impulso en busca del mar

yo estaré aquí señalando el sitio

donde remansan Donald Guevara,

Felipe Peña y Elvis Cavaría,

muchachos que en la plena madrugada

del 13 de octubre de 1977,

hicieron amanecer más temprano que nunca”,

Finalmente citaré a Daisy Zamora, que no nos acompañó en los 40, porque no podía estar, puesto que pertenece a las más jóvenes generaciones de poetas nicaragüenses.

De su poema 50 versos de amor y una confesión no realizada a Ernesto Cardenal, cito estos versos:

“...Ni en mis sueños más fantásticos imaginé

que el encuentro sucedería así:

Allí venía tranquilo como que si nada

caminando entre el monte recién llovido.

Entró al caramanchel y preguntó por mí.

¿Para qué preguntó? Ese encuentro fue decisivo.

Desde el principio me entendí con él casi tan bien

como en otros tiempos con mi abuelo.

Allí es que comienza una larga historia:

Cuatro años ayudándole a inventar el mundo,

organizando el Ministerio de Cultura

con el fervor y la fe de un niño

en la madrugada de su Primera Comunión.

Esos años fueron casi felices (como diría Mejía-Sánchez)”.

Aunque a estas alturas

lo conmueva todavía algún recuerdo

usted jamás se conformó con ninguna:

ni con Claudia, ni con todas las otras que no menciono.

Como San Juan de la Cruz o Santa Teresita—no quería

[una muñeca

sino todas las muñecas del mundo—

sólo estuvo conforme cuando poseyó todo, todito el Amor.

Ahora posee a Dios a través del pueblo: ¡Esposo de Dios!

Por eso cuando le digo que de haber sido yo su novia

en ese entonces, sus versos para mí

no habrían sido en vano,

él me contesta: “qué lástima, no nos ayudó el tiempo”,

pero yo ni caso le hago”

Grandes poetas en torno a Ernesto Cardenal. En verdad como dijera Coronel Urtecho “Nicaragua es una república de poetas, no porque Nicaragua haya forjado poetas, sino porque los poetas la han forjado”.

La generación de Vanguardia, los maestros de Ernesto Cardenal

Ernesto Cardenal mencionaba y aun cita textualmente, a los poetas, maestros que influyeron en su vida, en su obra literaria: José Coronel Urtecho, guía entrañable con quien Ernesto Mejía Sánchez y él se reunían a leer, escribir, estudiar poesía, y en el lugar ideal para hacerlo: una finca que Coronel describe así. (cito) “... una pequeña casa de verde y amarillo rodeada de un corredor con su baranda-frente al río San Juan de Nicaragua, cerca de la frontera de Costa Rica”. Una hermosa finca, apartada, ideal para ahí leer a Eliot, y a los grandes poetas norteamericanos a quienes ya conocía Coronel Urtecho en aquel tiempo y desde aquel apartado lugar (hacia los años 40), tal como lo afirma en su libro Rápido tránsito.

Durante su estancia en México Ernesto Cardenal se refería con admiración y gran afecto a este maestro suyo, con el que después viajó a Norteamérica una vez terminados sus estudios en México para continuarlos en la universidad de Columbia. Ahí, maestro y alumno se reunieron: primero en Nueva York, después viajaron, conociendo poetas y librerías (cito)...En pleno vór-

tice neoyorkino estaba mi refugio favorito la librería de escritores modernos que fundó y administra Frances Steloff... Con el poeta Ernesto Cardenal pasaba largas horas inadvertidas entre paredes cubiertas de estantes repletos de tentadores libros modernos...”

Principal promotor de la vanguardia. Se enfrenta a la gran figura de Darío:

“En fin, Rubén, paisano inevitable,
te saludo con mi bombín,
que se comieron los ratones...”

Autor, además, de una poesía siempre original, siempre cambiante. Uno de los poemas más sorprendentes por su remate es “El tigre está en la niña” con el epígrafe de William Blake: Tiger! Tiger! Burning bright/ in te forest of the night.

“El tigre está en los ojos

Preso entre curvas mansas, perezosas
Despertando del lodo como vegetaciones
Entre panales y gorgoros al borde de la cama
El grifo abierto, el rumor, el vapor de la bañera
El zumo de naranja, las tostadas
Todo lo que se apunta con la lengua del lápiz
El gesto de la mano que suelta una paloma
Los pechos como nidos ocultos en las ramas
Y una serpiente dulce como un canto
Entre viejas consolas y entre jaulas de flores
Buenos días, muchacha hace tiempo olvidada
No despiertes del todo en la visita
Conoces tú a la dama de la mano en el pecho?

El tigre está en la niña del ojo de la mujer”.

Para reconocer qué calidad de maestro poseía Coronel, basta leer, además de sus poemas, sus aseveraciones sobre la poesía en ambos mundos, cito:

“Antes de Rubén Darío y Ezra Pound la poesía hispanoamericana era tributaria de la española, y la norteamericana, salvo excepciones conocidas, de la inglesa. De ahí en adelante es lo contrario; la iniciativa creadora está en América. Ni Darío ni Pound se pueden explicar si se olvida que son americanos su independencia y novedad características, por no insistir en la frescura y espontaneidad virginales- plantas de un suelo virgen- de su actitud primordial con musgos característicos en nuestros pueblos americanos que se conciben más o menos mítica-mente, como pertenecientes a un Nuevo Mundo y como nacidos en la Independencia; pero su americanismo no fue por cierto una actitud deliberada o voluntaria ni mucho menos una actitud forzada”

Expresa Coronel que los habitantes de América se encuentran con un pie en la cultura europea y otro en el continente americano. La disyuntiva consistiría en -liberarse de las ataduras, o bien apropiarse la europea. - Si se optara por romper con las ataduras, el resultado sería la barbarie, si por apropiarse la cultura europea, se encontraría la imitación servil, por tanto lo ideal sería encontrar un justo medio, tal como lograron hacerlo Rubén Darío y Ezra Pound. Pues ellos, cito: “...encontraron un perfecto equilibrio; la moderna armonía entre la independencia y la disciplina, entre la novedad y la antigüedad, entre la espontaneidad y la experiencia, entre una frescura nueva y la frescura eterna.”

Y concluye Coronel Urtecho “lo que en Rubén Darío era un instinto de la cultura, un natural poder de adivinación, un innato sentido de orientación en la corriente viva de la tradición poética horizontal, en Ezra Pound ha sido una consciente rebeldía contra un ambiente espeso, hostil al arte aristocrático de la poesía, y sobre todo al estudio y el trabajo paciente de una raza.”

A través de Coronel Urtecho, Pound también estableció su influencia y magisterio, en la Generación del 40, y en la gran poesía de Ernesto Cardenal.

Pablo Antonio Cuadra (Generación de La Vanguardia, como Coronel Urtecho), fue otro de sus excelentes maestros. La generación de la Vanguardia a la que ambos maestros pertenecían proponía importantes cambios a una poesía nicaragüense influida aún por los adornos o los excesos del modernismo para optar por la palabra clara, la expresión limpia, de excesos y artificios para encontrar el aspecto de las cosas que forman la vida. Dentro de esta corriente, Pablo Antonio encuentra una forma para expresar lo mítico, mientras Ernesto Cardenal descubre lo épico. En ambos poetas se puede distinguir el propósito de hacer vibrar la intimidad del poeta en medio, en comunión con el entorno, sin olvidar lo mítico ni su integración en lo social.

Moisés Elías, poeta y ensayista nicaragüense, en un estudio sobre Pablo Antonio Cuadra y Ernesto Cardenal escribe:

“Lo mítico y lo épico no pertenecen a tendencias políticas, pero la realidad nicaragüense se empeñó en encasillarlos” Sin embargo no es fácil encasillar a poetas de verdadero espíritu de libertad. Y al comparar a Pablo Antonio Cuadra con Ernesto Cardenal precisa: Ambos eran católicos. El cristianismo de Pablo Antonio fue fiel a la tradición, pero abierto a otras formas de ser...”.

Cuadra (cito): “dialogó con voz franca con las diversas convicciones políticas y con los distintos credos. La fe fue punto de equilibrio personal, y la defendió en congruencia con las convicciones políticas, porque era columna vertebral de su ser interior”

Cardenal fue un “hombre de letras y revolución, católico de avanzada, seguidor de Juan XXIII y su Concilio, y posteriormente adepto a la Teología de la Liberación inspirada en los problemas sociales de América Latina.

Concluye Moisés Elías: “Cuadra y Cardenal labraron y pulieron piedras para levantar un país a fuerza de mito y de épica (...) el concepto de nicaraguanidad, idiosincrasia particular del pueblo nicaragüense les debe mucho. Nicaragua es una República de poetas, no porque Nicaragua haya forjado poetas, sino porque los poetas la han forjado. Verbigracia, Pablo Antonio Cuadra y Ernesto Cardenal.”

Cito el poema de Pablo Antonio “Urna con perfil político”:

El caudillo es silencioso

(dibujo su rostro silencioso)

El caudillo es poderoso

(dibujo su mano fuerte)

El caudillo es el jefe de los hombres armados

(dibujo de las calaveras de los hombres muertos)

Volvamos al año de 1962 para encontrar a Pablo Antonio Cuadra, quien dirige la revista *El Pez y la serpiente* en su número 3. *El pez y la serpiente*, escribe en el prólogo, significan

“las dos historias –la indígena y la hispana- cuya confluencia fusionando culturas y matizando razas formó la historia del pueblo nicaragüense. Por tierra peregrinaron las razas y pueblos aborígenes que formaron la base étnica de Nicaragua y en sus teogonías y en sus artes y en el misterio de sus representaciones la serpiente fue el símbolo clave...”

“El héroe cultural Quetzalcóatl- o su concepción primitiva figura de la antigua historia del Nuevo mundo’ Por el agua navegaron y llegaron los hispanos que incorporaron lo Tamagastad, cuya imagen fue la serpiente es ‘la más grande indígena a la Historia Universal y dieron destino a lo aborígen. Y por el agua del mar y del bautismo nos llegó el pez, que es Cristo.”

El pez y la serpiente, en su número 3, contiene dos hermosos poemas “*El pez*”, de Joaquín Pasos, y “*La serpiente*”, de Pablo Antonio Cuadra, y un documento memorable que nos conduce a otro de los grandes maestros de Cardenal: la ‘*Carta a Pablo a Pablo Antonio Cuadra sobre los gigantes*’ firmada por Thomas Merton, otro maestro y guía espiritual de Cardenal.

Thomas Merton, gran poeta, espíritu abierto a la verdad, a una religiosidad estrictamente amorosa hasta donde la contemplación se resuelve en acción cristiana.

En esa *Carta*... Merton se refiere a los dos grandes gigantes de la Biblia, Gog y Magog, que representan de alguna manera a los gigantes de la Guerra fría. Y contiene párrafos que acusan realidades injustas acentuadas en nuestra época: Al referirse a los extranjeros apátridas, señala: “basta que alguien abandone su país para que en el de su nueva residencia se le considere del todo inaceptable. Por otra parte, acusa a los dos gigantes:

Gog (URSS) trata de reducir a cero todas las diferencias y convertir a los demás en copias de sí mismo. Para USA o Magog, “el extranjero se vuelve parte de sus fantasías de película que le facturan en Madison Avenue y Hollywood. Para todas las realidades prácticas el extranjero no existe. Ni siquiera se le ve, se le reemplaza por una imagen fantástica...”

En otro párrafo de la carta compara Merton la poca cultura de los norteamericanos con la de los pueblos de América latina y opina que América Latina es con todo, “culturalmente superior y no sólo en el nivel de la minoría adinerada, sino también en las desesperadamente empobrecidas culturas indígenas, que a veces hunden sus raíces en un pasado no superado hasta ahora en este continente”

Merton, cristiano excepcional, crítico de su sociedad y de su época opina sobre la violencia en esta forma:

“Estoy en contra de la guerra, de la violencia, en contra de la revolución violenta, a favor de la conciliación pacífica de diferencias, a favor de cambios no violentos pero radicales. Es necesario un cambio y la violencia no puede cambiar nada: cuando mucho transferirá el poder de un grupo de autoridades obstinadas a otro. Si digo estas cosas no significa que estoy interesado en la política más que en el Evangelio. No lo estoy. Pero hoy en día y más que nunca el compromiso con el Evangelio tiene implicaciones políticas, porque uno no puede anunciar ser de Cristo’ y casarse con una causa política que implica la indiferencia insensible a las necesidades de millones de seres humanos y la cooperación en su destrucción.

Y siguiendo la ruta de su maestro, Ernesto Cardenal, se ordenó sacerdote, ingresó en el mismo monasterio trapense de Thomas Merton y posteriormente tomó el hábito de los benedictinos en Cuernavaca, México., y realizó el sueño de una comunidad contemplativa en Solentiname. Luchó con los sandinistas por la libertad de Nicaragua, como en otra época lo hiciera el General Sandino.

¿Hay algo más valioso en este mundo que realizar una utopía? Quizá sí, después de aprovechar el camino que grandes maestros abrieron, poder expresar lo que ha sido en la vida de un poeta, de un cristiano, seguir a Cristo, y expresar la epopeya que representa una vida fiel al sueño de la otra vida, sin perder de vista ésta, en toda su extensión: geográfica, cósmica, científica, religiosa, justa, humanamente justa.

Ernesto Cardenal nació para ser innovador, en la poesía. En la práctica de la teología, en la vida. Dolores Castro Varela, (Aguascalientes, Aguascalientes, 1923) Estudió licenciatura en Derecho, para Maestra en literatura española (UNAM) y Estilística en Madrid, España. Ha trabajado como maestra en literatura en Bellas Artes, y en la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana, Escuela de Periodismo Carlos Septién García y la Escuela de escritores SOGEM., e imparte talleres literarios de Bellas artes, en La Casa del Poeta Ramón López Velarde, y los ha impartido en algunas ciudades de la República (León, Zacatecas, Aguascalientes, Ciudad Juárez, Chihuahua, Campeche, Tlaxcala, Monterrey, Metepec y Villahermosa). Ha sido conductora del programa Poetas de México, en el Canal 11 del Instituto Politécnico Nacional en compañía del Prof. Alejandro Avilés, y ha conducido programas de radio (fundadora entre otros, de Radio Universidad, Radio femenina, y colaboradora de Radio Educación). Sus libros publicados son: El Corazón Transfigurado América (Sep.1949); Nocturnos (1952); Siete poemas (1952); La tierra está sonando (UNAM, 1959); Cantares de Vela (JUS, 1960); La ciudad y el viento (novela, 1962); Soles, (JUS, 1977); Las palabras (edición artesanal, 1990); Tornasol (UAM, 1997); Oleajes (Instituto Mexiquense de Cultura, 2003); Poesía Completa (Editorial Delirio, 2003); Íntimos Huéspedes (Instituto de Cultura de Aguascalientes, 2004); Coautora en el volumen antológico Ocho poetas mexicanos; Río Memorioso Obra reunida (Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2009); Edición de Obras completas Instituto cultural de Aguascalientes: 1ª. Edición 1991, 2ª 1996). Antologías: Qué es lo vivido (Edomex,1989); No es el amor el vuelo (CA Tercera serie de lecturas mexicanas, 1992); Sonar en el silencio (Biblioteca del ISSTE, 2000); Dolores Castro Anthologie Poétique (Ed. Indigo París, Francia, 2003); Rumiantes (Antología) Buenos Aires, Argentina Ed. Malvario, Albatros Librairie Latinoamericaine, Colectivo poético Cardo, Noviembre, 2006; La vida perdurable, Antología poética. Ed. Praxis 2007; A mitad de un suspiro, compilación e introducción de Jorge Asbun Bojalil, editado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y Casa Juan Pablos, México, 2008; Gota Iridiscente que salpica, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, 2009. Homenajes: Homenaje y presentación del libro obra reunida Río memorioso (Universidad de Aguascalientes, 2009). Presentaciones: Viento quebrado, poesía reunida (FCE, 2010); Presentación Viento quebrado en la Fil de Guadalajara con David Huerta como presentador, 2010; Presentación de Viento quebrado en la Casa de las humanidades, UNAM , 2011; Presentación de Viento Quebrado en el Museo del Chopo, 2011. Premios: en abril, 2004 recibió el III premio Nezahualcōtl de poesía compartiéndolo con José Emilio Pacheco.

“En mi peregrinación en busca de la modernidad

me perdí y me encontré muchas veces.

Volví a mi origen y descubrí que la modernidad

no está afuera sino dentro de nosotros mismos.

Es hoy y es la antigüedad más antigua,

es mañana y es el comienzo del mundo,

tiene mil años y acaba de nacer.

Habla en náhuatl, traza ideogramas chinos del siglo IX

CAPITULO II LITERATURA

OCTAVIO PAZ: POÉTICA DE LA MODERNIDAD

OCTAVIO PAZ: POÉTICA DE LA MODERNIDAD

Dra. Rosario Herrera Guido

Doctorado Iberoamericano en Teorías Estéticas, Universidad Autónoma de Guanajuato

y aparece en la pantalla de televisión [...]

Perseguimos a la modernidad en sus incesantes metamorfosis

y nunca logramos asirla [...]

Es el instante, ese pájaro que está en todas partes y en ninguna.

Queremos asirlo vivo pero abre las alas y se desvanece,

vuelto un puñado de sílabas [...]

Entonces las puertas de la percepción se entreabren

y aparece el otro tiempo, el verdadero,

el que buscábamos sin saberlo: el presente, la presencia”.

Octavio Paz, Discurso al recibir el Nobel de Literatura (1990).

En esta conferencia espero mostrar, en compañía de Octavio Paz, que desde *El arco y la lira*, pasando por *Los hijos del limo* y otras obras, hasta llegar a *La otra voz*, que Octavio Paz, como hijo del limo y no de Dios, impulsa la ruptura con los antiguos paradigmas para promover una tradición moderna: el gusto por el sacrilegio, la blasfemia, la pasión, la disolución del yo moderno e ilustrado, el amor, la cultura como fiesta y luto, el instante poético, la crítica del pasado inmediato, de la política, la religión, del altar y el trono, de sí mismo, de la continuidad, de la ruptura, lo moderno fundando su propia tradición, la autodestrucción creativa, el vertiginoso cambio de los ideales de belleza de su época, el futuro: no el pasado ni la eternidad, sino el tiempo que siempre está a punto de ser. Una poética de la modernidad como tradición de la ruptura, a través del romanticismo, el modernismo, las vanguardias y el surrealismo, con los que Paz alumbró una poética moderna, que nace de la intersección entre el poder divino y la libertad humana, como para redefinir la poética, el poema y la poesía, en el horizonte de una poética del lenguaje, una cultura poética y una poética de la cultura, para pronunciarse por una cultura poética por venir y para el porvenir.

INTRODUCCIÓN

En este ensayo espero mostrar, en compañía de Octavio Paz, que desde *El arco y la lira*, pasando por *Los hijos del limo* y otras obras, hasta llegar a *La otra voz*, que Octavio Paz, como hijo del limo y no de Dios, impulsa la ruptura con los antiguos paradigmas para promover una tradición moderna: el gusto por el sacrilegio, la blasfemia, la pasión, la disolución del yo moderno e ilustrado, el amor, la cultura como fiesta y luto, el instante poético, la crítica del pasado inmediato, de la política, la religión, del altar y el trono, de sí mismo, de la continuidad, de la ruptura, lo moderno fundando su propia tradición, la autodestrucción creativa, el vertiginoso cambio de los ideales de belleza de su época, el futuro: no el pasado ni la eternidad, sino el tiempo que siempre está a punto de ser.

Una poética de la modernidad como tradición de la ruptura, a través del romanticismo, el modernismo, las vanguardias y el surrealismo, con los que Paz alumbró una poética moderna, que nace de la intersección entre el poder divino y la libertad humana, como para redefinir la poética, el poema y la poesía, en el horizonte de una poética del lenguaje, una cultura poética y una poética de la cultura, para pronunciarse por una cultura poética por venir y para el porvenir.

DESARROLLO

Con Octavio Paz, sabemos que la relación entre la poética y la cultura es un tema moderno, pues en la antigüedad la poética era el fundamento de la cultura como mito, tragedia y épica. Para la modernidad la poética, el poema, la poesía y el poeta, son despojados del poder mítico de

las palabras como fundamento de la cultura: el poema y la poesía pasan a ser labores inútiles, objetos improductivos y lenguaje (mal)dito para una sociedad racional, práctica y creyente en el progreso prometido por la ciencia y la técnica.

Como todo gran poeta moderno, Octavio Paz busca el origen poético del lenguaje, pues la respuesta que puede dar un poeta moderno al abismo espiritual de la edad moderna es a través del anhelo de alcanzar la otredad, como experiencia originaria de lo poético, cual acceso metafórico al ser y lo sagrado. Faltos de ser, al ser eyectados y devenir entes —como dice Martin Heidegger— los hombres y las mujeres devinimos deseantes de esa otredad que nos transforma y pro-eyecta poéticamente. Lo confirma Paz: “La poesía pone al hombre fuera de sí y, simultáneamente, lo hace regresar a su ser original: lo vuelve a sí. El hombre es su imagen: él mismo y aquel otro. A través de la frase que es ritmo, que es imagen, el hombre, ese perpetuo llegar a ser, es. La poesía es entrar en el ser” (Paz, 1979, p. 113).

Por ello, Octavio Paz afirma que el poeta sabe que para revelar lo humano hay que crearlo. Poeta es aquel que se echa a cuestras el peso de su enigma y el de los demás, para devenir creador y recrear la voluntad creadora de la comunidad: la cultura. Pero Octavio Paz advierte la imposibilidad de acceder a la primera palabra de la que proceden todas las demás palabras: que ya no sería palabra sino ser. Por lo que lanza este imperativo en *El mono gramático*: “[...] deberíamos remontar la corriente, desandar el camino y de expresión figurada en expresión figurada llegar hasta la raíz, la palabra original, primordial, de la cual todas las otras son metáforas” (Paz, 1974, p. 27).

De aquí que el poema —forma y ritmo— es la única expresión que siempre quiere ponerle fin al camino, cortar cada verso, aunque sea provisionalmente, sin poder detener la avalancha de todas las palabras que vienen detrás. Como advierte Ramón Xirau: “El poema es cuestión de vida y es cuestión de muerte porque el ritmo es el hombre mismo manándose” (Xirau, 1878, pp. 196-197). Un flujo que no se detiene, pues desde la poética de Aristóteles estamos ante una antología poética: el compás del ser.

¿Quién habla? “Yo es otro”, responde Arthur Rimbaud. Octavio La misma pregunta se hace Octavio Paz a través de “la otra voz”, que surge en el acto de la creación, en la poética del lenguaje. La voz del lenguaje, que piensa y habla antes que el yo. A Paz le preocupa cómo conciliar la libertad y la fraternidad, que el liberalismo deja de lado, porque la poesía responde desde Rimbaud: “Yo es otro”. Un verso (mal)dito, (mal)dicho, una (mal)dicción, que cuestiona el (bien)decir de la filosofía moderna, al poner en duda al yo cartesiano y la propia identidad, pues el poema procede del Otro, el orden simbólico y la cultura, y está destinado al lector y a la comunidad cultural en la que resuena.

Octavio Paz, como poeta moderno sostiene que “La comunión con lo real es el fin último de toda poesía” (Paz, 1978, p. 85). Y a pesar de que sabe los límites del lenguaje para nombrar el ser, en el corazón de su obra late una revelación poética que descubre una falla ontológica en las palabras: el correlato del sentido es el sinsentido.

Octavio Paz, como poeta moderno, busca el origen de la primera palabra de la que nacen las demás palabras, lo que lo conduce a una poética del lenguaje. Pero la poética, que es con-substancial a la ambigüedad propia del lenguaje, no es estrictamente hablando una experiencia literaria. Blas Matamoros lo aclara: “Emisor y receptor se reconocen y se estatuyen en la comunicación. Por contra, el poeta queda abolido en el poema. Su lenguaje lucha contra la significación, es una lengua que se construye a partir de la destrucción del lenguaje” (Matamoro, 1990, p. 110). Y aunque Octavio Paz afirma, bajo la influencia del surrealismo, que “El inspirado, el hombre que de verdad habla, no dice nada que sea suyo” (Paz, 1989, p. 53), no deja de subrayar que es imposible confiar al puro lenguaje la creación poética, pues en todo poema interviene la voluntad creadora del poeta. Paz recibe agradecido los dones de los dioses, pero los pule con la razón, con el cuidado con el que se pule un diamante. De aquí la observación de Pierre Bourdieu, cuando dice que el artista es “alguien que reconocemos como tal al reconocernos a nosotros mismos en lo que hace, al reconocer en lo que él hace lo que nosotros hubiéramos querido hacer de haber sabido cómo” (Bourdieu, 1990, p. 183).

Desde la Poética de Aristóteles, la poésis, que en la Grecia antigua se manifiesta hasta en el brotar de una flor, como “la causa que hace que lo que no es sea”, es de forma privilegiada una creación humana distinta de cualquier otra fabricación en el dominio de la práctica (praxis). La poésis crea algo que es imposible que nos llevemos a casa o a donde nos plazca. La poético es la creación, lo literario puro, una obra que se realiza en sí misma, que sólo remite a sí misma, y cuyas claves sólo se encuentran en sí misma. El poema se agota en su belleza y en la inquietud que provoca. El poema no es una producción, una praxis, sino una poésis, creación de algo único e irrepetible. Octavio Paz lo descifra: “[...] La experiencia literaria quiere decir: conversión de lo vivido en literatura. Esta conversión es creación [...] ¿Creación o producción? Ahora está de moda hablar de producción literaria. A mí me parece que se trata de una confusión [...] En la producción, trátase de zapatos o de semillas, no interviene un elemento imprevisible que cambia radicalmente el proceso productivo: la imaginación. Cuando la naturaleza produce árboles todos los eucaliptos se parecen; cuando el zapatero produce zapatos, todos los zapatos se parecen [...] En cambio, la llamada producción literaria es una operación que convierte a cada objeto en un ente único. El elemento que cambia al objeto de la serie en ejemplar único es la imaginación” (Paz, 1979, p. 37).

Una poética del lenguaje, por el camino de Galta, por donde Octavio Paz indica que a medida que escribe *El mono gramático* (Paz, 1974, p. 11), el camino es el sendero del lenguaje mismo, que se borra o se desvía hasta perderse en sus curvas, y que tiene que volver al comienzo, pues en lugar de avanzar, el texto gira sobre sí mismo. Un pensamiento circular que transita por un tiempo mítico, que permite comprender la pregunta por la estructura poética del

lenguaje: “¿La destrucción es creación?”. Si lo poético es algo que hacemos y que nos hace y deshace, la cultura también es “algo que alternativamente hace y deshace al hombre” (Paz, 1993, p. 35). La destrucción es creación, este es un tema por excelencia a propósito de la naturaleza crítica de la modernidad y de “la tradición de la ruptura”. La división de la sociedad —observa con pesar Octavio Paz— promovió las diversas artes, ciencias y técnicas, que en el origen eran una: la poesía, el mito, la magia, la religión, el canto y la danza, la técnica y la ciencia. Entonces, diferentes culturas nacieron al seno de la cultura. Unas minorías, sin embargo, comunicadas, cuyo tejido cobija la cultura de todo pueblo.

Más allá de cada cultura existen creencias y costumbres compartidas por una cultura, que conforman el espíritu de las artes, en particular de la poesía, una fuente de imágenes en las que los hombres y las mujeres se miran, que les revela por instantes el secreto de su existencia. Lo evoca Octavio Paz en *El arco y la lira*: “[...] la poesía pone al hombre fuera de sí y, simultáneamente, lo hace regresar a su ser original: lo vuelve a sí. El hombre es su imagen: él mismo y aquel otro. A través de la frase que es ritmo, que es imagen, el hombre —ese perpetuo llegar a ser— es. La poesía es entrar en el ser” (Paz, 1979, p. 113). Hasta cuando la poesía moderna expresa la dispersión de la comunidad, es expresión del quebranto de la cultura. No importa —dice Paz— si la poesía es leída por minorías: la memoria colectiva salva y preserva a toda comunidad y su cultura. La poética de la cultura atraviesa los siglos y sigue alimentando la imaginación colectiva, con los símbolos que vinculan a los pueblos, por enigmáticos e inagotables, como enseña Gilbert Durand: “El símbolo pertenece al universo de la parábola, en el sentido griego: para = ‘que no alcanza’. Esta inagotabilidad esboza la frágil condición del vínculo simbólico, pues pretende decir lo real en su vehemencia significativa, excedido por esa inefabilidad que no alcanza a suturar la herida originaria, el sentido secreto, la epifanía del misterio” (Durand, 1968, p. 14-15).

Desde tiempos inmemoriales se cantan cuentos, poemas en prosa, que después cicatrizan la piedra o pergeñan el papel, y más tarde se fijan en la letra impresa. Sin embargo —sigo a Paz— la permanencia de la poesía es obra de una minoría, a partir de la que sociólogos y editores anuncian su extinción. Pero tanto los relatos familiares y comunitarios, como las lecturas públicas de poemas, alimentan una ancestral tradición que está viva. Mientras la disipación produce el olvido, contar, escribir y leer poemas nos permiten entrar en mundos desconocidos que revelan por un instante la tierra que nos vio nacer, la poética del lenguaje, y su correlato, la poética de la cultura. El cuento y el canto iluminan el sendero hacia nosotros mismos, lo íntimo y lo común que devienen una poética de la cultura y una cultura poética. Como advierte Heidegger en Hölderlin y la esencia de la poesía, la poesía es la única epistemología que es capaz de aproximarse a la esencia del ser: “La realidad del hombre es en su fondo poética; un ‘morar poéticamente’ en el que la metáfora supera al concepto como instrumento de captación de la condición humana” (Heidegger, 1968, p. 30).

Son pocos los best-sellers —dice Paz— que sobreviven a su éxito, pues se reducen a mercancías. En cambio, el fin de la cultura poética no es entretener, informar o proporcionar

objetos de consumo, pues la poesía no busca la inmortalidad sino la resurrección: “Leer un texto no-poético es comprenderlo, apropiarse de su sentido; leer un texto poético es re-suscitarlo. Esa re-producción se despliega en la historia, pero se abre hacia un presente que es la abolición de la historia” (Paz, 1987, p. 227).

La poesía, arte del tiempo, crea un tiempo en el tiempo, el instante, tiempo mítico, pues no narra el pasado ni avizora el futuro, sino que cuenta lo que está sucediendo siempre. La poesía es el tiempo en su forma más pura, es un instante que eleva el géiser de palabras hasta el cielo para que devengan susurros. El tiempo poético es el instante, como muestra Sören Kierkegaard: “El instante es un átomo de eternidad” (Kierkegaard, 1972, p. 132). Entonces, la poética de la cultura es un poema que cuenta lo que siempre está acaeciendo, en un poema tan moderno y prehispánico como Piedra de sol, que alude, como dice David Huerta: “[...] a las realidades simbólicas, astronómicas y vitales de los ciclos que constituyen la existencia cósmica y la individual” (Huerta, 2001, p. 11). Por ello, la poética se realiza en el instante, que se opone al tiempo lineal que introduce el cristianismo y recoge como evangélica herencia la modernidad, en forma de historia y progreso, eternidad y reconciliación de los contrarios, así como de esperanza en un futuro promisorio.

La poesía, como toda creación artística, exige tiempo para ser recibida, exige cultura, puesto que el lector debe cultivarse a través de una Paideia Poética. Porque cada obra poética desafía el sentido estético del público: el lector aprende a disfrutarla hasta que es atravesado por el ritmo de un nuevo lenguaje. Hay que desaprender lo conocido para renovar la sensibilidad, pues la poética de la cultura y la cultura poética, siempre están expuestas a la lucha entre lo antiguo y lo nuevo. De aquí el tema de Octavio Paz por excelencia: “la tradición de la ruptura”.

Hoy la disputa entre la poíesis y el logos es más profunda, pues afecta la dimensión histórica y espiritual. La reyerta es entre una poesía rebelde a la modernidad y la burguesía creadora de la modernidad. Los románticos son hijos rebeldes de la modernidad, que al desgarrarla la exaltan. La modernidad con su pasión crítica siempre ha estado en contra de sí misma: el genuino secreto de su constante transformación.

La poesía influye en la amistad, el placer, el erotismo y el amor al prójimo. Lo dice Shelley en Defensa de la poesía: “La Poesía es el más infalible heraldo, compañero y seguidor del despertar de un gran pueblo que se dispone a realizar un cambio en la opinión o en las instituciones. En tales períodos hay una acumulación del poder de comunicar y recibir intensas y desapasionadas concepciones respecto del hombre y de la naturaleza” (Shelley, 1986, p. 65). Una poética que inspira desde todos los tiempos a enamorados y guerreros. Porque los narradores, escritores y lectores de poemas son el alma de la cultura.

Hoy vivimos el frívolo desplazamiento de las humanidades y la cultura clásica, que han dejado de ser el corazón de los sistemas educativos, en los que predomina el cientismo, la más prestigiada de las supersticiones modernas (Paz, 1996, p. 555), que traslada los discursos de las ciencias naturales a la historia y a las pasiones humanas. Ante lo que Paz subraya: “Ni Freud ni Einstein olvidaron nunca a los clásicos” (Paz, 1996, p. 555). Pero más funesta que la supersición cientista es la multiplicación de las ciencias sociales, que enmascaradas en el formalismo cuentista, de graves consecuencias estéticas y políticas, desprecian a los clásicos y a la poesía en nombre de una supuesta herencia de la Ilustración. Hasta Paul Feyerabend es aleccionador al respecto: “[...] hay que permitir que los mitos, que las sugerencias lleguen a formar parte de la ciencia y a influir en su desarrollo. No sirve de nada insistir en que carecen de base empírica, o que son incoherentes, o que tropiezan con hechos básicos [...] Después de todo, la base evidente, la adecuación a lo fáctico, la coherencia, son algo producido por la investigación y, por lo tanto, algo que no puede imponerse como precondition de ella” (Feyerabend, 1984, p. 108).

Gracias a la memoria histórica, la crítica se nutre de los textos heterodoxos y excomulgados. La fe en las ideologías y en las ilusiones sin porvenir (parafraseando a Freud), desdeña la historia, a los clásicos y a la poesía, por imprevisibles, instantáneas y marcadas de eternidad. Pero los ideólogos, aferrados a terquedad cuentista, consideran que el texto literario encubre otra realidad, que debe ser descifrado, para desenmascarar al autor, que engañado, nos engaña. La Odisea cuenta y canta costumbres que pueden interesarle al historiador, pero no es una narración histórica, sino un poema que canta lo que siempre está sucediendo. Interpretar un poema como una narración histórica —indica Octavio Paz— es como querer estudiar botánica en un paisaje de Monet.

Pero el pasado se inventa en el presente para dirigirse al porvenir. Todos los poetas desean ser leídos en una forma más profunda en el futuro, para inmortalizarse con su poesía y para eternizar a la poesía. El poeta sabe que sólo es un eslabón de la poética del lenguaje, un puente entre el pasado y el futuro, entre la intimidad y la colectividad, entre la soledad y la cultura, entre el luto y la fiesta. La poesía es un reto a la muerte. La poesía es voluntad poética de eternidad. Y la forma se convierte en fórmula, el poeta debe crear otra, o descubrir una antigua y recrearla. Porque la invención es la creación de una novedad antigua; cada ruptura es un homenaje a los ancestros. El alba del siglo XX fue un tiempo de invención en todas las artes, pero hizo impopular el nuevo arte. El arte moderno, actualmente admirado mundialmente, sólo fue apreciado por una minoría.

Los poetas son la memoria de los pueblos y de las culturas. Cada poeta, al crear nuevas imágenes, niega la tradición cultural para inventar otra, conforme a la crítica que caracteriza a la modernidad y a la poética moderna a través de “la tradición de la ruptura”.

En todos los tiempos y culturas se ha cantado al amor, al duelo y a la fiesta comunitaria, en templos, plazas, tabernas y lechos de amor. La prueba de la vitalidad de la cultura poética es

posible apreciarla en el respeto a los músicos y los poetas, que satisfacen deseos íntimos y colectivos. La poética, como advierte Roger Caillois en *Approches de la poésie*, es el conjunto de signos, que más allá de las palabras, pero incluyéndolas a título de intercesoras privilegiadas, por un instante permite la percepción de un enigma (Caillois, 1978, p. 254).

La poesía es la otra voz: antigua, actual y por venir, luctuosa y festiva, íntima y colectiva. sagrada y maldita, Como afirma el pensador y psicoanalista Néstor Braunstein: “[...] todo buen poeta es maldito, no tanto porque se le maldiga, cosa que no deja de suceder, sino que se lo maldice debido a que es mal decidor, saboteador de los modos estructurados del decir, evocador de un goce maldecido, siempre en entredicho” (Braunstein, 1982, p. 184).

El poeta, siendo él mismo, es otro. Para Octavio Paz, todos los poetas, en forma privilegiada los modernos, han escuchado la otra voz, la primera palabra, la voz mítica de la que han surgido todas las palabras y la cultura. Otra voz, orden simbólico que nos atraviesa, inconsciente y cultura, que requiere ser dicha y escuchada, en su demanda que nos impele (po)éticamente a decir lo que no ha sido dicho. En palabras de Zambrano: “[...] que el que escucha encuentre dentro de sí, en *status nascens*, la verdad que necesita” (Zambrano, 1987, p. 71). La poesía hace escuchar la otra voz, que no es oída por ideólogos y políticos, lo que explica el fracaso de sus proyectos.

CONCLUSIONES

La poesía es memoria que deviene imagen e imagen convertida en voz. Los pueblos y las culturas del siglo XXI, si no quieren sucumbir, tienen como imperativo (po)ético superar el mercado global (“El casino global”, como le llama Eugenio Trías), que conduce al dispendio de los recursos naturales y a la muerte de la Tierra. Ante el reto de la supervivencia humana, lo que dice la otra voz de la poesía son los sueños olvidados, para resucitarlos en el alma de nuevos proyectos e ideales culturales. Ya lo cantaba el poeta Apollinaire: ‘En gran parte se han realizado las antiguas fábulas. Les toca ahora a los poetas imaginar otras nuevas, que a su vez quieran realizar los inventores’ (Cf. Benjamin, 1993, p. 53). Y el eco de Octavio Paz le acompaña: “La poesía es el antídoto de la técnica y del mercado. A eso se reduce lo que podría ser, en nuestro tiempo y en el que llega, la función de la poesía. ¿Nada más? Nada menos” (Paz, 1996, p. 592).

La poesía no ha muerto. Sólo vivimos un olvido de “la tradición de la ruptura”. La poesía todavía late, aunque a veces condenada a vivir en el sótano de la cultura. En la aurora del siglo XXI, la poética de la cultura vive en la incertidumbre. Pero, en compañía de Octavio Paz, recordemos que los tiempos de malestar en las artes y la poesía han producido excelentes creaciones. Los poetas siguen influyendo en la permanencia de la cultura poética. La vida de la poética moderna y de la poesía depende la actitud crítica y creativa y de “la tradición de la ruptura”.

REFERENCIAS

- Benjamin, W. (1993). *Iluminaciones I*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Braunstein, N. (1982). “Lingüística”, *El lenguaje y el inconsciente*. México: Siglo XXI.
- Caillouis, R. (1978). *Aproches de la poésie*. París: Gallimard.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*, Madrid: Taurus.
- Feyerabend, P. (1984). *Adiós a la razón*, Madrid: Técnos.
- Heidegger, M. (1968). *Hölderlin y la esencia de la poesía*, Mérida: Universidad de los Andes.
- Huerta, D. (2001). “El laboratorio de las once sílabas”, *Homenaje a Octavio Paz*. México: Fundación Octavio Paz.
- Kierkegaard, S. (1972). “La existence”, *Textes choisis*. París: PUF.
- Matamoros, B. (1990). “El ensayista Octavio Paz”, *Octavio Paz, Premio Miguel de Cervantes 1981*. Barcelona: Anthropos.
- Paz, O. (1974). *El mono gramático*. Barcelona: Seix barral.
- Paz, O. (1978). *Las peras del olmo*. Barcelona: Seix Barral.
- Paz, O. (1979). *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (1987). *Los hijos del limo*, Barcelona: Seix Barral.
- Paz, O. (1989). *Corriente alterna*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (1993). *Un más allá erótico*: Sade. México: Vuelta.
- Paz, O. “La otra voz”, *Obras Completas I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shelley, P. (1986). *Defensa de la poesía*, Barcelona: Península.

Xirau, R. (1978). Poesía y conocimiento. México.

Zambrano, M. (1987). Hacia un saber sobre el alma, Madrid: Alianza.

Rosario Herrera Guido. Filósofa, Psicoanalista y Escritora. Doctora en Filosofía (UNED, España). Doctora en Psicoanálisis (CIEP, México). Diplomada en Igualdad Sustantiva y políticas Públicas, UAM-Xochimilco-SEMUEJERM). Docente e Investigadora del Doctorado Iberoamericano en Teorías Estéticas de la Universidad Autónoma de Guanajuato. Autora, coordinadora y coautora de 50 libros y 300 ensayos de investigación y divulgación, además de poemarios en editoriales nacionales y extranjeros. Presea Eréndira 2011, otorgada por el Gobierno de Michoacán y la Secretaría de la Mujer. Presea Amalia Solórzano Bravo 2012, por el H. Ayuntamiento de Morelia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (2003-2014). Integrante del Registro Nacional de Escritores, las Artes y las Ciencias Cinematográficas, Conaculta y Conacine (desde 2016).

CAPITULO II LITERATURA

Ejes discursivos y figuras de la poesía
femenina de los Estados Unidos escrita en
español

Ejes discursivos y figuras de la poesía femenina de los Estados Unidos escrita en español

Dr. Luis Alberto Ambroggio
Academia Norteamericana de la Lengua Española

INTRODUCCIÓN

Una vez más intento recorrer, en un esfuerzo ambicioso pero sin ilusión de ser completo, la poesía escrita en español en los Estados Unidos desde 1542 hasta el presente, tratando en esta oportunidad de documentar la presencia de poetisas mujeres, en la línea de los postulados de Hans Robert Jauss en su ensayo “From Literary History as a Challenge to Literary Theory”. Lo hago más como testigo o historiador que como crítico literario, consciente sin embargo de que la historia que se teje y destaca en un ensayo puede ejercer un papel canónico en la contextualización de la creación poética y sus características estéticas, como señalaremos puntualmente en esta colección de nombres que no son monumentos permanentes, sino parte del dinamismo de la expresión dialógica de las autoras en su mundo, la polis, esa realidad socio-política, acaso “la comunidad imaginaria” (de Benedict Anderson) que recordaron, vivieron y –de algún modo- trataron de reconstruir desde su perspectiva femenina, con su creación poética, en ésta, la segunda nación de hispanoparlantes del mundo.

DESARROLLO

En la Poesía colonial (1542-1810)

Dentro de este importante período fundacional de la poesía escrita en español, en el territorio estadounidense, no se encuentran representantes de poetisas mujeres (salvo Sor Juana Inés

de la Cruz en México o Clarinda y Amarilis en Perú), aunque la figura femenina –con imagen de heroína- aparece en los textos de esta época escritos por exploradores, frailes, viajeros, conquistadores que dejaron un legado en diferentes tipos de prosa narrativa y poemas como testimonios de sus hazañas, descubrimientos, paisajes y costumbres nativas dentro de lo que se ha llamado “la estética de la violencia colonial”.

El proceso de conquista bajo la Cruz y la Espada preservado en estos textos importantes tanto por su existencia y como por su deliberada omisión en la historia oficial de los Estados Unidos, es un pasado, una realidad, que configura elementos constitutivos de la cultura e identidad hispana: religión católica con sus valores y desvalores, instituciones, influencia, idioma, contenido, referente histórico y cultural, fuente del ethos de supervivencia y de conflictos con los valores y desvalores de la cultura dominante con su versión religiosa y ética protestante y el antagonismo histórico-cultural. Son textos que corresponden al periodo barroco de la literatura hispana, en el que la sociedad admiraba a la figura del soldado/poeta durante sus siglos de expansión imperial, con figuras como: Garcilaso de la Vega, Miguel de Cervantes, Alonso de Ercilla, entre otros. Curiosamente en el caso de Pedro Calderón de la Barca en su obra “La vida es sueño”, interviene en un rol protagónico Rosaura, una mujer-soldado, amazona, quijotesca, con el poder civilizador de la belleza, como aparece en los versos: Mi espada es ésta, que a ti/solamente ha de entregarse, /porque, al fin, de todos eres/el principal y no sabe/rendirse a menos valor.

Sin embargo, me atrevo a descubrir un tono femenino, ecos de las antiguas jarchas, en muchas composiciones en la fecunda tradición oral que se generó en este período y se mantuvo entre los hispanos de los EE. UU. simultáneamente con el legado escrito. Este significativo cuerpo literario de diferentes géneros se manifiesta en: dichos, rimas, adivinanzas, corridos, baladas, decimas, canciones, alegorías (“La Llorona”, por ejemplo),

En el cuerpo de la poesía mexicano-estadounidense.

En la evolución de la poesía mexicano-estadounidense se observan una serie de etapas o épocas con características bien definidas y cuatro presencias en su patrimonio literario en cada una de ellas: indigenismo, criollismo, mestizaje y angloamericanismo. El periodo comprendido entre los años 1810 a 1848 corresponde a la época de la independencia y autonomía literaria que si bien continúa con la poesía de la época colonial con romances y corridos, ve la aparición de otras formas de poesía popular como la indita, el trovo, el cuando, décimas y las utilizadas en las dramatizaciones llamadas Pastorelas.

Dentro de este cuerpo poético mexicano-estadounidense de larga historia, recién en la etapa de los ochenta (siglo XX) se destacan, como ejemplo paradigmático de la época de post-modernidad, un grupo de poetisas chicanas como Lorna Dee Cervantes (Emplumada), Bernice Zamora con la figura del “gringo” en sus poemas, Gloria Anzaldúa que versifica en Borderlands/

La frontera. *The New Mestiza*, 1987: Ahogadas, esculpieron el oscuro/ flotando con nuestra propia sombra/el silencio nos sepulta. Cheri Moraga que hace enfrentar a Malinche con Cortés, a quien culpa por 500 años de sufrimiento y de la inmigrante de México Lucha Corpi, acaso una de las mayores expresiones poéticas, que escribe en español puro (Palabras de Mediodía. De la rama cuelga una naranja/Todavía sin promesa de azahar de “Romance Negro”) que también ella se refiere al rol de la Malinche en “Marina Madre”. Luego Sandra Cisneros, Ana Castillo, Pat Mora que en el poema “Legal Alien” irónico desde el doble sentido del título: Bi-lingual, Bi-cultural, /able to slip from “How’s life?” /to “Me’stan volviendo loca,” .../sliding back and forth/ between the fringes of both worlds/by smiling/by masking the discomfort/of being pre-judged/ Bi-laterally. A ellas, añadimos a Alma Villanueva, Demetria Martínez. Más tarde a Diana Marie Delgado, Sheryl Luna, Emy Pérez, María Meléndez, Carolina Monsiváis, Brenda Cárdenas, Lisa Chávez y Margarita Cota-Cárdenas: Soy chicana macana/ o gringa marrana, /la tinta pinta/o la pintura tinta. En muchos de los casos, estas escritoras chicanas utilizan la “herida” de la frontera, entre otros temas, como una metáfora socio-cultural, más que un límite geográfico, con una lingüística peculiar y variada, bilingüe y tri cultural, para referirse a una identidad mezclada y dividida, para plantearse cuestionamientos ético-religiosos, internos de valores, de alteridad en el contexto personal, la sexualidad y sus estereotipos, proponiendo modelos femeninos y feministas abiertos (Gloria Anzaldúa, “compañera, cuando amábamos”), y generalmente con referentes iconográficos de raíz mexicana, como hemos tratado de ilustrar con algunos de sus versos. Un atentado concreto por redefinir transgresoramente la identidad o subjetivación en este período de post globalización. Y aquí debo aludir y contrastar, como ejemplo de la dialéctica de los movimientos literarios, los ensayos sobre “lo post transfronterizo” a partir del libro de Nestor García Canclini *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad y la crítica de la aplicación entusiasta de teorías postmodernistas a “la frontera”, el hibridismo, como parte de un discurso hegemónico construido –según estos críticos- para explicar otros imaginarios y entornos, con una estrategia cultural conservadora más que innovadora; valgan los usos antitéticos y contradictorios de la referencia fronteriza.*

En el cuerpo de la poesía de Puerto Rico en Estados Unidos Continental.

En esta sección se omite, a pesar de corresponder su inclusión dada la pertenencia política de Puerto Rico dentro de los EE. UU., a poetas mujeres de Puerto Rico en la isla. La presencia poética puertorriqueña continental femenina se remonta al principio del siglo XIX, llegando al anti-romanticismo y premodernismo, período en el cual cabe destacar a Lola Rodríguez del Tió (1848-1924) que vivió, en uno de sus tantos exilios, en Nueva York y fue precursora con su poesía, de Martí y sus “Versos Sencillos”. Lola Rodríguez del Tió formaba parte del grupo de poetas exiliados que publicó la Antología *El laúd de los desterrados* en 1858. Entre su poesía más conocida están los poemarios *Mis Cantares* (1876), *Claros y nieblas* (1885), *A mi Patria en la muerte de Corchado* (1885) y *Nochebuena* (1887). Del breve decasílabo titulado *Autógrafo* unos versos la retrata: “Yo no me siento nunca extranjera;/ En todas partes hogar y abrigo/ Amplia me ofrece la azul esfera;/ Siempre mis sienes un seno amigo/ Hallan en una u otra ribera/ Porque la Patria llevo conmigo”, como así también sus famosos versos de “A Cuba”, que proclaman una característica de la hermandad de las naciones caribeñas en la militancia por

su independencia: “...Cuba y Puerto son/de un pájaro dos alas,/reciben flores o balas/sobre un mismo corazón”.

Posteriormente, aparece Julia de Burgos (1914-1953), activista del erotismo femenino, con sus tres poemarios de vanguardia: Poema en veinte surcos (1936), Canción de la verdad sencilla (1937) y El mar y tú (1954) de donde son aquellos versos señeros de la esencia puertorriqueña: Morir conmigo misma, abandonada y sola/En la más densa roca de una isla desierta”. A ellas se suman los nombres de Clara Lair (1895-1974), Carmen Puigodllers (1919), con su poemario Dominio de Alas (1955), Diana Ramírez de Arellano (1919) con sus poemas “Salmo penitencial de desterrados” y “A Puerto Rico”. Más tarde surgen Olga Nolla (1938-2001), Rosario Ferré (1938-), cuya residencia en varios lugares de EE. UU. continental y en especial en la zona metropolitana de Washington D.C., mientras sacaba su doctorado en la Universidad de Maryland marcó su autoidentidad como mujer, crítica literaria y su obra poética. En esa época se concibe su conocido poemario Fábulas de la garza desangrada. Además cabe mencionar a Brenda Alejandro (1947), Lourdes Vázquez (1949) que participan en su antología Los Paraguas Amarillos. También las incluidas en la antología Herejes y Mitificadores: muestra de la poesía Puertorriqueña en los Estados Unidos y aún no citadas, aunque varias de ellas escriben primordialmente en inglés y podrían encasillarse con la poesía niuyorricana: Luz María Umpierre (1947), Carmen Valle (1948), con su poesía en español de contrastes de la postmodernidad con los poemarios: Un poco de lo no dicho (1980), Glenn Miller y varias vidas después (1983), De todo da la noche al que la tienta (1987), Preguntas (1989), Desde Marruecos te escribo (ed. bilingüe, 1993) y Entre la vigilia y el sueño de las fieras (ed. bilingüe, 1996), Esta casa flotante y abierta (2004).

Dentro de la poesía social y política del Movimiento Niuyorricano, sobresalen Sandra María Esteves (1948), Martita Morales, Lucky Cienfuegos y otras, su poesía, dentro de este movimiento, se caracteriza por su anti-intelectualismo y su profeso anti-esteticismo. Los poemas fueron escritos en su mayoría en el inglés “vernáculo” del “barrio” (más bien un concepto que un lugar físico definido) puertorriqueño en Nueva York, por lo que no nos detenemos en el mismo, a pesar de abundar las incrustaciones de palabras en castellano y, en ocasiones, con versiones bilingües originales, sin prejuzgar aquí sobre el debate de si la poesía puertorriqueña no escrita en español sigue siendo puertorriqueña, como se discutió acaloradamente a raíz de este Movimiento que quiso preservar ese peculiar lenguaje del puertorriqueño de Nueva York. Así este Movimiento permitió a otras poetas puertorriqueñas en los EE. UU. a desarrollar sus propios estilos diferenciados del Movimiento tanto en su temática y forma en lo que Frances Aparicio cataloga como Poesía Post-Niuyorricana: aquí se encuentran poetas como la ya mencionados Luz María Umpierre. Es una poesía de amalgama y cambio de códigos.

Contemporáneamente con estos movimientos debemos mencionar la creación de las poetas puertorriqueñas continentales como Vilma Byron Brunet (1946) con Semblanza y Colma Populo, Olga Casanova Sánchez (1947) con Raíz al aire, Giannina Braschi (1953-) con El imperio de los sueños, Luz Ivonne Ochart (1954), Marithelma Costa (1955) que publicó tres

poemarios: De Aliviación (1987), De tierra y de agua (1988) y Diario oirai (1997). Ellas integran –entre muchas otras ya mencionadas- la Antología Papiros de Babel: Antología de la Poesía puertorriqueña en Nueva York (Ed. Universidad de Puerto Rico, 1991), una de las más completas hasta la fecha, que ha editado el destacado poeta y crítico Pedro López Adorno (1954). A las que podemos añadir algunas no incluidas como Marta Magaly Quiñones (1945), Judith Ortiz-Coffer (1952) que escribe principalmente en inglés, Myrna Nieves (1949) con Viaje a la lluvia poemas (2002), la recientemente fallecida Eglá Blouin, María Juliana Villafañe con Dimensiones en el amor (1992) y Entre Dimensiones (2002), Naomí Ayala (1964) que escribe poemas en español como los incluidos en la recientemente publicada antología Al pie de la Casa Blanca. Poetas Hispanos de Washington DC que coedité, aunque sus primeros poemarios This Side of Early (2007) and Wild Animals on the Moon (1997), fueron escritos en inglés, Rebecca Villareal y otras, con poesías antologadas y obras premiadas, quienes han publicado poemas estrictamente en español, a veces en inglés, o con estrofas bilingües, pero siempre fieles a su sentido de identidad, hispanismo y nacionalismo, como cosmovisión, puertorriqueños, en un acto consciente de resistencia y desafío a la cultura anglosajona, con diversas características de las diferentes tendencias estéticas: romanticismo, vanguardia, surrealismo, modernismo, postmodernismo. Sentido de identidad en el exilio marcado por nostalgias, por ejemplo, de comidas, costumbres, estabilidad (frente al flujo y caos), sentido de minoría.

Los diferentes oleajes del post niuyorricanismo han tenido escenarios diversos y producciones desiguales en su calidad estética. Uno de ellos ha sido captado por Juan Flores y Jorge Matos en su edición de 1999 en la Revista de Estudios Puertorriqueños con su selección de poetas “diasporipocanos”. Otras de las nuevas generaciones poéticas, ahora llamados “Neorriqueños” publica en antologías, revistas Latinas o multiculturales como Ratalax, The Americas Review y otras, con “nuevas” propuestas estilísticas y temáticas, aboliendo geografías y distinciones dado que expresan una realidad más compleja en un territorio fluido y, por lo tanto, abordan temas más amplios que los de la identidad que –en palabras de Juan Flores y Mayra Santos Febres- “que ya definitivamente no es vista como un bloque monolítico, coherente y atado a un idioma o un espacio geográfico o a una etnia/raza. La ven, en cambio, como un territorio poroso, lleno de contradicciones y de experiencias yuxtapuestas que también definen esa terrible y hermosa realidad que es “ser puertorriqueño”. La antología La ciudad prestada: poesía posmoderna en Nueva York (República Dominicana: 2002), compilada y editada por Pedro López Adorno, incluye a la poeta puertorriqueña Giannina Braschi, que hemos mencionado anteriormente en otros contextos.

Para culminar con la novísima poesía puertorriqueña de las llamadas generaciones de los 80 y los 90, destacada en la edición de Hostos Review bajo el título Micrófono abierto: Nuevas literaturas puertorriqueñas, editada por Juan Flores y Mayra Santos-Febres (no. 2: 2005) que incluye a poetas –además de las anteriormente citadas en relación con otros grupos o movimientos- a Mariposa, de Nueva York, con su “Ode to the Disporican (pa mi gente)”, la puertorriqueña-costarricense Kattia Chico (1969), Caridad de la Luz, alias “La Bruja” poeta, actriz, cantante, María Luisa Arroyo (1971), autora de Raíces de Silencio (2005), Chiara Merino Pérez Carvajal (1973), el “rapero” Gallego (1974), Nicole Cecilia Delgado (1980), Raquel Z. Rivera.

Las poetisas que menciono a continuación escriben casi exclusivamente en inglés, aunque incluyen frases o versos en español en sus creaciones: Nydia Rojas en Wisconsin, Sandra García Rivera, ecuatoriana-puertorriqueña residente en Filadelfia, la afro-puertorriqueña Aya de León, Magda Martínez. Son pocas las poetisas de esta antología que tienen poemarios publicados, pero sus creaciones literarias han aparecido en revistas, antologías en papel o virtuales. Algunas de las autoras presentes en la Antología de Juan Flores y Mayra Santos-Febres no han sido mencionadas por residir fuera de los EE. UU. continental, publicar en otros géneros literarios o sólo en inglés. La poesía de estas generaciones de los ochenta y noventa y posterior es una poesía híbrida, como afirmamos anteriormente, con nuevas temáticas y estilos, experiencias y performances de hip-hop, con formas múltiples de difusión artística, pero auténticamente puertorriqueñas, diásporriqueñas o niurriqueñas en su fondo de inspiración y creación poética.

Esta aproximación y breve reseña de la presencia de mujeres poetisas en el cuerpo poético de la poesía puertorriqueña continental de los EE. UU., escrita en español, recorre una poesía rica y variada que amalgama expresiones lingüísticas e influencias indígenas, de lo boricua (arawak) y lo jíbaro, españolas (con características identitarias y aportaciones de métricas como las décimas y los corridos), africanas y estadounidenses de Nueva York y otros lugares. Poesía y poetisas que se han manifestado con las tendencias de los movimientos modernista, postmodernista, novísimo y los típicos movimientos niuyorriqueños con sus cambios de códigos y mezclas idiomáticas, con temas idiosincráticos de identidad nacional y criollismo, de lucha patriótica, nacionalista y social a partir de las realidades difíciles del barrio y de una nación en conflicto con su ser político, de romance, nostalgia del campo y la naturaleza, de identidad cultural y personal en un continuo flujo de acá y allá, del salir y regresar física o espiritualmente a la Isla, como raíz de la identidad y fuente del imaginario de las dos ramas de un único pueblo.

EN LA POESÍA CUBANA-ESTADOUNIDENSE.

El complejo y rico cuerpo de la poesía cubano-estadounidense traza sus orígenes al siglo XIX. Esta copiosa tradición poética cubano-estadounidense continúa en el siglo XX con diversas manifestaciones generacionales no sólo en relación a épocas sino también a características estéticas: La Vanguardia, la generación de Orígenes, la Generación prerrevolucionaria del 1953, la Generación del 1970, el grupo del Puente y los Conservadores, los de Mariel, el Grupo de los Atrevidos y los movimientos más recientes.

Aludiendo a las primeras expresiones de la poesía cubano-estadounidense femenina, cito a Emilia Bernal (1884-1964), que con la edición del volumen *Alma errante; América*, en 1990 se recuperan las respectivas ediciones facsimilares de sus dos poemarios (el primero publicado originalmente en La Habana en 1916 y el segundo en Chile en 1938). Entre las representantes

de la vanguardia, se destaca Clara Niggeman (1910), *En la puerta dorada*, Como un ardiente río, poeta ampliamente antologada perteneciente a esta época si bien difícil de encuadrar en algún movimiento específico de principios de siglo, aunque se la menciona como integrante de la Generación del grupo Orígenes que encabezó José Lezama Lima en la Habana.

La Generación del 53 (Grupo Renuevo, liderado por Ángel N. Pou) reaccionando contra el barroquismo del lenguaje de la Generación Orígenes, está ampliamente presente en los Estados Unidos con poetas de alto alcance, siendo Ana Rosa Núñez la impulsora de este grupo con la producción creativa y crítica en sus obras *Las siete lunas de enero*, *Réquiem para una isla*, *Escamas del Caribe: haikus de Cuba* y que en la antología que edita *Poesía en éxodo* (el exilio cubano en su poesía, 1959-1969), recoge, en sus propias palabras “la producción poética del exilio cubano, atendiendo solamente a una calidad: la calidad del dolor por ausencia, por incompreensión, por falta de raíz telúrica”. También cabe citar a Pura del Prado, Rita Geada, Yara González, todas ellas profesoras, críticas y profusas escritoras, con prestigiosos premios y reconocimientos por su labor creativa. Originalmente en Washington, Juana Rosa Pita, ahora en Miami, es una de las más prolíficas escritoras de esta Generación. Cierro esta rápida referencia a una Generación con tantos exponentes importantes con los nombres de Gladys Zaldívar, Carmen Valladares, Teresa María Rojas, Rosa Cabrera, Carmen R. Borges, que pudieran también considerarse en las siguientes generaciones por su prolífica y continua producción poética. La siguiente Generación de 1970 incluye a poetas que empezaron a escribir en los años setenta y Rodolfo Cortina en el artículo citado, la divide en tres subgrupos: Primero, El Puente, entre los que se destaca Magaly Alabau que reside en Nueva York, también Uva Clavijo, Norma Niurka Acevedo, Mercedes Cortázar, Martha Padilla, Dolores Prida, Mireya Robles. Segundo, el Grupo Mariel, al que pertenecen entre otros Carlota Caulfield, Belkis Cuza Malé, que aún sigue publicando además de su obra la prestigiosa revista “Liden Lane Magazine” y páginas en la red, esposa de Herberto Padilla, quien dijo certeramente “Cómo puede seguir uno viviendo con dos lenguas, dos casas, dos nostalgias, dos tentaciones, dos melancolías”. Tercero, el Grupo de los Atrevidos según la clasificación de Carolina Hospital. Los poetas más destacados de este grupo son, además de Carolina Hospital, Iralda Iturralde (*Hubo la viola y Tropel de espejos*) y Lourdes Gil (*Manuscrito de la niña ausente*, *Vencido el fuego de la especie* y *Blanca aldaba preludia*), que han optado por publicar en español sus obras antecitadas. Desafortunadamente Carolina Hospital ha decidido por escribir cada vez más plenamente en inglés, por lo que no encaja en los criterios de esta reseña.

Cierro este cuerpo poético con referencias a algunos poetas posteriores o cuyo esfuerzo es más “cosmopolita” como es el caso de Marisel Mayor, autora de varios poemarios y editora de la *Revista Baquiana* y de voces en diversas partes de Estados que se perfilan con sus poemarios recientemente publicados o inclusiones en antologías poéticas importantes como Alina Galliano, Magali Alabau, Maya Islas, María Elena Cruz Varela.

EN LA POESÍA DE LOS EXILIOS MÁS ALLÁ DE LOS CUERPOS ANTERIORES

Agrupo los exilios en un contexto geográfico para organizar de algún modo la información, sin prestar atención a las corrientes, cronologías o movimientos a los que pertenecieron los integrantes de estos exilios. Asimismo defino “exilio” en un sentido amplio en cuya acepción importa principalmente el hecho de que se resida y se haga poesía en los Estados Unidos, fuera de su país de origen, ya sea por razones políticas, socioeconómicas, profesionales o personales. Así me referiré a las mujeres poetas del Exilio de España; del Exilio Sudamericano; y del exilio caribeño español y centroamericano.

La poesía del Exilio de España es vasta, incluyendo representantes de las numerosas y variadas escuelas, generaciones y movimientos poéticos. Menciono a dos poetas importantes, cuya breve estadía en Estados Unidos tuvo un impacto determinante en su poesía: son ellas las dos grandes poetas post vanguardistas Rosa Chacel y Gloria Fuertes: sólo varios años en Nueva York (1959-1961), en el caso de Rosa Chacel a raíz de haber obtenido una beca Guggenheim y Gloria Fuertes entre 1961-1963 --que según ella fue la mejor época de su vida--, a causa de una beca Fulbright para impartir clases de Literatura española en la Universidad de Bucknel. Luego, Ana María Fagundo que nació en Santa Cruz de Tenerife en 1938, pero en 1967 obtuvo el Doctorado en Literatura Comparada por la Universidad de Washington, con especialidades en Literatura inglesa, norteamericana y española, enseñando entre el 1967 al 2001 Literatura española del Siglo XX en la Universidad de California (campus de Riverside). Durante esta residencia en los Estados Unidos publicó la mayoría de sus poemarios: Brotes (1965), Isla adentro (1969), Diario de una muerte (1970), Configurado tiempo (1974), Invención de la luz (1978), Desde Chanatel, el canto (1981), Como quien no dice voz alguna al viento (1984) y Retornos sobre la siempre ausencia (1989). Poemarios luego recogidos en Obra poética (1990), Isla en sí (antología de su poesía, 1993), El sol, la sombra, en el instante (1994), La miriada de los sonámbulos (narraciones, 1994), Antología poética (1994), Trasterrado marzo (1999), Obra poética: 1965-2000 (dos tomos), En isla: antología poética: 1965-2003 (2003) y Palabras sobre los días (2004). María del Aguila Boge Pineda con sus poemarios Dualidad del mar y él y Porque he sobrevivido. Más recientemente, en la era de la post globalización: Ana Merino, María Paz Moreno, Alicia Giralt, Tina Escaja, Ada Vilageliu Díaz que aparece en la antología Al pie de la Casa Blanca. Poetas Hispanos de Washington, D.C. (editada por Luis Alberto Ambroggio y Carlos Parada Ayala) y, por ejemplo, las que se agrupan en la antología Piel Palabra (Muestra de la poesía española en Nueva York, Francisco Álvarez-Koki, ed., 2003) que incluye, a las poetas Josefina Infante y Marta López Luaces que escribe en español y gallego.

Igualmente importante es la voz femenina en la poesía en español que produjo en los Estados Unidos el exilio sudamericano. Para limitarme a las poetas exclusiva y alfabéticamente: de Argentina, vinieron Juana de Arancibia (ILCH, Alba de América), María Negroni, Zulema Moret (compiladora de la Antología Mujeres mirando al sur, Antología de poetas sudamericanas de USA), Mercedes Roffe, Emma Sepúlveda (que creció en Chile antes de emigrar a los EE.

UU.), Alicia Borinski (con sus significativos poemarios *La ventrílocua* y *otras canciones*, *Mujeres tímidas* y *la Venus de China*, *Mina cruel*, *Golpes bajos*, *La mujer de mi marido*, *Frívolas* y *pecadoras*, entre otros, y *El uso del lunfardo*), Alicia Ghiragossian, Nela Río y Margarita Feliciano (que residen ahora en Canadá), Gladys Illarregui, Lila Zemborain, Alicia Portnoy, Cristina Iglesias Kinczly, Elena Smidt, Silvia Tandeciarz y acaso con una residencia breve, Diana Bellesi que publica en 1984 *Contéstame*, *baila mi danza*, una antología de poetas estadounidenses; de Bolivia: Martha Sánchez-Lowery; de Colombia, Consuelo Hernández, Antonieta Villamil (la recientemente ganadora del premio “Carmen Conde” de poesía) y Clara Eugenia Ronderos, con su poemario *Estaciones en exilio*; de Chile: Comenzamos con Gabriela Mistral que vivió residencias extendidas en diversas partes de Estados Unidos, falleciendo en Nueva York, como se documenta en el volumen *Gabriela Mistral y los Estados Unidos* (2011) de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, Marjorie Agosín, Lilianet Brintrup, Cecilia Vicuña, Mary Rosa Moraga Barrow, Alicia Galaz Vivar y Carmen Aravena; de Ecuador; Yvon Gordon Vailakis; de Perú, Mariella Dreyfus, Cecilia Bustamante, Victoria Guerrero Peirano y Rocío Silva Santisteban; de Uruguay, Cristina Rodríguez Cabral; de Venezuela, María Auxiliadora Álvarez y Josefina López.

Y, por fin, la poesía del exilio caribeño-español y centroamericano, en el que se hallan, entre muchos, nombres como, por ejemplo: de Nicaragua, Yolanda Blanco, Gioconda Belli, Daisy Zamora (que dejando el guerrillerismo de su militancia joven, se concentran ahora en una redefinición de paradigmas estéticos en términos de modelos y proyectos culturales, nuevas prioridades e identidades, con el siempre presente magnetismo de una revolución ideal, incluyendo las relaciones de género), Conny Palacios, y Milagros Terán; de Honduras, Aída Ondina Sabonge Gutiérrez que dividió su tiempo entre su país natal y EE.UU; de El Salvador, Mayamérica Cortés; de la República Dominicana, Yoselí Castillo Fuertes, Miriam Ventura, Yrene Santos, Teonilda Madera y Josefina Baez.

OBSERVACIONES FINALES.

En la historiografía de la poesía escrita en español en los Estados Unidos, se encuentran pocas excepciones a la ausencia de mujeres poetas desde el período colonial hasta finales del siglo XIX, por las mismas causas socio-políticas que motivaron este desafortunado fenómeno en la literatura hispanoamericana en general, resultado en parte del sometimiento dogmático en la conceptualización de Jean Franco y otros especialistas, además de “la pereza crítica”, falta de interés para valorar esas obras, y los «estereotipos y clichés» adjudicados a la escritura femenina y su marginalización.

Podría coincidir inicialmente con Luis Melgar en que uno de los roles de la mujer poeta en Estados Unidos –como en el de la literatura latinoamericana - en cuanto al tema y en cuanto al género femenino, haya sido de restauración de las heridas de la madre tierra identificada principalmente con la mujer, y del árbol de la vida en general. Sin embargo hay muchos otros roles

de la mujer poeta al expresarse en la patria/matria de su idioma, su visión idiosincrática, su temática, su interioridad subjetiva en la vivencia del amor, de la sexualidad, del dolor, la violencia, deseo de posesión, pertenencia, superación y superioridad, su rebeldía, su cosmología gino-céntrica, en términos de la prefiguración, configuración y refiguración de su experiencia peculiar de vida en los Estados Unidos, como documenté por ejemplo en el caso de las poetas chicanas de los ochenta, ya sea como nativa, mestiza o exiliada.

Por una parte, las voces femeninas reflejan el lenguaje literario hispano en general (y el poético en particular) en los EE. UU., que se caracteriza, a lo largo de su prolongada y multifacética historia, por una riqueza multicultural, voz antigua y nueva, expresándose en diferentes códigos (español, inglés, bilingüe, spanglish) que en ocasiones aparecen mezclados con naturalidad, lo que da una dimensión peculiar e idiosincrática al lenguaje, a las figuras y expresiones formales del mismo. Por otra parte, el enfoque peculiar de la poesía femenina multivocal y polivalente en su estilo, imágenes, temáticas, si bien reflejan el dinamismo de esta experiencia multicultural en sus diversas plasmaciones (de opresión-oprimido-opresor, lucha y subversión, esfuerzo de preservación, identidad, orfandad, relaciones étnicas, inmigración y exilio, peregrinaje, melancolía y rencor, desgarramiento y nostalgia en una voz a la vez diversa generacional, geográficamente y coincidente, aculturación, en fin, en el amor y en la muerte en un contexto definitorio), produce un corpus poético definido y distinguible de la poesía masculina, al adueñarse de su propio destino. Además de la peculiaridad de su subjetivismo liberado, potenciado, ahogo y desahogo, el erotismo y la sexualidad en sus manifestaciones más femeninas y desnudas, el énfasis más relacional en la temática, la rebeldía más específica contra el sometimiento del pasado patriarcal, las imposiciones religiosas, sociales discriminantes, se nota – como lo señala Zulema Moret- un “proceso de reunir lo disperso, lo fragmentario, lo residual” solidario y otros ejes discursivos que aludiremos a continuación.

Los conceptos estéticos coinciden y matizan con características propias de “ser mujer” sus creaciones poéticas en su tratamiento del cuerpo, la memoria, la lengua, las actitudes socio-políticas, como lo destaca Susana Reisz en su libro *Voces Sexuadas, Género y poesía en Hispanoamérica*, específicamente en el caso de su poesía escrita en los Estados Unidos: 1) en su comunión con la raíz madre, el nido, y el entorno popular en el que se forman y se explican, recreación del pueblo vivido e imaginado, corriente y dejado, de sus almas plurales, más allá de un mero costumbrismo; 2) en su aferramiento a su propio cuerpo y al otro, de hija, madre, esposa, amante, profesional, activista, de subjetividad femenina en todo su potencial, al cuerpo del amado, al cuerpo de la familia, a los cuerpos de seres queridos, al cuerpo del idioma, al cuerpo de los ancestros, de la cultura hispánica con sus idiosincrasias nativas, mestizas, identitarias, al cuerpo de ese imaginario, cuerpos solidarios, cuerpos deseantes, sujetos de su propio placer, y como signos polisémicos, cuerpos “como locus desde donde desafiar y transgredir los cánones establecidos”; 3) en su compromiso social, político, de dignidad igualitaria, de independencia, de reivindicación, cuestionamiento y resistencia al poder viril dominante además de la cultura dominante; 4) poética revolucionaria no sólo en su contenido de revertir las estructuras de poder e imposiciones unilaterales, sino también en sus formas: en algunos casos populismo vernáculo y hasta vulgar adrede (“feísmo”), lecturas solapadas bajo una apa-

riencia inocua, erótica y hasta humorística; pero siempre con una solidaridad con la emancipación universal, la integración del bilingüismo, síntesis multicultural de forma y fondo, más allá de las técnicas innovadoras de la poética del siglo XX. 5) Más recientemente en la poesía de los exilios, se expresan los jugos de un cruce fertilizante, la distancia y presencia crítica, los tires y aflojes del proceso de adaptación espiritual, material y la soledad bulliciosa en una reencarnación llena de adioses y casi sin repercusión (dado el uso de otro idioma) en la belleza y diversidad del grito; y, en el caso de las poetas mujeres, cargado de emociones de pérdidas (en recuerdo de desaparecidos, de separaciones forzadas, etc.), contra la violencia que las ha afectado de tantas maneras, una busca generalizada de paz frente al guerrerismo del varón, frente al machismo político e intrafamiliar, y más recientemente cuestionando actitudes, tendencias, sistema de valores masculinos .

En fin, con este trabajo, necesariamente incompleto, he intentado solamente esbozar la presencia de mujeres poetas hispanas de los Estados Unidos y ser testigo para el futuro, mientras el fuego aumenta y las expresiones poéticas en español en los EE. UU. se multiplican. La presencia de mujeres poetas en términos de cantidad, calidad y reconocimiento es cada vez mayor y, sin abandonar algunas de sus militancias estéticas, se sienten más en casa, responsables de su forma y de su fondo, y, en un histórico darse vuelta de los papeles, sobresalen en el firmamento de la literatura nacional y universal.

Luis Alberto Ambroggio es escritor hispano-estadounidense, perteneciente a la Academia Norteamericana de la Lengua Española, la RAE, calificado por la Casa de América como "Representante destacado en la vanguardia de la poesía hispanoamericana en los Estados Unidos". Autor de más de 25 libros, entre ellos: Estados Unidos Hispano (2015), Los habitantes del poeta (1997), Laberintos de Humo (2005), La arqueología del viento (2011; 2013 International Latino Best Book Award), Todos somos Whitman (2014), En el Jardín de los vientos. Obra Poética 1974-2014 (2014). Algunos Reconocimientos y Premios: Simón Bolívar, Fullbright Hays, Orden José Martí, Dr. Honoris Causa, Medalla Trilce, nominado al premio Reina Sofía, declarado Hijo Adoptivo de la ciudad natalicia de César Vallejo. Traducido a doce idiomas, su obra ha sido seleccionada para el Archivo de Literatura Hispanoamericana de la Biblioteca del Congreso de EE.UU. https://es.wikipedia.org/wiki/Luis_Alberto_Ambroggio

CAPITULO 11
LITERATURA

**ROSARIO CASTELLANOS, LA TRASCENDENCIA DE SU
PENSAMIENTO**

ROSARIO CASTELLANOS, LA TRASCENDENCIA DE SU PENSAMIENTO

Dra. María Luisa Trejo Sirvent
Red Internacional de Investigadores
de Lenguas, Literatura y Educación

RESUMEN

Esta investigación, de tipo exploratoria, tiene como propósito principal reflexionar sobre Rosario Castellanos como intelectual, escritora y feminista. Esta investigación presenta una revisión del estudio de diversos investigadores que han abordado a una de las escritoras más importantes de México e Hispanoamérica en el siglo XX. Así también, se incluyen algunas respuestas de la autora, en algunas entrevistas, donde manifiesta su posición como intelectual, escritora y feminista, así como también algunos ensayos, donde aborda, con una mirada crítica, el papel de los intelectuales, la situación de la mujer y sus reflexiones y críticas sobre la sociedad, su país y el mundo.

INTRODUCCIÓN

La bibliografía de Rosario Castellanos abarca poesía, cuento, novela, ensayo y teatro y su hemerografía muestra una diversidad de ensayos y artículos periodísticos. Esta escritora mexicana afirmó, al inicio de uno de sus famosos ensayos, *Mujer que sabe latín*, lo siguiente: “Uno recibe su vida para hacerla. Elige una figura que va desarrollándose en cada acto, en cada abstención, en cada propósito”. Ella recibió su vida para hacer con ella múltiples tareas: mujer, escritora, catedrática, periodista, embajadora y, de manera especial, intelectual. Ella recibió su vida y optó, con claridad, desde muy joven, en vez de ser solamente, hija, esposa, ama de casa

o mujer del hogar, decidió ser, primeramente, estudiante de literatura, luego, poeta, narradora, ensayista, articulista de *Excelsior* y otros periódicos y revistas. En más de quinientos ensayos y artículos periodísticos dejó todo tipo de escritos donde abarcó todos los géneros literarios. Esto y la calidad de su obra, la convierten, en la escritora más sobresaliente de México en el siglo XX. Rosario Castellanos respondió lo siguiente, en una entrevista sobre qué género literario prefería:

Cada una de estas actividades, en su momento, cumple con mayor perfección lo que yo deseo hacer. Desde luego la poesía es la que saca a la luz los sentimientos más íntimos y la que me deja más tranquila, más satisfecha, más contenta de haber hecho algo que está más allá de mi voluntad, y en muchas ocasiones, más allá de mis posibilidades. Ahora bien, el ensayo me parece muy importante porque me aclara problemas teóricos, y el periodismo me permite tener un contacto directo con una gran masa de público (Castellanos, online, p.1).

De esta manera, resumía la diversidad de sus intereses literarios, pero más allá de su prosa, de su expresión poética, de su rica narrativa, está también el pensamiento de una intelectual que nos invita continuamente, muchas veces a través de la ironía, la integridad y el asombro, a la reflexión. Andrés Fábregas Puig señala que “estamos ante una pensadora cuyo propósito es despertar la conciencia sobre el mundo en que vivimos... La ironía es así una invitación al examen de nuestras circunstancias, una posibilidad de ser conscientes para encontrar soluciones éticas a los problemas sociales (Fábregas, 2013, p. 23).

DESARROLLO

El interés por las actividades intelectuales ha dejado múltiples huellas en la mayor parte de la historia de las civilizaciones, desde la antigüedad, aunque, la concepción que tenemos sobre los intelectuales surge, de manera especial, en el siglo XVIII en el periodo de la Ilustración (Meza, 2001). La palabra intelectual, tiene su origen en la protesta hecha por diversos escritores, profesores y personas del medio artístico contra la injusticia cometida al capitán Dreyfus cuando fue acusado de alta traición. Y aunque originalmente se asociaba con una posición política y ética, se fue haciendo popular en todo el continente europeo, y no pocas veces, se usó en algunos países, como Italia y España, con tintes peyorativos para describir a personas que consagraban su vida a las actividades del intelecto (Goulemot, 2020). Es, en fin, todo aquello que “concierna la inteligencia en un amplio sentido... facultades intelectuales de atención, de juicio, de razonamiento y de imaginación..., que hacen la inteligencia del hombre” (Ortolang).

Se puede considerar aceptado, de manera general, que es también todo lo que se relaciona con la curiosidad, con la sensibilidad, con la intuición, con el descubrimiento, con los estímulos y con todo lo que produce nuestro intelecto a través de la cognición, el pensamiento y la reflexión. Pero ¿qué significa ser intelectual? Meza afirma que “La creatividad es esencial

en el intelectual, ya que además de ser crítico, su crítica debe plantear perspectivas nuevas, cosmopolitas y no únicamente realizar la crítica por la crítica misma” (2002, p. 127).

Rosario Castellanos, escritora mexicana del siglo XX, fue una intelectual que presentó en sus escritos, por primera vez en la historia de nuestra literatura y el periodismo, la mirada holística y crítica de una mujer, ante las diversas problemáticas en nuestro país y en el mundo. Se trata de una visión que va más allá, rompe esquemas y desafía estereotipos y prejuicios que incluso permeaban, en el periodo en que ella escribe, en el ámbito universitario, filosófico e intelectual. Castellanos se observa a sí misma y observa su mundo para enfrentar a los mitos.

ANDREA REYES SEÑALA QUE

La cuestión de la mujer como intelecto fue una preocupación central en el pensamiento de Rosario Castellanos. La autora no sólo aprendió de otras mujeres audaces como Sor Juana, Virginia Woolf y Simone de Beauvoir, sino que contribuyó con su tesis de maestría y sus ensayos a la vanguardia del feminismo al nivel internacional. Castellanos expuso la contradicción entre la supuesta equidad de género en la Constitución y las costumbres mexicanas retrógradas, y retó a las mujeres a que se defendieran como seres humanos con derechos (p. 1).

Pero hacer esto, no resultó fácil, ni para Rosario ni para sus antecesoras. Ella reconoce el largo camino recorrido por las mujeres que se atrevieron a comenzar una lucha por la igualdad y la libertad. Castellanos afirma, en su propia obra:

Ya es un asunto del dominio público el hecho de que la literatura no ha sido siempre un ejercicio fácil ni accesible para las mujeres. Las que nacimos en este siglo encontramos mucho terreno desbrozado, mucho camino abierto. Pero quienes nos precedieron tuvieron que alcanzar cierto grado de heroísmo para que su vocación se realizara en circunstancias adversas (2003, p. 258).

Rosario comienza con su tesis de licenciatura “Sobre cultura femenina” esta importante introspección y revisión. Cano señala que ese trabajo “...es una reflexión filosófica en torno a la marginalidad de las contribuciones literarias, artísticas y científicas de las mujeres a la cultura occidental. El tema fue abordado paradigmáticamente por la escritora inglesa Virginia Woolf en una Habitación propia (1929), ensayo clásico del feminismo del siglo XX, en el que reflexiona sobre las dificultades que enfrentan las mujeres dedicadas a la escritura y el pensamiento (2005, p. 15). Asimismo, esta estudiosa explica, que “a lo largo de toda su vida, Rosario Castellanos utilizó la reflexión filosófica como herramienta básica para plantearse problemas y proponer explicaciones sobre la condición femenina. Los conocidos ensayos reunidos en el vo-

lumen *Mujer que sabe latín...* (1974) y el importantísimo discurso “la abnegación: una virtud loca” (1971) tienen un sustento filosófico producto de más de dos décadas de reflexión seria y profunda” (Cano, 2016, online).

Rosario Castellanos nos enfrenta a nuestros propios mitos y prejuicios. Guerrero afirma que la autora “escribía para que las mujeres viéramos reflejadas nuestras posibilidades de vida, para que estuviéramos conscientes de que podíamos intentar otros caminos que no fueran la soltería ominosa, ni un matrimonio apresurado, ni una soledad mortal” (1985, p. 20.). Tapia añade que “explicarse el proceso anterior la colocó en situación semejante a las mujeres rebeldes y de avanzada, generalmente extranjeras, que durante las décadas sesenta y setenta difundieron el juego que desde las elites capitalistas se venía haciendo en detrimento de los sectores sociales marginados” (2003, online).

Así también, en una entrevista titulada “Rosario Castellanos, el perfil de una intelectual” realizada a Claudia Maribel Domínguez, esta investigadora señala, que

...cuando Los mexicanos se acerquen más a los ensayos que hablan sobre el hogar o sobre la política van a descubrir que se refiere en gran medida al México de hoy en día, el de la represión, los desaparecidos, el feminicidio y violencia de género. Sobre estos temas, ella constantemente va a estar poniendo el dedo en la llaga, pero en el aspecto del feminismo, Rosario Castellanos no era sectaria; de hecho, si nosotros vemos su crítica también está haciendo referencia a cómo las mujeres preservan la opresión femenina, como las mujeres educan a sus hijas para que obedezcan, para que sean sumisas, abnegadas, y a como los hombres se les coloca en una posición de poder. (Vieyra, 2019, online).

Cansigno afirma que se percibe con relación a su itinerario intelectual y su creación literaria que existe una “una valiosa y franca confrontación con la falsedad, la hipocresía, la injusticia, la fragilidad de seres vulnerables como los indios, particularmente, los de Chiapas” (p 88). Esta autora considera también que Rosario Castellanos “asume también su rol como mujer sensible y talentosa en la reivindicación de la condición femenina, plasmando en sus escritos diversas problemáticas con acertada filosofía, particularizando figuras sumisas, abnegadas, maltratadas y sufridas, haciendo eco a condiciones que prevalecen aún en México y América Latina (Cansigno, 2019, p. 88).

Cansigno explica que en el discurso poético y narrativo de Rosario Castellanos, esta autora

...busca constantemente a través de la palabra, la emancipación de cada mujer y de un sinfín de mujeres que viven en la prerrogativa de lucha por su libertad y su dignidad en un escenario de soledad e incompreensión. Pero también pugna por la reconciliación de ambos sexos en un trato inteligente, anhelando el conocimiento y la verdad como deseos ineludibles. (Cansigno, 2019, p.88)

No encontramos en su época, otra visión tan clara y tan increíblemente actual, como la de Rosario Castellanos. Emmanuel Carballo, en su libro *Protagonistas de la literatura mexicana*, comentó: “Rosario Castellanos desterró el lugar común de la inferioridad de la mujer respecto al hombre: su inteligencia, coherencia y aptitud estuvieron por encima de casi todos los miembros de su generación”. Dolores Castro, su entrañable amiga, con la que compartió amigos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, amistades, estudios de licenciatura, viajes al extranjero y amistad durante toda su vida, afirma, en un artículo titulado “Otro modo de ser humano y libre”:

Rosario Castellanos, se sabe, poseía una clara inteligencia y un oscuro destino, entre ambos tendió un puente de intuición y sensibilidad para ordenar su caos personal, y el caos del mundo; puente que fue construyendo mediante la poesía y el trabajo constante de su espíritu auxiliado por la expresión lúcida de su palabra. Palabra empleada a veces como bisturí o como fórceps, para desentrañar la realidad o dar nacimiento a la libertad, a la esperanza. Así, su primer libro publicado *Apuntes para una declaración de fe*, inicia con una visión caótica del mundo, pero al instalarse en él y percibir con entusiasmo lo que es la vida, desde su inicio, despliega imágenes, ironía, para encontrar un orden, un amparo, una pertenencia. Cito los dos últimos versos de su poema:

En este continente que agoniza

bien podemos plantar una esperanza. (Castro, 2019, p. 24)

Aurora M. Ocampo (catedrática e investigadora del Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM) que conoció a Rosario Castellanos, afirma: “Nadie entre nosotras ha tenido una conciencia tan clara del problema que significa la doble condición de mujer y mexicana como la tuvo en su momento Rosario Castellanos ni nadie ha hecho, de su conciencia, la materia misma de su obra de creación y pensamiento, la línea rectora de todas sus preocupaciones”.

Esta misma investigadora afirma que

...para Rosario su vocación literaria fue su vida, vivió para realizar esa vocación. La única alternativa que encontró para realizarse como mujer y como escritora fue ejercer la literatura o morir de angustia, naturalmente, prefirió lo primero. En ella, la literatura sustituyó a la vida, en-

contró que escribiendo se aproximaba de un modo más total a los núcleos de su pensamiento, descubrió en la literatura la posibilidad de vivir de una manera más concreta los problemas que pensaba de un modo abstracto al recrearlos en boca de sus personajes literarios. La literatura representó para ella un problema de lenguaje, se dio cuenta que la prosa es conceptual, que nos proporciona visiones sobre nuestros objetos y nos descubre la realidad de estos. Este descubrimiento es ya una forma de modificar el mundo. Rosario se propuso hacer una literatura que no sólo describiese lo dado, sino que lo cambiara con un sentido práctico. Nombrar fue para ella cambiar. La literatura le representó la posibilidad de transformar el mundo, su mundo, nuestro mundo. Su obra está comprometida con el tiempo que le tocó vivir e intentó un lenguaje eficaz para señalar mejor el propósito de cambiar la sociedad en que vivimos. Su obra tiende a la acción, a la liquidación de estructuras humanas que, por injustas, deben desaparecer (2008, online).

Rosario Castellanos fue crítica, incluso hasta con el mismo feminismo. Señaló en una entrevista: "hasta hoy todos los libros que han aparecido sobre feminismo, han sido libros en los que se hace una crítica o del pasado o del presente, pero que no se propone nada para el futuro". Menciona que las mujeres "Tendremos que ver las cosas en un punto muchísimo más radical. Yo creo que, si va a haber una revolución femenina, no va a ser una cosa que simplemente reforme la superficie, sino que llegue realmente al fondo del problema" (Entrevista, 2018). José Emilio Pacheco, en el libro póstumo de la escritora, *El uso de la palabra* (1974), pocos meses después de su muerte, escribió en su prólogo, "que, en muchos sentidos, Rosario Castellanos está todavía por descubrirse y comprenderse" (Castellanos, 1974)". Dijo también: "Cuando se releen sus libros se verá que nadie en este país tuvo, en su momento, una conciencia tan clara de lo que significa la doble condición de mujer y de mexicana, ni hizo de esta conciencia una materia misma de su obra, la línea central de su trabajo. Naturalmente, no supimos leerla".

CONCLUSIONES

La obra de Rosario Castellanos representa el producto de una de las inteligencias más claras y vivas de nuestra cultura en el siglo XX mexicano y ocupa ya un lugar de primerísimo orden en la literatura hispanoamericana. Su legado literario nos invita a releerla, a reflexionar sobre estas temáticas, tan dolorosamente actuales. Aláide Foppa acertó al decir: "nos queda la obra de Rosario, toda su obra, para releerla, para meditarla, para descifrar bien su mensaje. No es poco. Pero ella nos seguirá faltando". Andrea Reyes, por su parte, ha señalado que "Rosario Castellanos como una de las mentes más lúcidas de las letras mexicanas en el siglo XX" (Palapa, 2005). Rosario Castellanos no fue solamente una escritora sobresaliente, sino también una intelectual a la que no solamente hay que leer o releer para disfrutar su obra, sus giros estilísticos, sus cualidades narrativas o poéticas. Hay que releerla para comprender sus palabras, para reflexionar sobre su pensamiento, para agradecer su lucidez, su inteligencia, su manera de acercarnos también al pensamiento de los grandes pensadores, filósofos y escritores clásicos y contemporáneos.

REFERENCIAS

- Cano, G. (2016). Entre preguntas estúpidas y virtudes locas. *Debate feminista*, 6, 18. Recuperado de http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/006_18.pdf
- Cansigno, Y. (2019). Poesía no eres tú: los matices de la palabra y el silencio. En Trejo, S. M. Palabra y permanencia. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Castro, D., Guerrero, L., Muñoz Aguado, M. et. al. (1985). Homenaje a Rosario Castellanos, Cuadernos de Literatura del Departamento de Letras, 4. México: Universidad Iberoamericana.
- Entrevista (2018). Rosario Castellanos: El papel de la mujer en la sociedad. Video subido con fines educativos y de difusión cultural. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JeH8imNQHLA>
- Fábregas, P. A. (2013). Prólogo. En Reyes, H. A. *Recuerdo, recordemos. Ética y política en Rosario Castellanos*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Goulemot, J : M. (2020). Intellectuel. *Encyclopædia Universalis*. Recuperado de <https://www.universalis.fr/encyclopedie/intellectuel/>
- Meza, B. (2002). Un acercamiento a la definición de intelectual. *Estudios políticos*, 30, 6ª. Época, mayo-agosto. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/download/37544/34108>
- Ocampo, A. (2008). Rosario Castellanos a ochenta años de su nacimiento y a treinta años de su deceso. Recuperado de <https://aurora-m-ocampo.blogspot.com/2008/09/rosario-castellanos-ochenta-aos-de-su.html>
- Ortolang. (2020). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Outils et ressources pour un traitement optimisé de la langue. Recuperado de <https://www.cnrtl.fr/definition/intellectuel>
- Palapa, Q. F. (2005). Alientan nueva crítica sobre aportes de Rosario Castellanos a la cultura universal. *La Jornada*, 16 de abril de 2005. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2005/04/16/index.php?section=cultura&article=a07n1cul>
- Reyes, H. A. (2013). *Recuerdo, recordemos. Ética y política en Rosario Castellanos*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Rivera-Rodas, O. (2009). Rosario Castellanos y los discursos de identidad. *Literatura Mexicana*, XX, 1, 89-118. Universidad de Tennessee-Knoxville. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3582/358242108005.pdf>
- Vieyra, G. J. (2019). Rosario Castellanos, el perfil de una intelectual | Siempre!. Entrevista a Claudia Maribel Domínguez, investigadora. Recuperado de <http://www.siempre.mx/2019/08/rosario-castellanos-el-perfil-de-una-intelectual/>
- María Luisa Trejo Sirvent (Marisa Trejo Sirvent) es doctora en Educación, maestra en Ciencias de la Educación y licenciada en Lengua y Literatura Hispanoamericana. Es autora de una centena de artículos en revistas de educación y culturales del ámbito nacional. Creadora con trayectoria del Sistema Estatal de Creadores (del FOESCA en dos ocasiones). Ha participado como ponente y conferenciante en congresos nacionales e internacionales de literatura, educación y lenguas. Ha formado parte del Consejo Editorial de varias revistas literarias y ha sido árbitro de artículos literarios y educativos, ha obtenido varios premios literarios en México y en España. Ha sido jurado en concursos literarios nacionales e internacionales. Ha organizado congresos nacionales e internacionales de educación y literatura. Ha publicado los libros de ensayos, entre ellos: *Una introducción a Sor Juana Inés de la Cruz* (I.M.C., 2001), *Chiapas biográfico. Ensayos sobre escritores chiapanecos* (S.E., 2006) y *Páramo de Espejos. Vida y obra de José Gorostiza* (Gobierno del Estado de Tabasco, 2009 y 2010). Ha compilado varias antologías, entre ellas: *Árbol de Muchos pájaros*. Antología de poetas chia-

panecos del siglo XX y Al filo del gozo. Antología de poesía erótica escrita por mujeres en lengua castellana; tiene también una decena de libros académicos, un diccionario de didáctica y seis poemarios. Ha sido jefa de Literatura de la UNACH, directora de la Escuela de Lenguas Campus Tuxtla y profesora titular de la misma universidad. Ha sido Representante Académico Institucional del SICELE (Sistema de Certificación Internacional del Español como Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes. Ha sido Líder del Cuerpo Académico «Paradigmas Educativos y la Enseñanza de Lenguas» (Consolidado), Perfil PROMEP y Miembro de los Sistemas Estatal y Nacional de Investigadores.

CAPITULO II LITERATURA

**ANATOMÍA DE LA ESCRITURA (2018) DE KYRA
GALVÁN**

ANATOMÍA DE LA ESCRITURA (2018) DE KYRA GALVÁN

Dra. Ma Ángeles Manzano Añorve
Universidad Autónoma de Guerrero

Kyra Galván (CDMX, 1956) es sin duda, una de las escritoras mexicanas más representativa de la generación nacida en los años 50s, ha estudiado con pasión y profesionalismo poesía, fotografía e historia del arte además de ser una experta traductora. La autora cuenta con una larga trayectoria con más de una docena de libros publicados y con gran fluidez logra incursionar en el periodismo, la narrativa, la poesía, el ensayo y la docencia.

Revisando una antología de la generación de escritores nacidos en los cincuenta me detuve en la poesía de Kyra Galván por la claridad de las metáforas, las atmósferas y evocaciones, pero el toque especial lo constituyó la lectura del poema “Las contradicciones ideológicas al lavar un plato”:

Quiero aclararme bien ese racismo que existe entre los hombres y las mujeres.

Aclararme por qué cuando lavo un plato

o coso un botón

él no ha de estar haciendo lo mismo.

Me pinto el ojo

no por automatismo imbécil

sino porque es el único instante en el día

en que regreso a tiempos ajenos y

mi mano se vuelve egipcia y

el rasgo del ojo se me queda en la Historia.

La sombra en el párpado me embalsama eternamente

como mujer.

Las coincidencias siguieron y tuve la oportunidad de presentar sus novelas *Los indecibles pecados de sor Juana* y *Corazón de plata*, ambos textos atraparón mi atención de principio a fin y descubrí que Galván no solo es buena poeta sino también una excelente narradora.

En una entrevista realizada por el estudioso Miguel Ángel Flores, la autora confesó que su vocación por la escritura se le presenta desde muy temprana edad y que una de sus primeras lecturas fue la poesía de Rabindranath Tagore que se convierte en su inspiración para iniciarse en el oficio de escritora.

Reconoce la influencia de autores como Octavio Paz, Juan Bañuelos, Oscar Oliva, Ramón López Velarde, Nicanor Parra, los poetas Beat; Allen Ginsberg, William Burroughs y Jack Kerouac, Stéphane Mallarmé y Ezra Pound, así como la influencia de Sor Juana Inés de la Cruz, Silvia Plath y Rosario Castellanos.

En el taller de Juan Bañuelos, en los años 80s, conoce a los jóvenes infrarrealistas Mario Santiago Papatzi, Roberto Bolaño, Ramón y Cuauhtémoc Méndez y a Vera Larrosa con quienes convivió como integrante de ese movimiento poético.

Entre sus publicaciones destacan *Netzahualcōyotl* recorre las islas, (1997), *Incandescente*, (2010), *Los Indecibles pecados de Sor Juana*, (2010), *Espejo Celestial*, (2011), *Poesía es Jeroglífico*, (2013), *El perfume de la faraona* (2013), *Corazón de plata*, (2014) *El sello de la libélula*, (2017) y *Anatomía de la escritura*, (2018).

Aunque su temática es diversa he de subrayar los poemas escritos desde la voz femenina que le canta al deseo con ecos de rebeldía ante la situación de las mujeres de su tiempo: “Contradicciones ideológicas al lavar un plato”, “Mis defectos ante las flores de durazno”, “Las apariciones rutinarias del sol”, “Escombros del canto IV” y “Lilith” entre otros que serán objeto de reflexión en un próximo ensayo.

Con respecto a su más reciente publicación *La anatomía de la escritura*, (2018) podemos observar que es un poemario de largo aliento que muestra la madurez y el oficio de la autora, este poemario está conformado por 16 segmentos y 96 páginas, con las ilustraciones de Mario Alberto Oracio León y editado por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Sin lugar a duda, la anatomía de la escritura goza de una gran resonancia universal, cósmica, y da cuenta de una larga travesía de la palabra por diversas culturas con una pulcritud de artesana que obliga a leer en voz alta para escuchar la cadencia y el ritmo contenidos en este portentoso poemario.

La autora nos confirma su madurez creadora al mostrar el dominio del oficio aunado al talento y a la disciplina que ha cultivado a lo largo de su trayectoria y que tiene como resultado una escritura pulcra y bien estructurada.

En el prólogo nos anuncia:

He venido aquí a esparcir esa palabra en un cuerpo efímero —¿de qué más sino de vocablos? — que alcanzará las voces de la vía láctea, el plumaje suave y callado de las aves. Esta es la simple, la dramática, la asombrosa historia de la palabra. (11)

El poemario da cuenta de la proeza de la palabra a través de todas las culturas desde el comienzo, las cuñas y calamos, los jeroglíficos, el oriente y oriente medio: los fenicios, hebreos, árabes, griegos, romanos, las runas, y los tipógrafos hasta llegar “al final que es apenas comienzo”.

Sin lugar a duda este poemario es también un viaje iniciático donde se va descubriendo el misterio contenido en los vocablos. Los sonidos como instrumentos mágicos que van develando los secretos de todos los tiempos, las palabras que crean emociones, magia que se muestra como un oráculo:

La tierra, el amanecer:

curvo, limpio, majestuoso.

Los colores rasgan el horizonte:

el rojo mana porque es sangre de comienzo / de convulsión

y el amatista hiende el arco divino con murmullos de gaviota.

Se estrenan vibrantes

el naranja de céfiro tempestuoso

y el ansia de furia creativa

de los fucsias y dorados.

El aire se despereza sonrojado y leggero.

La bóveda celeste es cúpula de sal,

entintada con brochazos al azar.

Amanezco, amanecemos. (13)

Y si, en el principio fue el verbo, el génesis que como sabemos es el primer libro de la Tora o Pentateuco del antiguo testamento, la primera palabra es el origen de todo lo creado y la creación misma desde el comienzo de los tiempos y la voz poética eleva su canto retomando los sonidos pronunciada por Dios:

Y la tierra estaba desordenada y vacía y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo, y el espíritu de dios se movía sobre la faz de las aguas...

Y sobre la faz de las aguas se movía, insurrecta, la poesía.... (38)

Subraya también el poderío de la palabra al lograr pronunciar los 99 nombres de Alá. Los bellos sonidos que nombran a Dios, cien menos uno, el uno que surgen del silencio interior para seguir cantando. Da cuenta de la aparición de la primera consonante del alfabeto hebreo: Aleph, es también el uno, el primero. Nos habla de las runas, del otro universo paralelo, de Odín el furioso, y con preguntas retóricas cuestiona el uso de la palabra en ese momento:

—¿Qué será del mundo si soltamos la poesía?

La poesía es un animal peligroso.

Puede ser cazada pero también puede atacar. (52)

La palabra, nos cuenta la voz poética, toma también los monasterios como refugios por muchos cientos de años. También nos narra el nacimiento de la imprenta, sobre los incunables de antes de 1500 y su canto vuelve a tomar vuelo:

El pensamiento de Erasmo,

El mapa celeste de Peter Apian,

La anatomía de Andreas Vesalius.

La Utopía, de Tomas Moro.

La Chanson de Roland. (64)

Después de un largo recorrido llega a los tipógrafos, las huellas de las palabras en papel, la elegancia de las letras, sus variaciones, la técnica para plasmarlas, su diversidad para nombrar:

La impresión en papel es un arte. Aldo Manuzio creó la itálica. Inclined a la derecha como aérea caravana levantada por los vientos alisios del Mediterráneo, airosa y delgada como condesa, gallarda caravanea en sutil ademán.

El universo tiene reglas de proporción

indescifrables

en cada escama / cada hoja / cada flor. (67)

En un afán por desentrañar los caminos de la palabra también recoge los números cabalísticos: 1789 en la Francia y las letras vuelven a ser las principales protagonistas del canto que surge de la garganta- alondra de la poeta:

Y las letras cambian de semblante

para poder estrenar las palabras recién descubiertas:

¡Liberté, égalité, fraternité ! gritó la masa de desharrapados.

Y las cabezas rodantes entintan el suelo

con una tonalidad que la tierra absorbe

con especial glotonería.

¿Sacrificios por la libertad? ¿Poder para el pueblo? (72)

Para la autora la magia está en cada sonido, en cada aspiración, en cada aliento en cada signo como en la Cábala donde a cada letra le corresponde un número, un estado celeste y terrestre y un estado del alma, y Kyra se transforma en la maga mayor creando y recreando el mundo a través de la palabra. Con una mirada circular a manera de espiral sube como fumarola hacia el firmamento para finalizar su canto y anuncia y revela la llegada del siglo XXI, de la modernidad y la posmodernidad que padecemos:

Las cartas de amor han desaparecido de la Historia,

secuestradas por el correo electrónico

con premura, con alevosía y ventaja,

acalladas por un griterío de imágenes,

de links, de blogs, de videos.

De páginas web.

El ícono es el rey de la cultura.

Quién como el Facebook, el Twitter,

el Instagram, el Snapchat. (87)

Este es el final que es el principio de un caracol que asciende con vibración y que se esparce en todas las culturas y todos los hombres, todas las mujeres y todas las palabras desde el principio de los tiempos. El poemario de Kyra Galván es una espiral que viaja como tornado ante los ojos de la humanidad como un canto que anuncia la historia de las palabras. Sin duda se trata de una síntesis del verbo como vehículo de creación, de mitologías y textos llamados sagrados en los cuales con diversos nombres es el principio activo que posee todos los nombres y ninguno, porque bastaría pronunciarlo para que toda la creación se desmoronara como lo narra el Libro de los Esplendores, y así recibe el nombre del Verbo, del Ain Shop de los cabalistas, origen de todas las cosas y un demiurgo en movimiento como en la Torá, el Génesis, La leyenda de los soles, el Popol Vuh y en la mayoría de textos alusivos a diosas y dioses del panteón griego, judeocristiano y mesoamericano.

La palabra no solo comunica a los humanos, existe un puente, vasos comunicantes, emanaciones que unen a lo divino con lo sagrado, a lo terrestre con lo celeste y a la palabra con la poesía como la esencia primordial que nos permite acceder a las esferas celestes y a la rebeldía, a la guerra y al amor, a la pasión y a la duda que nos invoca a descubrir en cada sílaba, cada verbo, cada consonante el divino silencio activo de la vida, y el principio como lo invoca el poemario de Kyra Galván, la maga que canta:

Estuvimos a punto/A punto de volar al infinito/Y nuestro epitafio lo escribió/un poeta japonés del XIX:

Por esta senda

nadie más que yo

esta tarde de otoño. (89-90)

CONCLUSIÓN

Lo maravilloso es como la autora reúne y reactualiza voces, textos, poemas y libros milenarios, movimientos literarios, culturales, sociales, gnósticos, en un poema de gran aliento y cuya síntesis refleja la búsqueda de muchas culturas y procesos civilizatorios en torno al misterio de la vida y de la palabra como vía de conocimiento, revelación, éxtasis y misticismo en un mundo cruel poblado de paradojas y alejado de los principios de estas expresiones con las que la voz poética construye y reconstruye su visión de la palabra a lo largo de siglos.

Esta poética la acerca al evangelio de Ezra Pound quien a su manera invocó a las lenguas, a lo ya dicho y por decir en muchas culturas, anagramas y voces donde la poesía es un centro irradiador de revelaciones y rebeldía de misticismo y pragmatismo, de los clásicos griegos y chinos a los trovadores florentinos, y que la voz poética desde su tabernáculo de palabras también los invoca y convoca en un poema de largo aliento. El eje central no solo es el lenguaje si no también la existencia y sus misterios y que la poesía revela como en los viejos cantos sagrados de casi todas las culturas. Recurre a la intertextualidad al ir tejiendo con pulcritud fragmentos de cita de obras literarias antiguas y contemporáneas.

REFERENCIAS

- Galván, Kyra. (2017). Anatomía de la escritura. México: UAM.
- UAMVIDEOS (2017). Entrevista con Miguel Ángel Flores. UAMVIDEOS. 3 jul. 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=53q7aqLL2tA>
- Ma. de los Ángeles Silvina Manzano Añorve es profesora-investigadora de la Licenciatura en Literatura Hispanoamericana y miembro del núcleo básico de la Maestría en Humanidades en la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la UAGro. Su último grado es Doctorado en Literatura. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I (SNI-I). Es Perfil PROMEP desde 2007. Integrante del CA en consolidación Estudio Significación y Uso del Discurso. Colaboradora del Cuerpo Académico consolidado Problemas Sociales y Humanos, integrante de la Cátedra Latinoamericana Ignacio Manuel Altamirano. Premio Estatal “Juan Ruiz de Alarcón” al mérito en la Literatura y Bellas Artes 2017. Integrante del Seminario de Cultura Mexicana-Chilpancingo. Ha participado como ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales. Entre sus publicaciones se encuentran: “Apuntes sobre la violencia de género en el discurso literario” en Revista de Literatura Mexicana Contemporánea, UTEP (2020); El territorio de la noche (2019); El amor el dolor y la espiritualidad en la obra de Ethel Krauze (2017); “La identidad de los pueblos originarios de Guerrero a través de su poesía” en la Revista de Literatura Mexicana Contemporánea, UTEP (2016). Entre otros.

CAPITULO II LITERATURA

UN RESPIRO FASCINANTE EN LA PLUMA DE
MARIANA ENRÍQUEZ

UN RESPIRO FASCINANTE EN LA PLUMA DE MARIANA ENRÍQUEZ

Edgar Allan Poe

Dra. Yvonne Cansigno Gutiérrez, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Cuerpo Académico PRODEP “Lingüística Aplicada y literatura Comparada”

“Para nada me asusta el peligro, pero si la consecuencia última: el terror” Introducción

Descubrir la obra de Mariana Enríquez, es reconocer no solamente la autenticidad de una escritora que nos habla de lo terrorífico y fascinante que puede ser recrear lo cotidiano, sino también interactuar con un estilo literario muy propio, cuya ficción deja una huella indeleble y retrata la época actual que vivimos en América Latina. Sus textos impactan con tal fuerza que pueden ser oscuros, terribles y cautivadores. Ataviada con el don de su pluma, despliega un amplio repertorio de recursos narrativos donde sus relatos describen auténticos y escalofriantes escenarios. La autora parece hacer clic mágicamente con el lector y sorprendernos con situaciones imaginarias sobrenaturales o fantásticas, así como el canon de un realismo sucio, pasando por el horror, el dolor y el humor negro donde todo puede ser posible y todo puede ser imaginado.

¹. Escritor, poeta, crítico y periodista estadounidense. Renovador de la novela gótica, autor de cuentos de terror y ciencia ficción. inventor del relato detectivesco (1809-1849).

¿Pero quién es verdaderamente Mariana Enríquez? Recuerdo que cuando la descubrí, busqué saber más sobre esta peculiar y talentosa narradora que forma parte de la generación de escritores que abordan toda una serie de mecanismos para contar lo extraño, lo peligroso, lo sombrío; todo aquello que puede asustarnos y quitarnos el sueño. Mariana Enríquez nace en Lánus, un suburbio de Buenos Aires en el año de 1973. De madre médica y padre ingeniero, se convierte en una adolescente punk que vivirá una etapa política y social muy complicada para Argentina. No obstante que se convierte en periodista de profesión, inicia su trayectoria literaria a los 19 años. Sin poseer una formación en talleres literarios, se va transformando en una maestra vital de lo macabro. Como ella misma lo cuenta, desde niña tenía pesadillas, le gustaban los misterios, los fantasmas, los vampiros y no obstante su profundo interés por la música encuentra en la escritura la manera de expresarse y comprender el mundo que le rodea. Sus vivencias desde joven la involucran con la ouija, el tarot, el licor de mandarina, la cocaína y ese ambiente donde da vuelo a sus obsesiones, reconociendo en la literatura de Carlos Onetti, José Donoso, Jacinto Benavente, Silvina Ocampo, Stephen King, entre otros, puntos de coincidencia para definir en ella el escribir sobre ficción fantástica y cuentos de terror. Encuentra también en Baudelaire y Rimbaud, la influencia de voces que la atrapan para afinar su extraordinario ingenio. Sus personajes giran en torno a temas de horror, de violencia y de terrores que vivimos cotidianamente como sociedad. Mariana Enríquez nos envuelve con historias de la vida después de la muerte, de desaparecidos, de casas encantadas, de enfermedades mentales, de automutilación, así como del folklore local y el ocultismo que toca a la brujería, el mundo de las hadas, los vampiros, los zombis y los fantasmas del pasado.

En particular, el logro de sus protagonistas femeninas, en gran parte adolescentes, se da en los testimonios de cada una de ellas, quienes figuran como sobrevivientes ante el eco de violencia institucional, tema que interesa mucho a Mariana Enríquez.

La autora reconstruye en las leyendas urbanas, diversos escenarios de religiosidad popular, de mística y de milagros.

HORROR O TERROR

Distinguir el horror y el terror en la narrativa de la escritora, nos lleva a considerar la diferencia entre estos dos conceptos. El término horror provoca generalmente sensaciones físicas e incluye la participación de criaturas transgresoras; en cambio el término terror, ofrece especulaciones de lo que sucede e incluye la presencia de monstruos que aterran. En el caso del horror, está vinculado con los defensores de la ciencia ficción y marca esa distinción entre el género de horror y los otros géneros literarios ². Un ejemplo del género del terror es Stephen King (1947-)³ quien conoce a la perfección sus mecanismos y nos confirma que “inventamos ho-

². Noël Carroll autor del libro *The Philosophy of Horror* (1990) editado por *Paradoxes of the heart*.

³. Autor estadounidense de novelas de ficción sobrenatural, suspenso, crimen, ciencia ficción y fantasía.

rros ficticios para ayudarnos a soportar los reales”. Además, corrobora que él se consagró a escribir novelas terroríficas, y que encontró en la danza macabra uno de “los puntos de presión fóbica” para explicar emociones y sensaciones antisociales que la sociedad nos exige.

La literatura de terror cumple, del algún modo, con una función social, considera términos como violencia, muerte y cultura popular. En este contexto encontramos autores como Bram Stoker, Edgar Allan Poe, Mary Shelley, Howard Phillips quienes han influenciado la escritura de terror en América Latina, dando lugar a mostrar aspectos propios de la cultura popular latinoamericana como ejes de las historias de Esteban Cruz, Carolina Andújar, Pablo Concha, Julián Isaza, Mónica Ojeda, Samanta Schwebelin, Gabriela Arciniegas, María Fernanda Ampuero, Liliana Blum y Mariana Enríquez. Tanto para Arciniegas como para Enríquez, el terror es una forma especial de narrar nuestra sociedad, donde desbordan escenarios de pavor en la identidad de sociedades contemporáneas.

La narrativa propia de Mariana Enríquez

Comulgar con Mariana Enríquez es también pensar en lo extraño y peligroso que es el mundo de ahora, descubrir historias de monstruosidad e incertidumbre que en la cotidianidad del siglo XXI nos acompañan con el sueño de la noche. La escritora nos muestra su gran talento literario para reflexionar con sus relatos, historias donde el terror social ahonda el problema de las desapariciones, la complicidad de la violencia, la violación y el acoso.

Con su primera novela *Bajar es lo peor* publicada por vez primera en 1995, Mariana Enríquez incursiona en el mundo literario y describe el mundo de las drogas, el alcohol, la desazón y el rock de un adolescente. Aunque no recibe buenas críticas, pasarán casi diez años para que, en 2004, la escritora publique *Como desaparecer completamente*, volumen que lleva a presentarla como la autora argentina más joven del grupo de la “nueva narrativa argentina”. A partir de esa fecha, ella nos deleitará con sus novelas, sus relatos de viajes y sobre todo con sus cuentos, cuya narración nos envuelve en la vivencia del respiro suspendido con asombro y sobresalto.

Entre sus publicaciones figuran: *Los peligros de fumar en la cama* (2009), volumen con el cual Mariana Enríquez es la primera escritora en tematizar el terrorismo como clave de terror. Posteriormente en 2013, se publican *Mis viajes a cementerios* y *Alguien camina sobre tu tumba*, cuyos títulos nos dan ya pauta a lo terrorífico que puede implicar deambular por 16 cementerios alrededor del mundo y donde se mezclan los vestigios de diferentes culturas, el vudú y todo el simbolismo de los muertos. *La hermana menor* publicado en 2014 resulta ser una excelente biografía de Silvina Ocampo. Con *Las cosas que perdimos en el fuego* publicado en 2017, nos estremece con la pobreza urbana y la violencia machista. Este es el mar publicado en 2017 retoma viejas tradiciones celtas donde aparecen las hadas madrinas que se convierten en hadas

asesinas. Nuestra parte de noche publicado en 2019 gana el 37º Premio Herralde y es sin duda una novela que da de qué hablar. También en 2019, sale a la luz *Ese verano a oscuras* y, no obstante, la crisis mundial de la pandemia, se publica *El otro lado* en 2020.

Pareciera que la escritora quisiera llevarnos a conjugar el terror sobrenatural con los años donde el terror en muchas culturas parecía no tener fin. Sus mecanismos narrativos que caracterizan toda su obra pretenden provocar tensión, escalofrío y convivir con el terror social que vivimos actualmente, donde la violencia de género y de pandemia son ejemplos reales de una memoria colectiva.

BAJAR ES LO PEOR

Bajar es lo peor, publicada por la Editorial Galerna en 2013, es la primera novela que escribió Mariana Enríquez. Como su título lo indica, la temática es desoladora, solitaria y retoma el ambiente de los años 90, en torno a esa juventud marginal caracterizada por el tinte dark y gótico, por los drags queens como sujetos excéntricos, macabros y raros. Pone de manifiesto la problemática juvenil de la época, cuenta de una manera cruda y explícita, las pasiones y alegorías de ambientes sombríos y de desamparo frente al poder institucional de la época moderna.

COMO DESAPARECER COMPLETAMENTE

La novela publicada en 2003 por Emece Editores, retoma los temas de marginalidad y desolación. Cuenta la historia de Matías, testigo mudo del drama de su familia: un cuñado asesinado, una hermana con la cara desfigurada por un suicidio frustrado, una madre que se empastilla, un padre que abusa de Matías y un hermano que huye después del asesinato. Este trágico y escalofriante texto de horror, muestra como se ve atrapado el personaje de Matías, un ser frágil que va desapareciendo completamente, hasta la desesperación, al punto que cae como delincuente por un paquete de cocaína que le guarda a un amigo.

LOS PELIGROS DE FUMAR EN LA CAMA

El libro *Los peligros de fumar en la cama*, publicado por primera vez en 2009, está estructurado en doce relatos realmente perturbadores donde el terror inspira lo cotidiano. Tres aspectos caracterizan el volumen: el cuerpo desnudo, la sangre y el órgano amputado o mutilado.

La portada con esa mujer llevando en su cabeza una simbólica corona de velas. Cada uno de los diferentes cuentos se construyen con imágenes de miedo, paranoia, repulsión y mal presagio.

“El desentierro de la Angelita”, invita al lector a hundirse en la muerte, se puede sentir cómo con las manos se le va arrancando a Angelita pedacitos de su cuerpo de manera que la escritora no tiene temor de incomodarnos al descubrir que la infancia también se pudre cuando estamos muy cerca de ella. “La Virgen de la tosquera” muestra la crueldad inherente de un adolescente cuyo final es terrible y nos atemoriza. “El mirador” cuya historia hipnotizante nos atrapa, es un ejemplo magistral de lo que es el deseo de la huida y la ausencia. “El carrito” que comienza con una mierda floja casi diarreica tiene un desarrollo malsano y un final apocalíptico. “Dónde estás corazón” es una historia extraña que dialoga con el acto sexual desde una perversión particular entre muerte y orgasmo: un enamorado de un corazón dañado, personajes mutilados y un cuerpo enterrado que parece materializarse. “Cuando hablábamos con los muertos”, muestra el espectro de la muerte que nos pone la piel de gallina, la presencia maléfica de la Ouija, los personajes que parecen no tener rostro y figuran como cuerpos desnudos que carecen de esperanza y cuyo destino fatal es inevitable.

MIS VIAJES A CEMENTERIOS Y ALGUIEN CAMINA SOBRE TU TUMBA

Mis viajes a cementerios y Alguien camina sobre tu tumba constituyen dos textos publicados por Anagrama en 2013. Ambos manuscritos celebran el tema de la vida en la muerte. Por una parte, el primer libro describe los recorridos por camposantos míticos como son el Père Lachaise en París, el Montparnasse en Génova, el judío de Praga, el Highgate de Londres, el de Lima o la Recoleta en Buenos Aires, por ejemplo. La autora realza la visita “turística” por 16 cementerios en su primera edición de 2013, y posteriormente, incluye ocho más, en la edición de 2014.

En todo este peregrinar por los camposantos más célebres de todo el mundo, se observa las formas diferentes en las que pueblos y ciudades, ya sea en Europa o en América Latina, enfrentan el simbolismo de la muerte. Observamos toda una serie de preparativos simbólicos y actos mortuorios: mujeres desnudas bailando con esqueletos, gente muriendo en su cama, el patriarca con toda su familia alrededor, un niño jugando con un aro y detrás de él dos manos de bronce que salen del suelo, la tumba del caballo, el poeta enterrado de pie, el flujo de gente que visita las tumbas con fascinación, son algunos ejemplos. La presencia de esculturas dolientes, ángeles sensuales, rastros de vudú en Nueva Orleans, criptas góticas, catacumbas, esqueletos, fantasmas y vampiros forman parte de lugares y objetos cargados de sensualidad, misterio y oscuridad.

Alguien camina sobre tu tumba publicada por Editorial Antílope en 2019, celebra el rito de la muerte en diecisiete crónicas híbridas frecuentemente escatológicas. Nos invita a cruzar ese umbral entre este mundo y el mundo de ultratumba. Como una terrible obsesión, Mariana Enríquez describe los árboles, los visitantes, las lápidas y sepulcros y la movilidad de las estatuas. Rememora en cierto modo, la necesidad de trascender y evocar las antiguas costumbres para celebrar la muerte. Ejemplifica como diversas comunidades se manifiestan, tales como la argentina, la cubana, la judía y la peruana.

La escritora muestra con un estilo fascinante, el amor que tiene por las moradas de los muertos, sin ningún morbo ni antropofagia, dibujando en la diversidad de tradiciones y costumbres, ese sendero que todos vamos a caminar al morir, donde Eros y Tánatos, constituyen dos figuras míticas que servirán de hilo conductor para trascender.

LAS COSAS QUE PERDIMOS EN EL FUEGO

Las cosas que perdimos en el fuego, volumen publicado en 2017 por Anagrama en la Colección Narrativas hispánicas, fue galardonado con el Premio Ciutat de Barcelona. El título es muy sugerente, implica la pérdida de cosas por el fuego. Sin duda son dos elementos claves que están presentes en los doce cuentos que estructuran el libro; llevan al lector a reflexionar en los sentimientos y las emociones que implican: compasión, culpa, miedo y violencia pasando por el terror, el humor negro, el dolor, las llamas y las tinieblas.

Con la valentía sorprendente que caracteriza a Mariana Enríquez, la escritora retoma con este volumen, el rol de mujeres que protestan contra las formas extremas de violencia doméstica, “una estudiantes que se arranca las uñas y las pestañas, y otra que intenta ayudarla; los años de apagones dictados por el gobierno durante las cuales se intoxican tres amigas hasta que la muerte las separe; el famoso asesino en serie llamado Petiso Orejudo, de tan solo nueve años; lo que suele suceder con el hikikomori, la magia negra, los celos, el desamor, las supersticiones rurales y los edificios abandonados o encantados”. Cabe señalar que este libro será traducido a 17 idiomas, entre ellos en francés, inglés, italiano, chino, polaco, checo, turco, griego, y publicado en 20 países.

LA HERMANA MENOR

En el libro de La hermana menor publicado por Anagrama en 2014, Mariana Enríquez retrata a la famosa escritora Silvina Ocampo, hija de familia aristocrática, amiga de Jorge Luis Borges y considerada como una de las mejores cuentistas de Río de la Plata. A partir de una serie de importantes fuentes bibliográficas y testimonios de amigos, críticos, parientes y albaceas de

Ocampo, Mariana Enríquez nos revela la exquisita sensibilidad de una mujer entrañable, oscura, inteligente, misteriosa y excepcional escritora.

ESTE ES EL MAR

Este es el mar publicado en 2017 por Literatura Random House, es la historia de las Luminosas y su vínculo con las famosas Leyendas de la música. Un texto sugestivo que hace llamado a la fantasía, al rock y la mitología. El protagonista James Evans, es una reconocida estrella que se limita a tocar su música. Helena convertida en su asistente, decide por él sin llamar realmente la atención. Es una historia corta sobre musas, hadas y monstruos y donde rockeros como Lennon, Jimi Hendrix, Kurt Cobain, entre otros, se convertirán en leyenda.

NUESTRA PARTE DE NOCHE

Nuestra parte de noche publicado en 2019, publicación galardonada con el Premio de la Crítica, gana el 37º Premio Herralde. Es sin duda una novela que nos atrapa por su fascinante trama macabra. El lector encuentra temas como la herencia, la paternidad y el deseo de pervivir cuya fuerza narrativa reúne el horror, lo íntimo y lo político. La historia cuenta la travesía por carretera que realizan un padre y su hijo Gaspar desde Buenos Aires hacia las cataratas de Iguazú, en la frontera con Brasil. Durante el trayecto se describen pasadizos que esconden a monstruos inimaginables, rituales y extáticos sacrificios humanos, paseos en el Londres psicodélico de los años sesenta, donde la madre de Gaspar conoce a un cantante andrógino llamado David. Aparecen fetiches, enigmáticas liturgias sexuales, la carga de una herencia, el vínculo entre padres e hijos, la represión de la dictadura militar, los desaparecidos y los primeros brotes de sida en Buenos Aires. El terror sobrenatural está presente en toda la novela.

ESE VERANO A OSCURAS

Ese verano a oscuras, se publica en 2019 y es ilustrado por Helia Toledo. Evoca el tema de los adolescentes con todo lo que les caracteriza: su rebeldía, sus primeras experiencias sexuales, sus crisis con la familia y frente a su entorno social. Surge el desencanto de vivir la memoria de una dictadura y la búsqueda de ser ellos mismos contra todo. Los personajes que figuran en la historia sufren, dudan y dudan en cada uno de sus diferentes escenarios. Aparecen los asesinos en serie y se enfrentan situaciones crudas alusivas a lo siniestro y la enfermedad.

EL OTRO LADO

El otro lado, editado por Ediciones Universidad Diego Portales en la Colección Huellas en 2020. Reúne parte de su obra publicada en medios en los diversos países donde se conoce a Mariana Enríquez y en la misma Argentina. La mayoría de estos textos aparecieron en la prensa cotidiana y fueron escritos con el objeto de conformar un patrimonio de la obra de la escritora a lo largo de varios años. Es una especie de volumen privado, constituido por retratos escritos, textos rescatados en diversas condiciones de producción, fetichismos y obsesiones que la misma escritora manifiesta haber vivido.

CONCLUSIONES

La escritura de Mariana Enríquez resulta fascinante, una narrativa llena de poesía que impacta con una fuerza macabra y un estilo cautivador que nos impacta. Parece reinventar universos oscuros, fríos y sugerentes. La escritora es maestra de la ficción terrorífica y su éxito dentro de este género llama profundamente nuestra atención. Enríquez nos da cita con historias fascinantes de pánico, horror y violencia. Adentrarnos y disfrutar de su narrativa es también pensar en lo extraño y peligroso que resulta ser el mundo de ahora, descubrir en cada una de sus anécdotas, cuentos e historias esa monstruosidad e incertidumbre que caracteriza nuestra modernidad e invade los escenarios cotidianos de un sinnúmero de lugares en pleno siglo XXI.

REFERENCIAS

Obra de Mariana Enríquez

Novelas

Enríquez, M. (2004). *Cómo desaparecer completamente*. España: Emece Editores.

(2013). *Bajar es lo peor*. España: Galerna.

(2017). *Este es el mar*, España: Literatura Random House, Colección Mapa de las lenguas.

(2019). *Nuestra parte de noche*, España: Anagrama, Colección Narrativas hispánicas.

Cuentos

Enríquez, M. (2017): *Los peligros de fumar en la cama*. Madrid: Anagrama, Colección Narrativas hispánicas.

(2016). *Las cosas que perdimos en el fuego*. Madrid: Anagrama, Colección Narrativas hispánicas.

(2019). *Ese verano a oscura*. Madrid: Páginas de espuma SL, Colección Voces/Literatura.

Otros

Enríquez, M. (2003). *Mitología celta*. Buenos Aires: Gradifco.

2013: *Alguien camina sobre tu tumba. Mis viajes a cementerios*, España: Anagrama, Colección Narrativas hispánicas.

2014: *La hermana menor*, España: Anagrama, Colección Biblioteca de la Memoria.

2020: *El otro lado*, España: Universidad Diego.

CAPITULO II LITERATURA

IDENTIDAD y CULTURA: UNA VISIÓN DESDE LA
ENSAYÍSTICA

IDENTIDAD Y CULTURA: UNA VISIÓN DESDE LA ENSAYÍSTICA

M Sc. Ileana Díaz Domínguez
Dr. C Bárbara Maricely Fierro Chong
Dr. C Ángela María García Caballero
Universidad de Matanzas.

RESUMEN

La ensayística cubana del siglo XX se afina en los procesos de identidad que soportan el abordaje de las temáticas como la racialidad, concepciones étnicas, culturales, costumbres, religiosidad ligadas a los procesos culturales. En este ámbito la figura de Fernando Ortiz resume una posición trascendente y unificativa en las maneras de asumir la identidad cubana. Entre sus grandes contribuciones está la definición del concepto de transculturación para fundamentar el complejo entramado de voces que conforman el tejido nacional.

Una visión de la educación del siglo XXI revela su pertinencia para los estudios sociales y humanísticos. Este trabajo se detiene en el ensayo “Por la integración de negros y blancos”, por su valor cultural y educativo en los momentos actuales.

INTRODUCCIÓN

El trabajo investigativo cumple el propósito de resaltar en el ámbito de la ensayística cubana a Fernando Ortiz Fernández como una de las figuras científicas de mayor trascendencia de América Latina y el más importante etnólogo y antropólogo de nuestro país. De él escribió Juan Marinello: “Tan ancha y honda la tarea de don Fernando que pudo cargar, sin pandearse, con el título de Tercer Descubridor de Cuba”. (Báez, 2012, p. 227)

Así lo vio, Miguel Barnet (2009): “Su obra era una montaña gigante, su prestigio devastador, único (...) En el terreno de la cultura afrocubana, vocablo que él hizo cuajar en el lenguaje general de las ciencias sociales de su época”. (pp. 199-201)

El ensayo, considerado el más joven de los géneros literarios, le fue propicio a Ortiz para analizar, interpretar o evaluar un tema sumamente complejo sobre la integración de razas y culturas componentes de la nacionalidad cubana. Obra imprescindible para estudiarla.

El ensayo como texto debe lograr un estilo elegante. Un buen ensayista está metido en las esencias que examina con argumento y razones válidas. El género tiene un espíritu como guía para el aprendizaje y como fuente de sabiduría.

En este sentido el estudio del ensayo “Por la integración cubana de blancos y negros” de Fernando Ortiz debe constituir una dirección hacia el conocimiento por la vía del texto ensayístico, para profundizar en las claves de nuestra Identidad y cultura.

DESARROLLO

El ensayo “Por la integración cubana de blancos y negros” (1943) es una muestra representativa de las concepciones de Fernando Ortiz y de su ostensible confianza en el desarrollo de las ciencias como vía para fortalecer convicciones, ideas éticas o políticas a las que se está fuertemente ligada:

... la vocación de Fernando Ortiz por la ciencia y los últimos avances de la antropología, orientan hacia nuevas y más renovadas posiciones filosóficas, que le permiten abandonar el obsoleto concepto de “raza” de corte darwinistas y apropiarse de una mirada cultural, propiamente humana, de los fenómenos sociales. Guanche y Matos (2013, p. 3)

Aproximarse a la lectura de este ensayo permite conocer la depuración conceptual antirracista de Ortiz, el autor de *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, quien, en 1941, en esta colosal obra, dejara expuesto el complejo entramado que constituye la diversidad del cubano y de lo cubano.

PARA MARGARITA MATEO, ESCRITORA Y PROFESORA:

“Leer ensayo como un producto de largas meditaciones y reflexiones, lo esencial es su sentido de exploración, su audacia y originalidad, es efecto de la aventura del pensamiento.

El ensayo realmente es un género difícil de definir, se han hecho muchas aproximaciones a su definición, una de las más conocidas quizás es la de Alfonso Reyes, el gran intelectual mexicano, que lo llama el centauro de los géneros literarios por su carácter híbrido. Incluso el mismo Montaigne que definió el ensayo como género en el siglo XVIII en Francia, hablaba de que el ensayista puede contradecirse, porque un poco el ensayo refleja ese proceso del pensamiento, ese diálogo del autor consigo mismo con sus ideas”.

MIENTRAS, PARA ZAIDA CAPOTE ENSAYISTA E INVESTIGADORA CONSIDERA:

A mí me gusta pensar el ensayo como el género de la libertad, el territorio de la libertad porque el ensayo es un género que es muy heterogéneo cuyas fronteras son muy difusas de hecho alguien dijo que el ensayo era como el experimento sin la comprobación. El ensayo impresionista me parece más auténtico y que a veces, se trata de mostrar algo, incluso pensándolo científicamente y le ponemos pasión y nuestras impresiones se desbordan pues mejor, es más personal, el ensayo, sobre todo, es un género personal y propio.

Para la comprensión del ensayo “Por la integración cubana de blancos y negros” (1943), es importante situar la figura de su autor en el contexto histórico cultural Fernando Ortiz Fernández. Nació en La Habana, Cuba, 16 de julio de 1881 y muere en La Habana, 10 de abril de 1969.

Etnólogo, antropólogo, jurista, arqueólogo y periodista. Estudioso de las raíces histórico-culturales afrocubanas. Criminólogo, lingüista, musicólogo, folclorista, economista, historiador y geógrafo. Realizó notables aportes relacionados con las fuentes de la cultura cubana.

Por su labor investigadora, así como por la amplitud y profundidad de sus temas de estudio es conocido como el tercer descubridor de Cuba, después de Cristóbal Colón y Alejandro de Humboldt. Investigó especialmente la presencia africana en la cultura cubana. Con el concepto de transculturación realizó un importante aporte a la antropología cultural. Indagó y profundizó en los procesos de transculturación y formación histórica de la nacionalidad cubana e insistió en el descubrimiento de lo cubano.

Fernando Ortiz se dedicó infatigablemente al descubrimiento de lo cubano y al rescate y revalorización de la presencia africana en la cultura cubana. Indagó y profundizó en los procesos de transculturación y formación histórica de la nacionalidad cubana. Sus indagaciones sobre la cultura afrocubana y la tradición insular son las más importantes realizadas en ese campo, y sus ensayos sobre la presencia de África en Cuba son clásicos del género.

En 1940, en su obra fundacional *Contrapunteo cubano del Tabaco y el azúcar*, introduce el concepto transculturación, considerado por Bronislaw Malinowski (1884- 1942) como uno de sus mayores aportes a la antropología cultural.

Mantuvo una sistemática y renovada colaboración con instituciones y publicaciones. Ortiz creó y/o dirigió varias instituciones cubanas de importancia a lo largo de su vida.

En 1907 pasa a ser miembro de la Sociedad Económica de Amigos del País, de la cual resultó electo presidente en 1923 y recibió la condición de Socio de Mérito en 1931. En 1924 fundó, junto con José María Chacón y Calvo, la Sociedad del Folklore Cubano y en 1928 intervino de forma definitiva en la adopción del acuerdo que constituyó el Instituto Panamericano de Geografía. Fue miembro y luego presidente de la Academia de la Historia de Cuba. Igualmente, fundó y dirigió la Institución Hispanoamericana de Cultura (1936), la Sociedad de Estudios Afrocubanos (1937) y el Instituto Cubano Soviético (1945).

Paralelamente, fue fundador, editor y colaborador de un gran número de revistas científicas. Reanudó la publicación de la Revista Bimestre Cubana a partir de 1910, siendo el director hasta 1959. Fue editor de la Revista de administración teórica y práctica del Estado, la provincia y el municipio (1912) y del Boletín de Legislación (1929). Fundó, en 1924, la Revista Archivos del Folklore Cubano, la cual dirigió por espacio de cinco años. Entre 1930 y 1931 dirigió la Revista Surco y entre los años 1936 y 1947 la Revista Ultra, participando en la creación de ambas revistas. Publicó artículos en varias revistas de importancia, entre ellas se pueden citar: *The Hispanic American Historical Review* (Carolina del Norte, Estados Unidos), *Revista Científica Internacional*, *Revista de Administración*, *Revista de Arqueología y Etnología* y *Revista de la Habana*.

Además, colaboró activamente en varios órganos de prensa, tanto en Cuba como en el extranjero, entre ellos se pueden destacar: Archivos Venezolanos de Folklore, Bohemia, Casa de las Américas, Cuba Contemporánea, El Cubano Libre, El Diluvio (de Barcelona), Derecho y Sociología, el Diario de la Marina, Diario Español, El Fígaro, Heraldo de Cuba, Ilustración Cubana, La Gaceta de Cuba, La Nova Catalunya.

POR LA INTEGRACIÓN CUBANA DE BLANCOS Y NEGROS DE FERNANDO ORTIZ

En este texto, (publicado en la Revista Ultra, La Habana, v. XIII, no. 77, enero, 1943, pp. 69-76) Ortiz desarrolla la idea de la integración en diversas fases: hostil, transigente, adaptativa, reivindicadora e integrativa, esta última con carácter prospectivo. Durante el proceso de análisis y explicación de cada una de las fases propuestas muestra las características obvias de las mezclas constantes relacionadas con el proceso histórico de formación de la nación cubana, con todos los atavismos psicológicos de autoestima y estima del otro, con la explotación de la fuerza de trabajo, esclava primero y luego asalariada, que están implícitos en las desigualdades socioeconómicas; advierte que no es solo un problema nacional, pero que cada nación tiene sus peculiaridades. El ensayo "Por la integración cubana de blancos y negros" (1943) es una muestra representativa de las concepciones de Fernando Ortiz y de su ostensible confianza en el desarrollo de las ciencias como vía para fortalecer convicciones, ideas éticas o políticas a las que se está fuertemente ligada:

... la vocación de Fernando Ortiz por la ciencia y los últimos avances de la antropología, orientan hacia nuevas y más renovadas posiciones filosóficas, que le permiten abandonar el obsoleto concepto de "raza" de corte darwinistas y apropiarse de una mirada cultural, propiamente humana, de los fenómenos sociales. Guanche y Matos (2013, p. 3)

En consecuencia, es considerado por estudiosos del tema como el historiador, investigador y ensayista cubano, de más importancia en la historia de los procesos de la negritud y por ende, de la naturaleza y particularidades profundas sobre el racismo, lo cual indica que la preocupación por esos temas lo situó en una larga trayectoria de estudios históricos continuador de los más avezados investigadores que lo antecedieron. No obstante, en el ensayo Por la integración cubana de blancos y negros, Ortiz considera que los fundamentos defendidos en este trabajo son parte de su labor exploradora, a pesar de sus cuarenta años de estudio sobre el tema.

En este sentido, expone en el párrafo inicial del ensayo, publicado en 1943, la siguiente idea, que acompañará la inconformidad del investigador ante tan abarcador y polémico tema:

Desde hace cuarenta años me hallo en labor exploradora, de clasificación y de análisis, por esa intrincadísima fronda de las culturas negras retoñadas en Cuba, y de cuando en cuando he ido dando algo de luz, como débil muestra y ensayo de lo mucho que puede hacerse y está por hacer en ese campo de la investigación, aún casi sin explorar. (Ortiz, 2013, p. 182)

En el texto ensayístico presenta sus argumentos, valorados desde los fundamentos históricos sobre la esclavitud y el tratamiento del racismo y sus consecuencias sociales, políticas, humanas; así como los efectos en el hombre, en primer lugar, y luego, en la sociedad, a partir de ahondar en la realidad objetiva y cruel de la esclavitud en nuestra isla. Como acucioso investigador pone la mirada en la transformación del ser humano esclavizado en actor de su propia historia. Otros intelectuales cubanos en su labor creadora dieron fe de tan abominable acontecimiento en el proceso inevitable de la integración y cubana. Las autoras, concuerdan con Pupo (2007, p.168), quien reconoce que:

No es posible aferrarse solo a la verdad epistemológica del pensamiento, pues la buena poesía es tan profunda y encauzadora de la verdad como el pensamiento teórico mismo. Por eso creo en la verdad de la poesía y en sus conceptos, imágenes y metáforas.

En la creación poética cubana son muchas y diversas las voces que han dejado una obra brillante en la recepción de los temas raciales de la realidad cubana, utilizando las disímiles formas del lenguaje. En este sentido se alza representativamente, por sus aportes a la vanguardia del negrismo, Nicolás Guillén para muchos intelectuales, el poeta afrohispano más importante en la historia de la literatura latinoamericana con una obra dedicada al tema de la esclavitud y sus consecuencias para la humanidad.

Entre sus primeros libros poéticos cuentan *Motivos de Son* (1932), y *De West Indies LTD* (1934), en los que se reúnen composiciones representativas que meritan recordarse, tales como “Sabás” y el clásico poema “Balada de los dos abuelos”, ambas composiciones resumen la integración de razas, cultura y lenguaje que caracterizaron a negros y blancos en ese largo proceso que Ortiz llamó transculturación “...donde se juntan para un rito de comunión social, donde se consagra la necesidad de la comprensión recíproca sobre la base objetiva de la verdad para ir logrando la integridad definitiva de la nación” (Ortiz, 2013, p.196).

En “Balada de los dos abuelos”, Guillén insiste en la misma tesis de Fernando Ortiz, para definir la integración. Sostuvo la presencia del negro en la poesía como una forma de expresión en las que el hombre de color participó en la integración del perfil criollo. En este poema y en su obra en general, pulsa un fecundo sentimiento de solidaridad humana que va más allá de las diferencias raciales y de las fronteras nacionales:

Sombras que solo lo veo.
me escoltan mis dos abuelos.

Lanza con punta de hueso,
tambor de cuero y madera:
mi abuelo negro.

Gorguera en el cuello ancho,
gris armadura guerrera:
mi abuelo blanco.

.....

Don Federico me grita
y Taita Facundo calla:
los dos en la noche sueñan
y andan, andan.
Yo los junto.

El poeta comunica vida interior y actitud ética, asumidas ante la realidad que le rodea mediante el carácter eminentemente subjetivo de la manifestación del yo del hablante lírico. La vivencia reflejada en los sentimientos del ser humano perdura en el tiempo.

El tema que ocupa el ensayo de Don Fernando se hace recurrente en diferentes creaciones académicas y artísticas de la época. En el lenguaje polisémico y tropológico inherente a la lírica, reaparece el tema de la integración de razas que fueron trasplantadas a América en tiempos de la conquista y colonización. El poeta evoca a sus dos abuelos, elementos que componen su pasado: la raza negra y la raza blanca, cada una con sus destinos en el amplio movimiento por la integración.

Hombres contemporáneos ambos, el ensayista y el poeta, expresados cada uno, en las normas estilísticas de su escritura, manifiestan enfáticamente el dolor sufrido durante el proceso de la esclavitud de negros y blancos, sobre todo de estos últimos, calificados como propiedad.

La prosa guilleneana también tuvo lugar para historiar el tema. En su artículo *Nación y Mestizaje* de 1966, escribe Guillén:

Durante los cien años que corren de 1800 a 1900, el negro-esclavo o libre-estuvo muy lejos de ser considerado como una piedra básica- y lo era- en la arquitectura nacional cubana. Los sociólogos que se vieron en el caso de hablar científicamente de la formación cultural de Cuba (...), nunca concedieron significación al hombre venido de África, salvo uno a quien se debe el estudio científico de un problema básico en la investigación de nuestra personalidad: Fernando Ortiz, cuya obra sitúa y fija los factores integrantes de la cubanía, de la cubanidad. (Guillén, 2015, p. 307)

Guillén reconoce y destaca en la obra ensayística de Ortiz los profundos análisis científicos encaminados a demostrar las bases étnicas y culturales de la cubanidad y su comprensión sobre el racismo. En este sentido, señalaba Ortiz “que los prejuicios racistas son consecuencia del sistema económico-social que divide las comunidades humanas en porciones desigualmente dotadas, favorecidas las más por toda suerte de privilegios y aquejadas las otras por las peores limitaciones”. (2013, p.81)

En Cuba acontecía lo mismo como en todo país formado por los aportes humanos de etnias y culturas de diferentes orígenes. En el entramado de reflexiones del investigador planteadas en el ensayo, fundamenta la tesis defendida contra la raza y los racismos como único modo para abogar por la integración de negros y blancos como comunidades humanas, que conforman la cultura e identidad nacional. El estudioso mantiene una constante alusión al fenómeno de la autodenigración, en el negro como actitud negadora de su personalidad. Hace referencia a la documentación del tema desde la Edad Media. Valora el fenómeno de la autodenigración como resultado o consecuencia de los largos siglos de dominación y hostilidad al que ha sido sometido el negro, de ahí, la razón de su “actitud negadora de su propia personalidad”, (Ortiz, 2013, p.189). Todo lo cual no solo ha tenido ese comportamiento en los dos últimos siglos, sino que lo evalúa desde la Edad Media y su aparición en la literatura en la obra del Arcipreste de Hita, en su Libro de Buen Amor.

Visto así, el fenómeno desde una postura científica apoyada en las investigaciones etnográficas, Ortiz expresa su concepción sobre el racismo “como un concepto anacrónico de barbarie, incompatible con las exigencias contemporáneas de la cultura y enemigo de la nación cubana” (Ortiz, 2013, p. 190), base para poder fundamentar sus criterios sobre una integración nacional.

El proceso de transculturación es entendible de la mano del etnólogo por la fuerza del convencimiento de las ideas ampliamente explícitas a través del procedimiento didáctico en que

ha dividido en cinco fases el trayecto histórico, social de los procesos raciales e interraciales no solo exclusivo a Cuba, sino peculiares en épocas y naciones donde se producen estas huellas sociales en la conformación de las culturas e identidades de los pueblos.

Cuba es uno de los pueblos más mezclados, mestizos de todas las progenitoras. Y cada una de las llamadas grandes razas, al llegar a Cuba ya era por sí una inextricable madeja de dispares ancestros. ... Con los blancos llegaron a Cuba los negros; primero de España, entonces cundida de esclavos guineos y congos, y luego directamente de toda la Nigracia. Con ellos trajeron sus diversas culturas. ... Los negros trajeron con sus cuerpos sus espíritus. Vinieron multitud de negros con multitud de procedencias, razas, lenguajes, culturas, clases, sexos y edades, confundidos en los barcos y barracones de la trata y socialmente igualados en un mismo régimen de esclavitud. ... En una tal condición de desgarramiento y amputación social, desde continentes ultraoceánicos, años tras años y siglos tras siglos, miles y miles de seres humanos fueron traídos a Cuba. En mayor o menor grado de disociación estuvieron en este país así los negros como los blancos; todos convivientes, arriba o abajo, en un mismo ambiente de terror y de fuerza...” (Ortiz, 2013, pp. 198-200)

En este ensayo el historiador e investigador Don Fernando Ortiz estaba convencido que “En Cuba, más que en otros pueblos, defender la cultura es salvar la libertad. (Barnet, 2009, p. 202)

Unidas a la misma línea de reflexión de Barnet, Pupo, las investigadoras entienden el enfoque cultural que subyace en el ensayo de Ortiz; precedido por las ideas de José Martí, y precedido, por las de Juan Marinello, Cintio Vitier y Armando Hart, quienes conciben al hombre como creación, en unión con la naturaleza y la sociedad. El estudio del ensayo en las actividades académicas e investigativas sobre lengua, literatura y educación en Cuba y Latinoamérica deviene principio esencial para dar respuesta a los desafíos políticos y sociales que plantea el siglo XXI a los pueblos de América, en el proceso de construcción de su identidad, independencia y nación como parte de un proceso dialéctico sustentado en la raíz u origen del condicionamiento cultural de todo saber.

Docentes e investigadores deben penetrar en los profundos razonamientos del ensayo Por la integración de negros y blancos, perteneciente a la obra ensayística de Ortiz; y desafiar el reto de la comprensión textual que implica su enseñanza en la Educación Media Superior cubana para mostrar la condición humana sustentadora de toda realidad en un mundo más justo y hermoso, donde todo mezclado sea ese amor sin límites y colores, esa música y razón, que los seres humanos buscan en el proceso de identidad y cultura nacional.

CONCLUSIONES

Es considerado Fernando Ortiz una de las voces más singulares en la ensayística cubana sobre la esclavitud. El universo creativo de Ortiz se revela en este ensayo, en el conjunto de aspectos asumidos desde posiciones epistemológicas donde intervienen las concepciones del sociólogo, antropólogo e historiador, para demostrar su tesis sobre la integración de negros y blancos en el condicionamiento cultural e identitario de la nación cubana.

El tema sobre la esclavitud y el racismo, como consecuencia inmediata de esta, ha sido develado con inteligente entendimiento por Ortiz en el texto ensayístico, caracterizado por el empleo de un lenguaje académico, signado por un estilo peculiar, expresión del gusto y dominio por el tema que le apasionó durante toda su vida y con la abnegación y apego a la verdad histórica sobre los orígenes y proceso de la cultura e identidad de lo cubano.

REFERENCIAS

- Báez, L. (2012). Fernando Ortiz. En Amigos que ya no están. La Habana. Casa Editora Abril.
- Barnet, M. (2009). Don Fernando Ortiz. En Autógrafos Cubanos. La Habana. Letras Cubanas
- Del Valle, E., (2018). Hurón Azul. La Habana. División de programas variados de la TVC.
- Guanche, J & Matos, J. A (comp.) Prólogo a “Fernando Ortiz contra la raza y los racismos” En Selección de textos. La Habana. Editorial Ciencias Sociales
- Guillén, N. (2015). Páginas Escogidas. (selec. y prólogo Keith Ellis). La Habana. Fondo Editorial Casa de Las Américas.
- Guillén, N. (2002). Obra poética. Tomos I y II. La Habana. Editorial Letras Cubanas.
- Ortiz, Fernando (1943). Por la integración cubana de blancos y negros En Revista Ultra, La Habana, v. XIII, no. 77, enero, 1943, pp. 69-76.
- Pupo, R. (2007). El hombre, la actividad humana, la cultura y sus mediaciones fundamentales. En Revista Bimestre Cubana. Vol. CI, Enero-Junio. Época III, No. 26. La Habana, Cuba.
- Toledo, L. (comp.) (2007). Fernando Ortiz, “Martí y las “razas de librería”. En Valoración Múltiple. La Habana: Fondo Editorial Casa de Las Américas, p. 103-115.
- Ileana Díaz Domínguez. Profesora Auxiliar y Máster en educación superior de la Universidad de Matanzas. Vicepresidenta de la Cátedra de Lectura y escritura, autora de artículos y capítulos de libros publicados en Cuba, México y Colombia. Especialista en Literatura Cubana. lourdes.dias@umcc.cu. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8475-9839>
- Bárbara Maricely Fierro Chong. Profesora Titular y Máster en Didáctica del español-Literatura y doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas. Presidenta de la Cátedra de Lectura y escritura, autora de artículos y capítulos de libros publicados en Cuba, México y Colombia. Especialista en Estudios literarios. Universidad de Matanzas. barbara.fierro@umcc.cu. <https://orcid.org/0000-0002-7177-1860>.
- Ángela María García Caballero. Profesora Auxiliar y Máster en educación, Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas. Vicepresidenta de la Cátedra de Lectura y escritura, autora de artículos y capítulos de libros publicados en Cuba, México y Colombia. Especialista en Estudios Lingüísticos. Universidad de Matanzas. angela.caballero@umcc.cu. <https://orcid.org/0000-0001-7954-7444>

CAPITULO III EDUCACIÓN

Perfil de ESTUDIANTES EXITOSOS de UNA
LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA del INGLÉS de
UNA UNIVERSIDAD pública EN Chiapas

PERFIL DE ESTUDIANTES EXITOSOS DE UNA LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN CHIAPAS

Dr. Hugo César Pérez y Pérez

Dra. María Eugenia Culebro Mandujano

Dra. Ma. Luisa Trejo Sirvent

Dr. Gabriel Llaven Coutiño

Dr. Anastacio Gerardo Chávez Gómez.

Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Universidad Autónoma de Chiapas.

RESUMEN

El presente trabajo presenta resultados de un estudio exploratorio y descriptivo realizado en un centro de educación superior en Chiapas. El objetivo general fue identificar las características de los estudiantes exitosos mediante la voz de un grupo de estudiantes a quienes se les aplicó una encuesta. Estos estudiantes formaron una muestra basada en criterios compuesta de quince personas a quienes se les aplicó un cuestionario y se les realizó una entrevista. Los resultados arrojaron de manera general que los estudiantes exitosos tienen características que se pueden agrupar dentro de tres categorías de factores: atribuidas al alumno mismo, atribuidas al entorno del estudiante, y atribuidas a los docentes.

Introducción

El logro académico en estudiantes universitarios es una variable que ha sido una constante preocupación para los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje: estudiantes, docentes, padres de familia, institución escolar, y hasta la misma sociedad; y todos esperan acoger a profesionistas exitosos al término de sus estudios de licenciatura. Del mismo modo,

esperan que el paso estudiantil por las aulas universitaria sea adjetivado como exitoso también. Con todo, los registros académicos de los estudiantiles dan cuenta de que no todos los aprendientes son exitosos.

A este respecto cabe señalar que no únicamente los involucrados en el encuentro pedagógico han manifestado su preocupación. También lo han hecho los teóricos, estudiosos, e investigadores que se han preocupado por conocer “lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado” (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009). Es de ese modo que la preocupación del investigador se hizo presente en este proceso indagatorio, cuyo objetivo general fue, precisamente, identificar las características que definen a los estudiantes exitosos durante su trayecto universitario.

Establecido lo anterior, el proceso inquisitivo de referencia se articula problemáticamente mediante las siguientes preguntas de investigación: ¿Es posible caracterizar a los estudiantes exitosos de una licenciatura en la enseñanza del inglés?

¿Qué características tienen los estudiantes exitosos de una licenciatura en la enseñanza del inglés? Es propio hacer mención que en un principio se tuvo la siguiente cuestión dentro de nuestras preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características metacognitivas, motivacionales y de autorregulación que influyen en los estudiantes exitosos de una licenciatura en la enseñanza del inglés? Sin embargo, durante el proceso inquisitorio se detectó que la pregunta de referencia estaba inmersa en la pregunta dos de nuestras iniciales preguntas, por lo que se tomó la decisión de eliminarla como pregunta de investigación.

DESARROLLO

Revisión de la literatura

Por lo que respecta a la revisión de literatura tenemos que en el estudio denominado “¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia” (Chiecher, Ficco, Paoloni y García, 2016) se encontró que los estudiantes de la licenciatura modalidad presencial establecían metas de aprendizaje; mientras que los estudiantes en la modalidad a distancia establecían como su meta evitar el fracaso. Quedó destacado también el papel fundamental de la motivación entre los estudiantes que se fijan metas de aprendizaje.

Del mismo modo, en la investigación “Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales.” (Olivo, 2017) encontramos que los estu-

diantes exitosos son personas motivadas, intrínseca y extrínsecamente; que acusan responsabilidad; y, de forma constante, utilizan estrategias apropiadas a la situación de aprendizaje.

Descripción del método

El proyecto de investigación denominado “Perfil de estudiantes exitosos de una licenciatura en la enseñanza del inglés de una universidad pública en Chiapas” tuvo por objetivo general identificar las características metacognitivas, autorregulatorias y motivacionales de los estudiantes exitosos de una licenciatura en la enseñanza del inglés de una universidad pública en Chiapas. Es una investigación exploratoria, de carácter mixto, y de alcance descriptivo.

Cabe aclarar que hubo que efectuar un redireccionamiento de nuestra investigación. Lo anterior, una vez que en nuestro primer acercamiento analítico a los datos obtenidos encontramos una veta de información que, a juicio del investigador, requería la atención de nuestros afanes; y por lo tanto, del cambio parcial del rumbo de la investigación.

Al comenzar a trabajar en la búsqueda de los datos respectivos en tres informantes iniciales no percatamos por sus informes que los mismos no se consideraban exitosos, y dieron sus respuestas informando sobre los quehaceres académicos de otros aprendientes.

Sobre el giro que tomó nuestra labor inquisitiva, encontramos soporte en Hernández, Fernández y Baptista (2014) dicen: “También es conveniente comentar que durante la investigación pueden surgir objetivos adicionales, modificarse los objetivos iniciales, e incluso ser sustituidos por nuevos objetivos, según la dirección que tome la investigación.” (p.3)

Se hace preciso mencionar que en el presente caso, no trabajamos con una muestra, sino mediante una selección basada en criterios; es decir, la selección se constituyó por estudiantes de licenciatura que por decisión propia aceptaron participar en la investigación, como respuesta a la invitación hecha por el investigador. De este modo integramos una selección de 15 participantes que dieron su consentimiento informado. Nos apegamos a González y González (1982, en Cacho 2006) cuando afirma que

En el análisis de los sujetos individuales uno observa las constates del actor colectivo. Por tanto, el valor de un trabajo de investigación no puede depender únicamente del número de sujetos investigados sino que deben tomarse en cuenta los aspectos que se pretender atender y desvelar. (p.131)

Es así como el rumbo de la investigación fue cambiado en lo referente a la selección inicial; es decir, se decidió no realizar la encuesta respectiva a los propios estudiantes exitosos, sino que pedimos a otro grupo de estudiantes que nos dijese sus percepciones sobre los estudiantes exitosos. Sobre la selección de informantes basada en criterios, coincidimos con Valle et al (2014) cuando señalan: “En este sentido, entendemos que es fundamental considerar el protagonismo de los alumnos y sus percepciones respecto de los procesos de aprendizaje, lo cual permitirá comprender los determinantes que inciden en el comportamiento académico de los mismos”. (p.143)

Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios elaborados por el investigador del tipo de auto-reporte. Igualmente se realizaron entrevistas a profundidad, previa la elaboración del guion de entrevista correspondiente (ver anexo1).

Las entrevistas y los cuestionarios sondearon, de manera general, diversos aspectos relacionados con su conocimiento acerca de los estudiantes calificados como exitosos. Las preguntas relativas exploraron, entre otras situaciones, desde la propia definición o conceptualización de estudiantes exitosos, hasta las características que estos últimos poseían para poder ser catalogados como alumnos exitosos. Igualmente se sondearon aspectos como las cuestiones del entorno de los estudiantes exitosos, así como de aspectos relacionados con el desempeño de los estudiantes objeto de estudio de la presente investigación. Ahora bien, estudiosos e investigadores del éxito o fracaso de los estudiantes adjudican estos dos extremos a factores como el autoconcepto, las atribuciones causales de éxito y fracaso, las metas establecidas, el ambiente de la clase, y los procesos de autorregulación, entre otros (De La Torre y Godoy, 2004; López y Pereira, 2005; Rosario et al, 2008, en Pérez et al, 2009, p. 449).

En el mismo orden de ideas, y en relación al ambiente de clase, hay autores que refieren la percepción de los estudiantes en su interpretación hacia los factores que pueden potencializar el alcance del éxito o el fracaso; y citan entre estos casos la influencia de los docentes en el aula como factor que potencializa a los estudiantes hacia el éxito. Así: “These individual differences may result from differential treatment by teachers (Marshall & Weinstein, 1986; R. S. Weinstein & Middlestadt, 1979, en Pérez et al, 2009).

Una vez que tuvimos los datos relativos, procedimos a realizar el análisis de estos a fin de ver lo que tenían en común, lo que se repetía en los asertos acerca de los factores que influyen en el alcance del éxito estudiantil. Lo anterior significa que nos avocamos a buscar lo que aparecía en aquellos datos en lo relativo a los asuntos que se mostraban de forma reiterada en los asertos de los informantes. Sin embargo, el análisis señalado tuvo también la intención de agregar a dichos datos una contribución extra del investigador. Dicho de otro modo, buscamos enmarcar las afirmaciones de nuestros participantes en la investigación dentro de un referente

teórico, estudios o marcos analíticos que nos permitiera acercarnos a su comprensión. En tal virtud, nuestro trabajo de investigación puede ser considerado, en parte, como un estudio generativo. (Fuentes, 2006).

Sobre este asunto, encontramos apoyo en Morse (1999, en Vasilachis 2006) cuando señala que “Sin embargo, para que la tarea de investigación constituya un aporte, es necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional; sea una síntesis, sea una interpretación, sea el desarrollo de un concepto, un modelo, una teoría.” (p.27)

Los marcos analíticos

Los marcos analíticos fueron los referentes teóricos o encuadres de estudiosos o investigadores que nos permitieron encontrar explicaciones o comprensiones a los datos proporcionados por nuestros informantes. En esta parte reseñamos dichos aportes analíticos, en relación a las características metacognitivas, motivacionales, y de autorregulación en estudiantes universitarios.

De conformidad a Bortoni y Sandoval (2014) la metacognición Es la capacidad que debe tener un estudiante para regular su propio aprendizaje mediante la planificación de estrategias metacognitivas que le permitan reconocer si hace bien lo que hace para volverlo a realizar de manera efectiva. Igualmente, la capacidad de modificar el aprendizaje para adaptarlo a los cambios no solo desde el punto de vista cognitivo sino también personal y motivacional. (p.133)

En este tenor, sobre los estudiantes exitosos pueden delinearse las siguientes características: realizan la autorregulación de sus aprendizajes al utilizar estrategias específicas para autorregular su desempeño; son capaces de adaptarse a los cambios de sus aprendizajes; son proclives al establecimiento de nuevas metas; son capaces de mantener la atención en las actividades académicas que desempeñan; y son constructores y protagonistas de su propio aprendizaje y asumen la responsabilidad de su proceso (Torrano y González (2004; Anaya y Anaya, 2010; Bortoni y Sandoval, 2014; Chiecher, Ficco, Paoloni y García, 2016).

En el modelo de la motivación de Pintrich (1994, en Anaya y Anaya, 2010) queda señalado que la misma es un componente muy importante del logro académico de los estudiantes, una vez que permite explicar el comportamiento voluntario. Anaya y Anaya (2010) agregan que

La motivación es un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario. La motivación académica implica un deseo de desempeñarse “bien” en el aula y dicho deseo, se ve reflejado e conductas voluntarias que eventualmente llevan a un desempeño contrastable. Asistencia a clases es un comportamiento voluntario, que se combina con otros para reflejar el nivel de motivación académica. (p.6)

Los comportamientos de los estudiantiles motivados permiten identificar en los mismos a sujetos que saben elegir entre alternativas de actividades académicas, son activos y se involucran en sus tareas, y son persistentes hasta la culminación de estas (Pintrich, 1994).

Ahora bien, de conformidad a Ormrod (2010, en Anaya y Anaya, 2010)

...En el campo educativo tan solo dos tipos de emociones han recibido atención en los últimos 30 años, la ansiedad y el estado anímico. Hay situaciones que pueden asociarse a una desinformación vocacional de la carrera o, incluso, a problemas más serios de depresión. (p.8)

Cabe señalar que los procesos que los estudiantes llevan a cabo para regular su propio aprendizaje han cobrado gran importancia para teóricos, investigadores y estudiosos que han analizado la relación entre aquellos procesos estudiantiles y el alcance de los objetivos de aprendizaje buscados por dichos estudiantes. Torrano y González (2004) enfatizan que

Los profundos cambios que ha experimentado el contexto de la psicología de la educación durante los últimos 30 años han llevado a que el aprendizaje autorregulado se convierta, actualmente, en tema central de la investigación y en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa. (p.1)

Las características de los estudiantes autorregulados son claras, de conformidad a los mismos autores, cuando indican que “en pocas palabras, si hay algo que caracteriza a estos alumnos es que se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es proactivo, están auto motivados, y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados” (p.4).

Podemos de este modo identificar las características de autorregulación de los estudiantes: tienen capacidad de agencia, o capacidad de actuación con libertad en busca de sus afanes; son estudiantes proactivos, ya que demuestran iniciativa y toman decisiones para actuar con libertad en lo que se proponen; y utilizan estrategias de aprendizaje a la situación en la que trabajan. A título de ejemplo se presentan a continuación los asertos de 10 informantes clave acerca de las características que los mismos encuentran en los estudiantes exitosos. Dentro de estas características se advierten las de tipo cognitivo, motivacional y de autorregulación. Sobre las características de los estudiantes exitosos reportadas por los informantes, de manera general y de forma iterativa quedaron señaladas: la responsabilidad, la honestidad, la dedicación, y el sentido de agencia. Y del mismo modo se advierte que los estudiantes exitosos se ven influenciados por su autoconcepto, su entorno de vida, y sus docentes.

“Un estudiante exitoso es aquel que cumple con las actividades en el aula y trabajos, mantiene una muy buena relación entre alumnos y maestros...lo que destaca a un estudiante exitoso es su cumplimiento en clase, participa y estudia” (informante 1)

“Alguien que se preocupa por su futuro, una persona que tiene ambición por lograr todas sus metas, que no importan los obstáculos, siempre está insistiendo y poniendo todo de sí, para lograr salir adelante y ser un buen profesional.” (informante 2)

“Estudian lo que conocen e investigan acerca de lo que desconocen...pero es de su interés. Y organizar sus tiempos y planificar sus momentos de estudio. (informante 3)

“Siempre me cuenta, que ella logro a ser doctora y a tener su propio sanatorio, por medio de su esfuerzo y dedicación, tuvo que trabajar para poder pagarse la carrera, y ahora está siendo una persona productiva, capacitada, y que logra ayudar a muchas personas. (informante 4)

“Capaces de concluir una carrera, puntuales y amables...y gustan de apoyar a los demás y de estudiar. Y tienen ganas de sobresalir y se empeñan.” (informante 5)

“...personas que logras sus objetivos, y son responsables en sus tareas y estudios, pero no se deben matar estudiando. Incluso, las condiciones socioeconómicas no tienen nada que ver... puede que afecten un poco con el desempeño del estudiante si tiene que trabajar o así, ...pero eso no define su éxito. Mi papá, por ejemplo...puedo decir que mi papá no estaba en las mejores condiciones. Tenía que trabajar antes de la escuela, apoyaba a su familia y aun así salió adelante. Y otra cosa... los maestros pueden ser de gran ayuda para los alumnos. Debemos tener en cuenta eso. Mis papás han apoyado a muchos niños durante su vida profesional. Algunos de ellos se han ido a otros países representando al estado...”(informante 6)

“...influye mucho la calidad del profesor y de su enseñanza ya que de esa manera nosotros logramos ser alumnos exitosos..” (informante 7)

“Son estudiantes que tienen objetivos y metas que desean cumplir. Son curiosos...si desconocen algo, lo investigan, para añadir más conocimiento y son siempre positivos, aunque se enfrenten a diversas adversidades. Practican las técnicas de estudio, y son personas organizadas...son disciplinados, y pacientes. (informante 8)

“Quizá muchos de estos estudiantes exitosos, tuvieron un camino “fácil” en el que sus padres, tuvieron las posibilidades de financiarles una carrera, mientras que otros estudiantes que de igual manera han sido exitosos, no corrieron con la misma suerte, y han tenido que trabajar, para así poder salir adelante...y sobre todo, tienen distintos sueños que desean cumplir, así que no importa en qué nivel socioeconómico te encuentres, si tienes ganas de lograr algo, lo harás con tu propio esfuerzo y triunfaras.” (informante 9)

“Son personas a las que interesa aprender y le da mucha atención y pasión a lo que hacen... leen mucho, son responsables, se esfuerzan más sin que se lo pida el maestro, tienen iniciativa, son creativos, disciplinados y organizados. Investigan cosas que no sepan, les gusta ir a la biblioteca y realizan las estrategias o técnicas que más les ayude personalmente. La condición económica puede influir a veces por los recursos académicos que no siempre están a la disposición de todos...pero de igual manera pienso que el deseo de superarse a sí mismo es mayor... que se hace lo imposible por llevar a cabo lo que se propone. Por ejemplo...conocí a un estudiante que no tenía muchos recursos para tener material para su educación pero recibió apoyo con becas y pudo tener el material. Y también están los docentes...mi hermana es una porque hubo muchos docentes muy buenos que la guiaron y ayudaron a recorrer al camino del éxito. (informante 10)

Comentarios finales Resumen de resultados 1.- Mediante los datos aportados por nuestros informantes encontramos que los estudiantes exitosos son percibidos como personas dedicadas a sus estudios, ambiciosos y orientados a metas, proactivos en el salón de clases, motivados, positivos, amables, estratégicos, y autorreguladores de su actuar académico. 2.- Los momentos en los que las características metacognitivas de los estudiantes exitosos pueden identificarse es cuando planean y monitorean sus actividades, o cuando toman la decisión de cambiar de estrategia de estudio, basados en sus propias reflexiones sobre la conveniencia del cambio para mejorar. 3.- Las características motivacionales de los estudiantes de referencia se hacen patente al momento de, por ejemplo, manifestar su alto grado de involucramiento en las tareas escolares, así como cuando por decisión propia son dedicados y persisten en el inicio, desarrollo y terminación de sus menesteres académicos. Su propia motivación los impulsa en sus actividades escolares. 4.- Los momentos, entre otros, en los que se delinear las actividades de autorregulación del aprendizaje que realizan los estudiantes exitosos pueden encontrarse cuando su sentido de agencia, ya que son agentes de su propia conducta, los hace emprender una tarea académica previa planeación, y monitoreo posterior a fin de saber si están trabajando, o no, de manera apropiada 5.- Podemos relacionar las características mencionadas con tres factores que podrían influir en la conformación del estudiante exitoso: Factores inherentes al propio estudiante, factores inherentes a su entorno; y factores inherentes al ambiente de aprendizaje generado por la institución educativa. Estos factores podrían ser considerados también como determinantes personales, sociales e institucionales. 6.- Igualmente se pudo advertir que los estudiantes exitosos poseen rasgos de personalidad comunes, lo que permite hacer predicciones sobre su actuar académico. Conclusiones 1.- Las conclusiones a las que llegamos se relacionan con nuestro objetivo general, por lo que podemos señalar que conseguimos identificar las características de los estudiantes exitosos de un centro de educación superior.

Identificamos en ellos a estudiantes responsables, honestos, dedicados, ambiciosos, motivados, orientados a metas; curiosos, positivos y organizados. 2.- La identificación de las características de los estudiantes exitosos podría servir para generar formas de trabajo en el aula que promovieran las formas de actuar y ser de los estudiantes exitosos en estudiantes de bajo logro escolar. 3.- Los resultados de la investigación se permiten aportar conocimiento sobre las formas de estudiar y realizar tareas y trabajos académicos que llevan a cabo los es-

tudiantes exitosos; conocimiento que sería de utilidad para estudiantes en general que quisieran acercarse a formas de estudiar y trabajar que reporten logro académico apropiado. Igualmente, podría ser de utilidad para los centros educativos universitarios para el diseño de actividades tendientes a potenciar los esfuerzos académicos estudiantiles en general. 4.- Estamos conscientes que los resultados de nuestro trabajo de investigación reflejan únicamente un recorte de la realidad. En tal virtud, se recomienda la realización de nuevos trabajos indagatorios sobre las características de los estudiantes exitosos a fin de contar con más hallazgos sobre la temática.

REFERENCIAS

- Alvarado-Ochoa et al (2017). Personalidad del estudiante exitoso. Revista Ciencia UNEMI, 10, 25, Diciembre. Recuperado de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/626>
- Ames, C. & Archer, J. (2009). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.9309&rep=rep1&type=pdf>
- Anaya-Durand, Alejandro, & Anaya-Huertas, Celina (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. Ygbg, 25 (1),5-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. Organizational Behavior and Human Decision Process. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eusbe2/BanduraPubs/Bandura1991O-BHDP.pdf>
- Bortone Di Muro, Rosalba; Sandoval, Aída (2014). Perfil metacognitivo en estudiantes universitarios. Investigación y Postgrado, 29, 1, abril, 129-149. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848192006.pdf>
- Cacho, M. (2006). Trayectorias e identidades: una generación de profesores. En Medina (Coord.). Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional. México: Porrúa/UPN.
- Chichier, A., Ficco C., Paoloni, P. y García, G. (2016). Revista Observatório, Palmas, v. 2, n. Especial 1, 301-326, mayo. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305336748_Quemove_a_los_estudiantes_exitosos_Metas_y_motivaciones_de_universitarios_en_las_modalidades_presencial_y_distancia
- Coffey, A., & Atkison, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Colombia: Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maesCPU-etria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>
- Fuentes, S. (2006). Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de los estudiantes de una escuela técnica. México: Plaza y Valdez.
- Gargallo, Bernardo, Suárez-Rodríguez, Jesús M. y Pérez-Pérez, Cruz (2009). El cuestionario CEVE-APEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Relieve, v. 15, n. 2, 131. Recuperado de http://www.un.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htmRevista
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación, 6ª edición. México: McGraw Hill.
- Lanz, M. (2006). El Aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos (Colección Ensayos y Experiencias). Argentina: Noveduc.
- Olivo, J. (2017). Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales. Revista de Investigación Educativa, 25, 140, julio-diciembre. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283152311006.pdf>
- Pérez, M. et al (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 43, 3, 449-455. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/45492465_Escala_de_Metas_de_Estudiopara_Estudiantes_Universitarios
- Torrano, F. y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. Revista Electrónica de investigación psicoeducativa, 2 (1), 1-34. Recuperado de http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf
- Valle, G. et al (2014). Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Revista Dos puntas, Año VI, 9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5067154>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa Editorial

CAPITULO III EDUCACIÓN

El AISLAMIENTO DEL PROFESOR EN LAS ESCUELAS y LA CULTURA DE COLABORACIÓN

El aislamiento del profesor en las escuelas y la cultura de colaboración

DRA. MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES

FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Introducción

Desde hace algunos años se utiliza un discurso de trabajar colaborativamente para fortalecer nuestras habilidades docentes y compartir nuestras experiencias; sin embargo, esto no es una tarea fácil. Los profesores se enfrentan en solitario a la tarea de enseñar. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento. A diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario (Moreno, 2006)

El aislamiento de los profesores en las escuelas ocurre muy a menudo en nuestro país, México. En mi experiencia no es común trabajar en grupos para ayudarse unos a otros, o incluso trabajar juntos para resolver problemas en la escuela. De hecho, he trabajado en diferentes instituciones educativas públicas y privadas y me he encontrado con un trabajo de profesor colaborativo limitado y de acuerdo a charlas con algunos de mis colegas, ellos también comparten mi opinión. Este importante tema ha sido documentado por algunos investigadores y merece ser discutido ya que existen algunos dilemas relacionados con este tema. Si el aislamiento del maestro significa “autonomía individual”, esto puede tener una connotación positiva para algunos maestros; por ejemplo. Flinders (en Hargreaves, 1998) señala que: “Lo que un ... grupo de profesores considera aislamiento, otros pueden verlo en términos de autonomía individual y apoyo profesional” (p. 171). DuFour (1999, en Sindberg, 2005) dice que el aislamiento

profesional significa “la sensación que experimentan los profesores de que nadie se preocupa por ellos ni por lo que hacen” (p. 4). Para mí esta definición implica un fuerte sentimiento de soledad y una falta de comunicación con el personal de la escuela; noto que esto sucede con más frecuencia en las escuelas públicas que en las privadas, quizá debido a los lineamientos sobre grupos colegiados en las mismas.

LAS RAZONES DETRÁS DEL AISLAMIENTO

Sin embargo, es importante conocer y comprender las razones que están detrás de este problema, por ejemplo, Calabrese, Flinders y Lortie (1983, en Sindberg, 2005) señalan que “existen diferentes explicaciones para el aislamiento profesional; de la estructura y la programación de la escuela; que es exactamente lo que puede suceder en diferentes escuelas en todas partes” (p. 6). La programación dificulta que los profesores se reúnan y hablen de su trabajo, además los profesores tienen que pasar de un aula en aula sin tiempo libre, lo que limita la interacción entre profesores y dificulta la observación de las lecciones y el trabajo de otros profesores. De hecho, Dufour (1999, en Sindberg, 2005) también está de acuerdo en que “el aislamiento de los maestros se convierte en un problema para las escuelas y no les permite funcionar como una comunidad de aprendizaje profesional” (p. 6). Lortie (1975) en Sindberg, 2005) agrega que existen tres tipos de aislamiento:

- Aislamiento de "caja de huevos",
- Aislamiento psicológico y
- Aislamiento adaptativo.

Caja de huevos es el aislamiento se refiere a la separación física de las aulas, donde los maestros tienen poco contacto con otros maestros. Los estudiantes y maestros entran al salón de clases y la puerta se cierra. Los profesores de estas escuelas se ven afectados de esta manera; las aulas están cerca unas de otras, pero los profesores de inglés enseñan en diferentes aulas alrededor de la escuela sin poco o nulo contacto; para lo cual, una sugerencia podría ser la disposición de varias aulas en un área específica solo para las clases de inglés y los estudiantes caminan hasta allí y los docentes puedan tener un espacio de convivencia. El aislamiento psicológico tiene que ver con cómo los profesores perciben las interacciones colegiales. El aislamiento adaptativo se refiere a los sentimientos abrumadores al intentar satisfacer nuevas demandas; y se ajusta a la posición de los profesores de algunas escuelas cuando enfrentan cambios en su organización.

Por otro lado, Bakkeness (1996) considera el aislamiento docente como una situación en la que los docentes no van más allá de la mínima relación que necesariamente tienen con sus compañeros. Lamentablemente la relación entre los docentes de muchas escuelas y universi-

dades ocurre de esa manera, de hecho, están en constante competencia por obtener más clases y en el sistema de promoción de los docentes. Basado en Flinders (1998 en Bakkenes, 1996), y en comparación con los conceptos de Lorti; describe “perspectivas muy similares sobre el aislamiento de los profesores; la única diferencia está en el término de aislamiento huevo-jaula, que pasa al estado de ser una condición ecológica donde se considera la estructura celular de la organización y la cultura escolares, siendo más una condición de trabajo” (p. 3). En relación al aislamiento psicológico, agrega que el aislamiento es una característica del maestro individual; así que, desde la perspectiva psicológica, cada maestro tiene impresiones diferentes del mismo lugar donde trabaja. También menciona que el “aislamiento adaptativo puede usarse como estrategia defensiva; ya que los profesores se mantienen alejados de la interacción si creen que puede ser una amenaza, en lugar de aprovechar este contacto para tratar de mejorar su trabajo” (Bakkenes, 1996, p. 4).

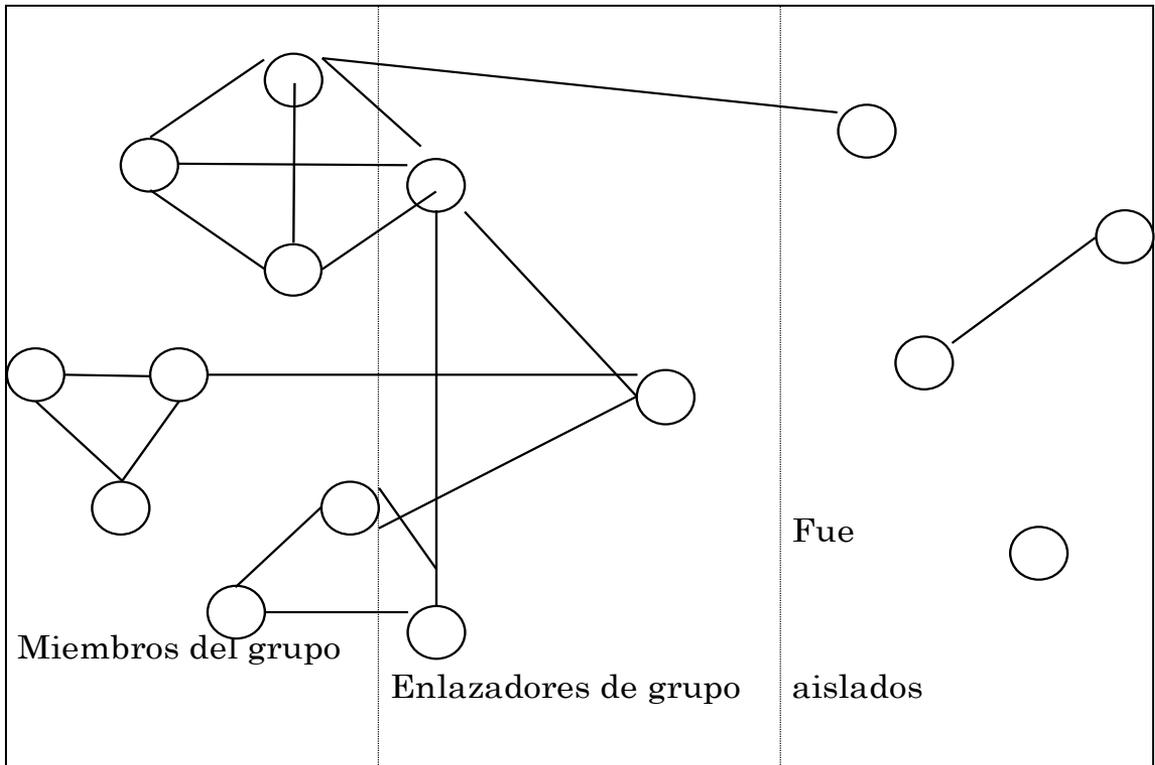
Bakkenes ha realizado una extensa investigación sobre el aislamiento de los profesores; establece que el aislamiento profesional tiene que ver con varias cuestiones:

- Redes de comunicación
- Selección de tareas
- Percepciones de tareas

Debido a la importancia de estos temas relacionados con el aislamiento docente, la posibilidad de utilizar la información para estudios posteriores en las instituciones, y para una mejor comprensión, es relevante describirlos, a pesar de hacerlo brevemente. Los tres aspectos se centran tanto en el profesorado en contextos aislados como no aislados para ver cómo se vinculan al grado de participación y comunicación del profesorado entre sus compañeros en las escuelas, así como sus motivos o motivación para la selección de tareas.

Bakkenes (1996) define “una red de comunicación como un resumen de los comportamientos de comunicación de todos los miembros de la organización; en otras palabras, la frecuencia con la que los profesores o miembros del personal establecen comunicación con sus colegas; estableciendo vínculos entre ellos” (p. 57). De ahí que, según los estudios, los profesores aislados eviten la comunicación relacionada con el trabajo; no se involucran en las actividades de la escuela, por lo que su participación es muy baja y asumen una posición fuera de la red de comunicación. Farace, Monge y Rusell (en Bakkenes, 1996) se refieren a “diferentes tipos de roles de redes de comunicación: aislado, miembro de grupo y enlazador de grupo” (p. 57). Hay tres tipos de aislamientos (dependiendo de su participación y comunicación): verdaderos aislamientos sin vínculos con otros miembros, pares aislados de profesores relacionados solo entre sí, y un maestro que se comunica solo con otro miembro que es parte de la red; los profesores tan aislados no están involucrados en la red. Ver fig. 2.

Fig.2 Diferentes tipos de roles de red de comunicación:



Fuente: Bakkness (1996, p. 58)

Por tanto, como forma de conclusión en relación a la red de comunicación, entiendo que la cantidad de participación del docente está relacionada con la posición que ocupan dentro de la red; por lo que significa hasta qué punto los profesores se comunican con sus compañeros. Es como señala Bakkenes: “cuanto mayor es el grado de participación de un docente, menos aislado está, ya que el aislamiento profesional se caracteriza por una falta de comunicación relacionada con el trabajo” (1996, p. 85).

EFFECTOS RELACIONADOS AL AISLAMIENTO DEL DOCENTE

Los siguientes problemas relacionados con el aislamiento del maestro son la selección de tareas del maestro y las percepciones de las tareas. Bakkenes (1996) menciona que ambos están relacionados, ya que las percepciones del profesor pueden influir a la hora de seleccionar una tarea. Estas percepciones se consideran factores motivacionales para seleccionar las tareas; y tienen cuatro características: identidad, variedad, autonomía y retroalimentación. Considero

que los estilos propios de los docentes, la personalidad, los conocimientos previos, la edad, entre otros factores pueden afectar las percepciones del docente y al mismo tiempo las tareas a elegir, un docente extrovertido podría elegir tareas más sociales o interactivas; por ejemplo.

Ahora bien, con base en lo que han dicho estos autores; reflexiono respecto a qué tipo de aislamiento he experimentado, o tal vez todavía lo hago. Veo la necesidad de reflexionar sobre ese tema para conocer cuál es mi posición, ya que ahora soy más consciente de la complejidad del estudio del aislamiento docente. Lo que importa es encontrar algunas formas, enfoques, técnicas o lo que sea necesario para planificar y establecer un buen programa coordinado para mejorar las oportunidades de los maestros para alejarse del aislamiento de los maestros; que es un problema que puedo notar en las escuelas o universidades muy a menudo. Rosenholtz (en Hargreaves, 1998) señala que “dar ayuda a otros docentes no es muy común, compartir materiales e ideas, planificar o intentar resolver problemas con los compañeros apenas ocurre, y que los docentes “aislados” prefieren mantener disciplinar los problemas a sí mismos” (p. 168).

He argumentado que los maestros a menudo trabajan en una cultura de aislamiento, y las oportunidades para participar en un diálogo profesional significativo son raras en las escuelas (Rogers & Babinski 2002, en Sindberg 2005). Lamentablemente este tipo de situaciones trae efectos negativos; Hargreaves (1994, p. 167) menciona que:

El aislamiento en el aula ofrece a muchos maestros una medida bienvenida de privacidad, una protección contra la interferencia externa que a menudo valoran. Sin embargo, el aislamiento en el aula también trae consigo problema ... También excluye posibles fuentes de elogio y apoyo. Los profesores aislados reciben poca retroalimentación de los adultos sobre su valor, valía y competencia.

Wallace establece que el aislamiento del docente conlleva otras consecuencias negativas, como un obstáculo para avanzar en el desarrollo profesional del docente, dice que “... más allá de las consideraciones personales y morales, este aislamiento profesional es en última instancia una barrera para el desarrollo profesional... Ningún docente es un isla ” (Wallace, 1998, p. 207). De modo que el aislamiento de los profesores trae problemas; consecuencias que pueden tener efectos negativos en diferentes áreas, por ejemplo, pueden afectar el desarrollo profesional exitoso de los docentes. La siguiente tabla (fig. 3) describe varios efectos negativos del aislamiento de los profesores.

Fig.3: Algunos efectos del aislamiento de los profesores

SITUACIÓN	EFFECTOS NEGATIVOS
El horario de los profesores es compacto, no hay tiempo para diálogos.	No hay tiempo para compartir ideas o experiencias. Sin respuestas a sus preguntas = problemas continuos en sus aulas. Sin interacción social = menos confianza el uno en el otro, problemas para establecer una asociación, amistad.
Aulas separadas (como una caja de huevos)	Aislamiento, pocas oportunidades para establecer interacciones entre profesores. Poca oportunidad para el desarrollo de los docentes.
A los profesores no les gusta que los observen ni los evalúen.	Pocas oportunidades para el desarrollo de los maestros, ninguna oportunidad para recibir comentarios más serios de otros maestros y, en consecuencia, tal vez, dificultades para darse cuenta de si algo no está funcionando bien en el aula.
Docentes aislados (por su personalidad) - individualismo - psicológico	Poco contacto con otras personas, no solo con otros profesores; aislamiento, resistente al cambio; ideas pasadas de moda; pocas oportunidades para el desarrollo de los profesores.
Etapas de desarrollo de los maestros / ciclos de edad / según Nodie, S. en Holly, M. 1989: 121)	Depende de la etapa de desarrollo; todas las etapas tienen ciertas características que pueden resistir a algo, pero las etapas auto protectoras y conformistas son quizás las que tienen más efectos negativos en el momento, como recibir comentarios más serios, elogios y apoyo de sus compañeros; lo que de alguna manera también afecta la autoestima de los docentes.

Fuente: Con base en Wallace (1998).

Para comprender el aislamiento de los docentes en las escuelas es necesario analizar las culturas de enseñanza, para luego ser posible brindar alternativas para evitarlo.

LA CULTURA DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES EN LAS ESCUELAS Y UNIVERSIDADES

La cultura de los docentes es un tema complejo que implica un mundo lleno de costumbres, ideas, personas, patrones y formas de comportamiento ricas y diferentes, etc., que una sola

definición, creo, no es posible. Kainan (1994, p. 156) menciona que solo las observaciones realizadas dentro del sistema permiten una comprensión real de la cultura profesional de los docentes. Este autor explica que

...en la sala de profesores, los actores habituales, los maestros, actúan simultáneamente como actores y público. Cada uno de los profesores se representa a sí mismo ante sus compañeros y se desarrolla una interacción entre los profesores, basada en la interpretación de cada profesor de la situación. Este sistema, que incluye la estructura del lugar físico, las interacciones sociales en él y las premisas y valores básicos que se incluyen en el conjunto de valores del participante, se define como “La cultura profesional de los docentes (p. 156).

Entiendo por sus estudios sobre este tema, que existen formas de relaciones sociales dentro de la cultura profesional de los docentes; ellos son: competencia, cooperación e individualismo. Los sistemas en las escuelas son muy competitivos; los docentes suelen competir por ascender en la jerarquía interna, por obtener mejores puestos, por la obtención de puntos en programas de estímulos, entre otros. Los docentes se involucran en un sistema de promoción para obtener mejores salarios y poder que genera una cultura de individualismo y ambientes insalubres entre ellos. Kainan (1994) dice que tal competencia “tiene ciertos criterios generales basados en las habilidades de los profesores; sin embargo, estas habilidades no siempre se pueden demostrar” (p. 159). La cooperación también forma parte de este sistema de relaciones sociales; y Bardis (1978, en Kainan 1994) explica que “los profesores cooperan en general, de diferentes formas, y con frecuencia esto no es consciente” (p. 159). Finalmente, la tercera forma de relación social, la individualización; que se debe principalmente a la estructura de las escuelas que tienen aulas como celdas separadas, la comunicación se vuelve difícil y fomenta el aislamiento.

Jackson (en Hargreaves y Fullan, 1992) agrega que “cuando el individualismo es una cuestión de elección y preferencia que de hábito, de falta de oportunidad para trabajar de otras maneras, o simplemente de formas aceptadas e incuestionables de trabajar dentro de una comunidad de maestros, entonces las consecuencias para el desarrollo docente y el cambio educativo no son beneficiosas” (p. 222). Además, el desarrollo de los profesores se ve afectado la mayoría de las veces de forma negativa; ya que no interactúan con cada uno desperdiciando la oportunidad de aprender de los demás y compartir lo que tienen; pero no creo que los profesores usualmente elijan trabajar por separado, en general, probablemente estos docentes no han tenido la oportunidad de trabajar juntos principalmente por la falta de tiempo; ya que tienen muchas actividades que realizar como parte de sus responsabilidades y algunos de ellos tienen que trasladarse a trabajar a otra institución educativa. En este mismo sentido, el tiempo que suelen tener para las reuniones es muy corto, y terminar el programa con los alumnos se convierte en una carrera para ellos para terminar el programa de su materia en el semestre.

El aislamiento del maestro puede estar relacionado también con la cultura del individualismo. Desafortunadamente, el aislamiento de los profesores también es parte de la cultura de los profesores, como se mencionó previamente. Huberman (1989, en Kainan 1994, p. 162) investigó sobre los ciclos de vida de los profesores; y encontró que los maestros durante las primeras etapas son más individualistas en lugar de cooperativos, por lo tanto, como resultado; también están más aislados. Las culturas de la enseñanza son descritas por Hargreaves (1998), dice que:

Las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas asumidas de hacer las cosas entre comunidades de maestros que han tenido que lidiar con demandas y limitaciones similares durante muchos años. La cultura lleva las soluciones generadas históricamente por la comunidad y compartidas colectivamente a sus miembros nuevos e inexpertos ... las culturas de enseñanza ayudan a dar significado, apoyo e identidad a los maestros y su trabajo (p. 165).

Este último autor señala que la cultura de la enseñanza tiene dos dimensiones; contenido y forma. El contenido tiene que ver con las creencias, valores, actitudes de los profesores, todas sus ideas personales, lo que piensan, dicen y hacen los profesores; mientras que la forma consiste en los patrones de relación y las formas de asociación entre los miembros de esas culturas. Williams y Burden (1997) concluyeron que “las creencias de los profesores tienen más influencia que el conocimiento de los profesores en la forma en que deciden y planifican su lección, así como en la forma en que se comportan en el aula. Por tanto, en mi opinión, los valores y actitudes de los docentes están relacionados con los ciclos de vida y, en consecuencia, con las culturas de enseñanza; lo cual en determinado momento puede determinar el desarrollo profesional de los docentes” (p. 56).

Hargreaves (1998) sugiere también cuatro formas amplias de cultura docente: “individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización” (p. 165). Clark (en Hargreaves y Fullan, 1992) establece concepciones muy claras sobre la balcanización:

La balcanización es otro tipo de cultura docente; es una cultura formada por grupos separados y, a veces, en competencia; compitiendo por la posición y la supremacía como ciudades-estado independientes y débilmente conectadas ... Los maestros en culturas balcanizadas unen sus lealtades e identidades a grupos particulares de sus colegas ... La balcanización puede conducir a una mala comunicación, indiferencia, grupos que van por caminos separados en una escuela (p. 223).

Como se observa en las líneas anteriores, la balcanización como parte de la cultura docente en muchas instituciones educativas, podría tener un impacto negativo en el rendimiento

del aprendizaje del estudiante; y algunos conflictos internos para conseguir mejores posiciones no solo para los docentes sino para todas las personas que laboran en el sistema escolar.

Con relación a la cultura de la enseñanza de la colegialidad artificial; Clark (en Hargreaves y Fullan 1992, p. 229) establece que esta cultura se caracteriza por un conjunto de procedimientos burocráticos formales y específicos para aumentar la atención que se presta a la planificación y consulta conjunta de los maestros. Este tipo de cultura de enseñanza radica en la creación de grupos de trabajo de docentes que se reúnen para discutir temas relacionados a los programas de estudio, formas de evaluación, entre otros temas, para ponerse de acuerdo y homogeneizar sus actividades y evaluación con sus estudiantes; no obstante, estos grupos de docentes que trabajan de manera colegiada; lo hacen como parte de las obligaciones de cada escuela, sean públicas o privadas. Sería importante, entonces, fomentar grupos de trabajo colaborativo con los docentes de la institución, que no necesariamente sean obligatorios e implementar algún programa de apoyo enfocado a ello y hacerlo de forma paulatina. Es necesario brindar a los maestros más oportunidades de estar juntos para que puedan aprender incluso cuando estas oportunidades involucran procedimientos formales y burocráticos.

CULTURAS COLABORATIVAS DENTRO DE LA CULTURA DE LOS DOCENTES

Finalmente, hay culturas colaborativas; Clark (en Hargreaves y Fullan, 1992, p. 226) dice que no están formalmente organizados ni son de naturaleza burocrática, los profesores comparten ideas, experiencias, materiales, palabras amables; cooperación mutua. Hargreaves (1998, p. 192) va más allá y agrega que las relaciones entre profesores y colegas en una cultura de colaboración tienden a ser más espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresentes en el tiempo y el espacio e impredecibles. Existe en todas partes de una manera que es aproximadamente imperceptible porque es parte de su trabajo diario, donde los profesores tienen la oportunidad de reunirse para hablar, discutir, compartir, intercambiar ideas, etc. Sin embargo, las culturas colaborativas son impredecibles; Las relaciones humanas son muy complejas y no se pueden controlar. Los profesores pueden reaccionar de forma inesperada de modo que lo que pueda aportar la colaboración sea diferente a los objetivos principales. Crear una cultura de colaboración donde los docentes estén más unidos que separados, donde compartan responsabilidades y creencias se considera algo difícil de lograr; sin embargo, pueden existir, además estas culturas pueden beneficiar o perjudicar el desarrollo profesional de los docentes.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se han discutido algunos conceptos sobre el aislamiento y los efectos en los docentes en las diferentes culturas de los docentes en las escuelas. Considero de relevancia el reflexionar sobre el tipo de cultura que prevalece en las instituciones donde la-

boramos y qué estamos haciendo para fomentar una cultura colaborativa, donde el aislamiento del profesor sólo se refiera a aquellos momentos en los que requiera de ese tiempo de trabajo para el análisis de su práctica docente. Es valioso reflexionar también respecto a mi propia visión de la cultura donde estoy inmersa y sobre todo, respecto a la perspectiva de los demás; es decir, lo que para mí puede ser una cultura colaborativa y de no aislamiento, es probable que para los demás no sea visto de la misma manera.

Los efectos que se desprenden de estas relaciones y del aislamiento del docente pueden resultar negativos para varios aspectos en las escuelas, desde afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, hasta fomentar malas relaciones de trabajo. Es por ello que, se requiere fomentar y desarrollar una cultura colaborativa de los docentes, como la creación de comunidades de aprendizaje donde se pueda tener la oportunidad de compartir ideas, conocimientos y experiencias, de generar actitudes positivas al cambio y promover su desarrollo profesional.

Se puede afirmar que el aislamiento del docente no necesariamente es negativo; pues tiene también sus ventajas; por un lado, le da tiempo para reflexionar sobre su práctica docente y le ayuda a su creatividad; pero también tiene sus desventajas; como el poder aprender de sus compañeros y compartir sus propias experiencias. Es necesario platicar respecto a este tema para analizar como el aislamiento del profesor y la falta de colaboración en las escuelas podría representar barreras para el desarrollo profesional del docente y fortalecer sus habilidades en distintas áreas de su vida personal y profesional.

REFERENCIAS

- Bakkenes, I. (1996). *Professional Isolation of Primary School Teachers*. Leiden: DSWO Press, Leiden University.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and Culture in the Post modern Age*. London: Cassell.
- Kainan, A. (1994). *The Staffroom: Observing the Professional Culture of Teachers*. Aldershot Hants: Avebury Ashgate Publishing Company.
- Moreno Olivos, Tiburcio. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles educativos*, 28(112), 98-130. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005&lng=es&tlng=es.
- Sindberg, L. and Lipscomb, S. (2005) *Professional Isolation and the Public-School Music Teacher*. *Journal*, May 26. The Northwestern University and the Paul University.
- Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998) *Action Research for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

María de Lourdes Gutiérrez Aceves es docente de tiempo completo de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, Perfil Prodep y miembro del Sistema Estatal de Investigadores. Es Licenciada en Turismo por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y cuenta con Master in Education in the field of Teacher Trainer Development in English Language Teaching, por St. Mark & St. John, Universidad de Exeter, UK, y el Doctorado en Educación. Desde el año 2000 se desempeña como docente de Inglés de la Escuela de Lenguas y catedrática de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la UNACH, aunque lleva más de dos décadas de experiencia docente en distintos niveles educativos, desde preescolar hasta nivel doctorado. Ha tomado cursos en distintos ámbitos de la educación y la enseñanza del Inglés, psicología, pedagogía, sustentabilidad etc. y ha sido coordinadora del Centro de Autoacceso, coordinadora de Desarrollo Sustentable y miembro activo de Comités de Desarrollo Curricular y PIFI, y actualmente Coordinadora de seguimiento de egresados de la Facultad de Lenguas. Ha sido becada por IAPE en la Universidad de Dartmouth, New Hampshire, EU. Cuenta además con varias especializaciones en la enseñanza del Inglés por la Universidad de Cambridge y Tec de Monterrey y diplomados en el uso de tecnologías en la enseñanza, género y derechos humanos, sustentabilidad, etc. Ha participado con varios proyectos de investigación y UVDs. Ha sido ponente en distintos eventos académicos y de investigación a nivel nacional e internacional y ha publicado varios artículos académicos en revistas especializadas en la Enseñanza del Inglés.

CAPITULO III EDUCACIÓN

**LA AUTORREVISIÓN DE TEXTOS ESCRITOS:
¿URGENCIA PEDAGÓGICA YA RESUELTA?**

LA AUTORREVISIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: ¿URGENCIA PEDAGÓGICA YA RESUELTA?

Msc. Mildrey Caridad Clavel Meralla, Dirección Provincial de Educación Artemisa
Msc. Alicia María Delgado Rodríguez, Profesora Asistente, Universidad Ignacio Agramonte Loynaz

INTRODUCCIÓN

Según Jiménez (2012), “El proceso de construcción de textos escritos constituye un acto comunicativo importante en la sociedad, porque toda persona, en su interacción constante con sus semejantes, necesita expresar, de forma oral o escrita, sus conocimientos, convicciones, opiniones y sentimientos. Este proceso de significación, en el ámbito escolar, se convierte en un instrumento potente de cognición y comunicación” (Jiménez, 2012: 1). .

Pero esta urgencia social, a pesar de todas las investigaciones que se han realizado, aún no se ha solucionado. Esta situación se percata reiteradamente a la hora de revisar lo que escriben los estudiantes. Muchas veces en clases y en conversaciones con sus profesores, expresan que sufren ante una hoja en blanco, no sienten motivación para escribir y que es el profesor el único que debe revisar lo que escriben. Sobre cómo seguir el proceso de escribir se ha investigado en Cuba de forma suficiente y todavía se sigue, sin embargo, ¿qué se dice sobre la necesidad de autor revisarse? ¿Por qué constituye una urgencia pedagógica el orientar desde las clases de lengua la autorrevisión?

Revisar lo escrito o autorrevisarse, en su más simple expresión, se puede definir como aquella acción de revisar uno mismo su propio texto. (Diccionario de la Lengua Española, Vigésima Tercera Edición, 2014), sin embargo, va más allá de eso porque como parte de la escritura es - proceso y subproceso. Esta etapa, fase, operación, acción, según la conceptualización asumida por cada uno de los estudiosos del tema sucede durante el proceso de construcción de textos escritos, pues siempre quien escribe debe darse la oportunidad de autorrevisarse y autocorregirse, si lo considera necesario.

Entre los objetivos generales, de los egresados de la Educación Preuniversitaria se precisa desde los Programas de estudio de Literatura y Lengua que se comuniquen por escrito con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección, además demuestren en la escritura plena independencia cognoscitiva. Sin embargo, los resultados de los exámenes finales de undécimo y duodécimo grado; así como en los temarios evaluados en el ingreso a la Educación Superior en estudios realizados entre los años 2012 y 2019, han evidenciado que existen dificultades en esta habilidad pues los educandos, fundamentalmente en la pregunta de redacción no logran resolver sus deficiencias y tienen varios tropiezos en este sentido.

Muchas han sido las causas que explican tales resultados, entre ellas, que los educandos presentan carencias en la dimensión semántica del texto, la falta de progresión temática y la insuficiencia e incoherencia de las ideas; de la sintáctica, la delimitación incorrecta de oraciones y párrafos, los errores de concordancia entre las palabras y el empleo incorrecto de las categorías gramaticales; así como el empleo inadecuado de marcadores discursivos; y de la pragmática, la falta de ajuste al contexto exigido en la situación comunicativa propuesta.

Al tener en cuenta esta situación detectada, las autoras se propusieron indagar sobre las posibles causas de esta problemática, y para ello realizaron visitas a las preparaciones metodológicas colectivas e individuales, reuniones de las comisiones de asignatura municipales; así como clases de esta asignatura a los docentes de la Educación Preuniversitaria de la provincia Artemisa y se comprobó que la mayoría de los educandos no saben distinguir en qué se equivocan, por qué y cómo corregir sus errores, mejor prefieren que el docente sea quien les revise y les corrija, generalmente cuando terminan el producto (redacción final); así como no se motivan cuando tienen que hacer varias versiones de su texto y no perciben por qué deben autorrevisarse constantemente.

Ante estos problemas, disímiles han sido las investigaciones, pero resulta significativo y sostén de este estudio la siguiente idea en relación con el proceso de construcción de textos cuando se plantea "(...) ayudarlos a determinar sus propios errores y atender los procesos que le generen más dificultad (...)" (Nueva Escuela, 1995, p. 37), es decir, que la mirada en este artículo se centra en que se hace necesario que el estudiante aprenda a detectar y corregir sus errores. Esto no significa que el docente no tenga participación en ello, por el contrario, "El

alumno debe aprender un método para corregirse (Cassany, 1993, pp. 28,66), pero no al final del proceso, por tanto, de lo que se trata entonces es de comprender que el proceso de autorrevisión es de todos, que es recursivo y diferenciado. Definirlo se escapa de nuestras posibilidades porque tiene la fuerza de aquello que no logra ser nunca del todo, de lo que siempre se mueve y jamás termina (proceso continuo), nunca diremos hasta aquí.

La autorrevisión es un proceso – diríamos algunos - no acabado, porque siempre volvemos sobre el escrito y encontramos algo nuevo que no habíamos visto antes. Definir este proceso sería matarlo, por eso contentémonos en este artículo con seguir sus huellas, en la búsqueda de respuesta a cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de autorrevisión de textos escritos, cómo ha sido su enseñanza en la asignatura Español – Literatura en la Educación Preuniversitaria y hasta qué punto la aplicación de un sistema de guías de autorrevisión han contribuido a mejorar las redacciones de dichos estudiantes.

DESARROLLO

La autorrevisión de textos como parte del proceso de construcción de textos escritos: breves referentes teóricos.

El proceso de construcción de textos escritos atraviesa por diferentes etapas según varias investigaciones. En dicho proceso, para algunos estudiosos del tema, el término “autorrevisión” es visto como proceso, para otros - subproceso, comprobación, herramienta, operación, procedimiento y habilidad. En fin, lo que si resulta estimulante es comprender que la palabra ha sido motivo de preocupación y ocupación para la ciencia.

El vocablo “autorrevisión”, está formado por el prefijo (auto) tal como se entiende hoy, viene del griego “auro” (auto), elemento. compos. Significa “propio” o “por uno mismo” y revisar (infinitivo) del latín “revisio”, onis, acción de revisar. Si se analiza esta definición es evidente que se hace referencia a la acción de revisarse una persona su propio texto. Diríamos que la posibilidad, capacidad, habilidad que tiene todo ser humano de revisar y corregirse lo que escribe. Alzola (1971) refiere la inconformidad que debe sentir el estudiante con el error y más adelante entre las etapas de la construcción sitúa la autocrítica funcional, entendida esta como ese momento para determinar logros y dificultades presentadas en la escritura, la necesidad de enseñar a criticar y hasta propone como ejercicio la lectura en voz alta del escrito, es decir, que sin nombrar el término está planteando la necesidad de enseñar procedimientos de autorrevisión.

Por su parte Pers (1976) propone dos momentos, primero realizar la corrección colectiva e individual del texto final y no como proceso seguido, limitación que estuvo latente por muchos años, incluso desde la antigüedad, el maestro dio importancia primordial a lo que resultaba de

las tareas de escritura que el impusiera a los estudiantes. Es importante destacar cómo es aceptado el valor que este autor da al control de la redacción, plantea que los educandos desarrollan capacidades para juzgar, mediante la utilización de criterios en función de la utilización de elementos válidos para valorar y corregir.

En relación con la corrección individual se acerca muchísimo al motivo de esta investigación, pues propone dos variantes de trabajo: en una el maestro revisa los textos y rectifica los errores, les devuelve a los alumnos los trabajos y analiza con ellos las dificultades detectadas. Pero, por qué es el maestro quién revisa, hasta qué punto ese estudiante aprende a descubrir sus errores y corregirlos. Si los estudiantes de undécimo y duodécimo grado han transitado una Educación Primaria y Secundaria por qué no logran revisar sus propios escritos ¿Quién los enseña a ello? ¿Cómo hacerlo? A esta y otras interrogantes este autor no ofrece respuesta desde su investigación.

En el segundo momento o etapa, el profesor también marca los errores con símbolos (García Pers, 1976, p. 169). Como se puede observar, en las dos variantes se privilegia el trabajo correctivo, pero por parte del profesor y solo al final (producto), los estudiantes escriben en limpio sus composiciones. De este modelo solo estamos de acuerdo con la intervención del estudiante en su escrito, esa actitud de corregirse su propio texto, no obstante, con la incertidumbre de saber qué elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos se va a corregir, si los conoce, si durante el proceso se realiza un trabajo preventivo – correctivo o es solo al final (cuando ya está el resultado o producto).

Torezano (2016) plantea que la autorrevisión es una herramienta de evaluación y aprendizaje. Refiere además, que constituye un procedimiento porque permite determinar la efectividad para promover una mejora de los textos y valorar su utilidad. Desde esta conceptualización es primordial el valor que la autora apunta a la autorrevisión como instrumento de aprendizaje y mejora. Roméu (1987, 1999, 2001) ya define en sus investigaciones la autorrevisión como una comprobación de la correspondencia de los resultados con los objetivos propuestos en la planificación. Ella refiere que cuando se construye un texto, se llevan a cabo simultáneamente tareas globales y locales, que exigen responder a la vez a múltiples exigencias, cada una de las cuales incide en el producto final (Roméu, 2000, p. 10).

El desarrollo de la construcción requiere de habilidades y estrategias a diferentes niveles de procesamiento. Si se es experto, se han desarrollado estrategias, para afrontar las exigencias que impone la construcción, oral o escrita, entre las cuales está la automatización de habilidades que permiten distribuir el tiempo eficientemente. En esta definición es elemental el valor que tiene durante el proceso de escritura que se lleven a cabo tareas globales y locales, que exigen responder a la vez a múltiples exigencias, cada una de las cuales incide en el producto

final. Observemos como hay sin plantearlo una mirada aquellos procedimientos que el estudiante realiza en su proceso de autorrevisión y este es visto durante todo el proceso de escritura.

Rohman y Wlecke (1964) y Smith, enuncian las fases para su realización: preescritura, escritura y reescritura. En la preescritura incluyen la motivación y la planificación, es una fase para seleccionar el tema, definir la situación comunicativa, y buscar información sobre el referente. En esta fase se elaboran los borradores o textos previos que pueden adquirir diversas formas: enunciados, gráficos, mapas conceptuales y párrafos. La escritura es la puesta en texto o sea, ampliar los borradores, considerar la situación comunicativa, revisar los aspectos formales y de contenido, releer y analizar, es una fase de constantes cambios. Este autor incluye en la fase de reescritura la autorrevisión, la autocorrección y la valoración del colectivo, en ella se verifica el ajuste a la situación comunicativa, se controla y cambia lo inadecuado, esta fase exige una actitud reflexiva y crítica para autorrevisar.

Por otra parte, en el modelo propuesto por Flower y Hayes (1980) se distinguen tres procesos en la construcción de textos escritos: planificación, textualización o puesta en texto y revisión. Este autor plantea que, al escribir, se debe planificar (generar ideas, organizarlas y plantearse un objetivo), textualizar (ejecutar lo planificado en borradores como versiones o textos intermedios) y revisar constantemente el proceso seguido hasta lograr un producto acabado. Es decir, que, aunque en este modelo no se declara como término la autorrevisión, sí se reafirma esa revisión constante del proceso seguido. Pero ¿quiénes revisan sus textos? ¿Solo el docente o los educandos se podrán revisar ellos mismos sus escritos?

Domínguez (2010) refiere en su investigación un modelo que considera como operaciones principales que configuran el proceso:

La planificación, que consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el conjunto de la producción. Esta operación consta, a su vez, de tres subprocesos: la concepción o generación de ideas, la organización y, finalmente, el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica.

La textualización, constituida por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado. La multiplicidad de demandas de esta operación (ejecución gráfica de las letras, exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas, etc) que consiste en pasar de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal, obliga a frecuentes revisiones y retornos a operaciones de planificación.

El ajuste y la revisión, que consiste en la lectura y posterior corrección y mejora del texto, durante la cual el escritor evalúa el resultado de la escritura en función de los objetivos del escrito y evalúa también la coherencia del contenido en función de la situación retórica. En este sentido Jiménez (2017), asume, al seguir las ideas anteriores, que la autorregulación era un proceso inherente al de la construcción de textos escritos y que es parte de este la autorrevisión. Esta autora defiende, sobre la base de sus investigaciones que, mientras el escritor concientice su proceso y aprenda a autorrevisarse, se escribirán cada vez, mejores textos.

Por lo que este modelo y en los criterios de las autoras se presenta la autorregulación del proceso que conlleva en sí la autorrevisión, mecanismo que tiene como función controlar, corregir y reescribir, la secuencia del proceso de redacción; permite tomar decisiones, como por ejemplo, en qué momento se puede dar por terminado un subproceso, en qué momento es necesaria una revisión parcial porque se percibe un desajuste, si es necesario o no reformular los objetivos, etc. Exige por tanto del escritor una determinada capacidad metacognitiva.

Domínguez (2010) explica que la autorrevisión está orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejoramiento.

La autorrevisión incluye también la reflexión sobre el proceso de construcción textual. En realidad, la metacognición abarca las diversas etapas, pues en todo momento tenemos necesidad de corroborar si estamos haciendo bien las cosas o no, aspecto con el que se coincide completamente. Durante todo el proceso, el escritor tendrá que estar preparado para afrontar problemas de tipo lexical o gramatical, problemas de organización textual y problemas de tipo temático.

Domínguez (2010) plantea que la autorrevisión considera la lectura para criticar lo escrito. Aquí se detectan y resuelven las insuficiencias formales y conceptuales a partir del análisis realizado en fase anterior. El escritor revisa y cambia lo necesario para conformar el texto final. Con esta concepción se tiene la posibilidad de reevaluar constantemente el proceso con los textos iniciales e intermedios y no solo el producto final. Independientemente de que en esta definición se acerca a la concepción de la autorrevisión como proceso, la autora en su investigación presenta la autorrevisión como una etapa dentro de su modelo. Además, no me queda claro cómo el escritor revisa y cambia lo necesario para conformar el texto final, si desconoce en qué contenidos semánticos, sintácticos y pragmáticos presenta las dificultades.

Con base en lo anterior, las autoras definen la autorrevisión como un proceso individual y colectivo que transcurre en cada una de las etapas de la construcción textual. Durante ese proceso el escritor (estudiante) avanza y retrocede, revisa y corrige sus dificultades semán-

ticas, sintácticas, ortográficas y pragmáticas, a partir del conocimiento que tiene de sus verdaderas limitaciones y realiza la búsqueda de estrategias metacognitivas para solucionarlas.

Hoy más que nunca, los estudiantes de oncenno y duodécimo grado (muestra de la investigación) deben ser autónomos, capaces de buscar sus propias formas de aprender, organizar la información, ser creativos, en fin, ese progreso frente a la escritura se hace necesario. Aunque el profesor sea el principal facilitador de la autorrevisión, si debe lograrlo desde actividades que logren en primer lugar, conocimiento previo de sus dificultades y en segundo lugar conocimiento de estrategias para resolver cada problemática o error. Por tanto, comprender que la autorrevisión de textos es un proceso individual y a la vez interdisciplinario ha sido el núcleo fundamental para el desarrollo de la propuesta.

El sistema de guías de autorrevisión: un instrumento para corregir y reflexionar. Resultados preliminares.

El sistema de guías validadas se sustenta en la siguiente expresión: “El arte de escribir”, alude a la necesidad de entrenar a los escolares en la autorrevisión de lo escrito y señala: “Es a esa actitud de inconformidad con lo mediano traducida en hechos, a este afán de perfeccionamiento sin extremos, a lo que llamamos autocrítica funcional” (García Alzola, 1971, p. 42). Importante mirada esta pues ya desde esta posición hay una postura hacia el valor de la autorrevisión.

Debido a ello es que el diagnóstico es importante para el docente pues debe tener en cuenta previo a la orientación de la guía los siguientes elementos: el análisis de los errores o de la falta de precisión al escribir como una de las primeras acciones para concientizar al estudiante de las carencias y necesidades. Por eso, el carácter individualizado y diferenciado de cada guía de autorrevisión es importante aunque y que se tenga en cuenta como pilares fundamentales los siguientes:

- Análisis del léxico empleado según el registro propio de la situación comunicativa
- Orientación y control de técnicas para investigar sobre un tema
- Valoración de la aplicación práctica de los conocimientos gramaticales, fónicos, morfológicos, sintácticos y de otros tipos en construcciones breves, así como la integración de esos saberes.
- Valoración colectiva de la motivación para escribir a partir del interés que tengan sobre el tema seleccionado.
- Orientación hacia el análisis y la revisión solo del aspecto con dificultad: el semántico, el uso de los conectores, la exactitud del léxico u otros.

- División del texto en subtítulos, semindependientes: amplitud del referente cultural, hacer planes, analizar la introducción.
- Análisis individualizado de un texto fragmento del texto o del texto en su totalidad con determinada dificultad como el ajuste a la situación comunicativa, la estructura del texto, la calidad y suficiencia de las ideas, la cohesión, etcétera.

Es importante en el tratamiento de las dificultades aceptar las diferencias, valorar sus progresos, ofrecer actividades variadas y amenas así como permitir la libre elección de temas y tipologías textuales que necesiten o deseen.

El profundo conocimiento de las carencias y las potencialidades de sus estudiantes, la creatividad, la capacidad de ver en la práctica las variantes que permitan la transformación en comunicadores eficientes, conducirá al éxito en el difícil proceso de enseñar a construir y autorrevisarse.

El sistema de guías se agrupa atendiendo a los tipos de dificultades que presentan los estudiantes de tipo: semántico, sintáctico, ortográfico y pragmático. El estudiante va redactando y a su vez se va autorrevisando, es decir, a lo largo del proceso de construcción textual. Para ello deberá acceder a las preguntas que presenta la guía en cada grupo. En cada grupo personalizado las preguntas van dirigidas a los siguientes tópicos.

Grupo 1: Preguntas semánticas: idea central, secundaria, relación del tema con las ideas, título, cierre semántico, relación coherente entre las ideas.

Grupo 2: Preguntas sintácticas: estructura de oraciones, párrafos, uso de conectores, unidad, coherencia, cohesión, concordancia entre parejas de sustantivo y adjetivo, uso de los verbos: su modo, tiempo y persona.

Grupo 3: Preguntas ortográficas: uso del vocabulario, léxico, sinonimia, antonimia, escritura correcta de las palabras, uso de signos de puntuación.

Grupo 4: Preguntas pragmáticas: situación comunicativa, finalidad, tipo de texto,

Actividad 1

Al concluir la redacción o en la medida que avanza puede intercambiar con el docente, pero este no revisa su redacción sino que coloca al estudiante ante un sistema de preguntas de corrección y reflexión para que valore si lo redactado está bien o está mal. De lo que se trata es de establecer niveles de ayuda y las preguntas de las guías no solo van dirigidas a detectar errores sino la duda ante lo que está bien redactado. Las guías fueron validadas con 32 estudiantes, veamos dos ejemplos de los estudiantes con los cuales se trabajó.

Lea detenidamente el siguiente fragmento de un texto redactado por la estudiante Sheyla Guilliette Sánchez de oncenno grado que responde al siguiente ejercicio de clase:

Después de la lectura de la novela Papá Goriot redacta un texto en el que valores la actitud del personaje Goriot.

El último aliento:

(...) Los pedazos de un alma caían como granizos. ¿Cuál fue su error? Estar cegado por aquello a lo muchos llaman: amor. Tal vez esos mismos sentimientos lo convirtieron en esa huraña criatura.

Las memorias se dispersaban por la faz de la Tierra. No quedaba nada. Su esencia se perdía en el espacio. Por fin sería feliz, libre. ¿Qué más podía ofrecer? Sus manos estaban cansadas de retorcer recuerdos. En su rostro se apreciaban los surcos dejados por la tristeza. Su corazón, su pobre corazón estaba diseco. ¿Acaso no era suficiente vender su alma al diablo para saldar una deuda inexistente?! Desprecio! fue el pago de años de sacrificio. Su esperanza había muerto el día que fue confinado al purgatorio. Goriot partía y el Dinero disfrutaba su victoria. Sin nada más que lágrimas abandonó el mundo cruel que le había dado la espalda. Ahora podría ir al infierno en paz. Ni siquiera su muerte redimiría el tan grande pecado que había cometido: amar sin límites.

Guía para la revisión del ejercicio escrito. Sistema de preguntas elaboradas por el docente vía WhatsApp para la estudiante Sheyla Guilliette Sánchez Martínez de oncenno grado:

- Relea el texto redactado.
- ¿Cuál es la idea central del texto leído?
- Identifique las ideas secundarias que se relacionan con la idea principal.
- ¿Qué relación tienen las ideas expuestas con el título del texto?
- ¿El texto obedece a la situación comunicativa planteada? ¿Qué ideas lo reflejan?
- Enumere las ideas que sustentan el tema central.

- ¿Cuántas ideas sustentan el título?
- ¿Están correctamente delimitados los párrafos? ¿Cómo lo sabes?
- ¿El título del texto se presenta a través de un enunciado o sintagma nominal? Revise su ortografía.
- ¿Cuántas oraciones conforman cada párrafo? Delimítelas.
- ¿Qué nos quiso expresar la escritora en la primera oración?
- ¿Son oraciones simples o compuestas? Identifique el tipo de compuesta.
- Revise la concordancia entre sujeto y verbo en cada oración.
- Revise la concordancia entre sustantivo y adjetivo, artículo y sustantivo y entre el núcleo del sujeto y el del predicado.
- Revise la adecuada correspondencia entre las formas verbales (tiempo y modo) que desarrollan la secuencia lógica de las ideas en todo el trabajo.
- ¿En qué persona se expone o argumenta el texto?
- Revise el uso correcto de preposiciones y conjunciones.
- Delimite los conectores textuales.
- ¿El texto de una conclusión o cierre está bien concebido?
- ¿Qué opinas sobre la ortografía y caligrafía del escrito?
- ¿Se observan los márgenes y la sangría?

A partir de la orientación de un sistema de guías de autorrevisión los estudiantes realizan ejercicios de reflexión y se logró la mejoría en sus redacciones.

Los avances en la autorrevisión de textos escritos varían en cada alumno de acuerdo con su disposición, con lo que el medio social y cultural le proporcione y con el ambiente educativo en que se desenvuelve. Esto permite valorar la importancia del respeto al proceso cognitivo de cada uno sin desestimar la posibilidad de lograr un mayor desarrollo.

Es necesario destacar que el profesor debe considerar el nivel real y potencial de desarrollo de la competencia de autorrevisión individual, y para ello lo que indicará la orientación de estrategias cognitivas y metacognitivas para todo el grupo y para algunos en particular; también el nivel real y potencial marcará el ajuste de las aspiraciones del profesor a lo que sean capaces de aprender sus alumnos sin caer en el conformismo.

CONCLUSIONES

- La autorrevisión de textos escritos contribuye al logro de un texto final aceptable, según las características específicas de cada estudiante, y con la formación de un escritor motivado y consciente.
- Es necesario enseñar a escribir con conciencia del lector: revisar sustantivamente lo escrito transformando el saber de partida, darse tiempo para armar y desarmar textos y pensamientos, tolerar la angustia de la indefinición sin postergar el momento de comenzar la escritura, borrar, releer, reescribir, antes de dar por terminado un texto.
- Enseñar a autorrevisar su redacción cobra relevancia porque eso es, autonomía para tomar decisiones y solucionar problemas. Definitivamente, es una puerta abierta que conduce al desarrollo del pensamiento crítico. Entonces, independientemente de la enseñanza de la construcción, como componente priorizado, y de las tres etapas que comprende este proceso: orientación, ejecución y control, se deben concebir desde cada momento espacios de autorrevisión.

REFERENCIAS

- García Alzola, E. (1978). Metodología de la enseñanza de la lengua. La Habana. Pueblo y Educación.
- Jiménez Rivero, Mayte (2012). Propuesta metodológica para orientar la autorregulación del proceso de construcción de textos escritos en la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Jiménez Rivero, M. (2017). La revisión de textos escritos: un reto para el profesional en formación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- añalich, R. (2005). Didáctica de las humanidades. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño, J. (2010) novando la enseñanza – aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y educación.

Alicia María Delgado Rodríguez es una docente con más de tres décadas de experiencia como profesora de nivel medio superior y nivel superior. Graduada de licenciada en educación, especialidad Español y Literatura. Alcanzó el título de Máster en Metodología de la Investigación Educativa y realizó una segunda maestría en Estudios Teológicos. Ha sido directora de escuela, metodóloga, jefa de departamento y jefa de la carrera estudios socioculturales. Ha participado en diversos eventos científicos internacionales, como los congresos de Pedagogía. Desde el 2016 labora como coordinadora de la asignatura Literatura y Lengua para el III Perfeccionamiento educacional en Cuba. Autora de los programas, orientaciones metodológicas y libros de textos de 10,11 y 12 de la educación preuniversitaria. Entrenadora de estudiantes de concurso con resultados nacionales sostenidos durante los últimos 5 años. Fundadora de la Asociación de Pedagogos de Cuba, filial Camagüey. Actualmente es la jefa del departamento de Desarrollo Artístico e imparte la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura en la universidad Ignacio Agramonte y Loynaz de la provincia de Camagüey, Cuba.

Mildrey Caridad Clavel Meralla es Licenciada en Español - Literatura, cuenta con una Maestría en Didáctica del Español y la Literatura y realiza estudios de doctorado. Trabajó en el Ministerio de Educación de la República de Cuba durante 10 años como metodóloga nacional de esta asignatura en todo el país. Dirigió un proyecto de colaboración con Unicef en el cual dio seguimiento a los centros mixtos, una variante institucional en Cuba. Profesora, además, de la Universidad de Artemisa de las asignaturas: Lenguaje y comunicación, Metodología de la investigación, Lingüística aplicada, Gramática Española, Didáctica del Español y la Literatura. En la Universidad participó en Eventos nacionales e internacionales. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba y es miembro de la Subcomisión Nacional de Planes y programas de Español - Literatura y participa en la elaboración de los nuevos programas, libros de texto y Orientaciones metodológicas de la asignatura en el bachillerato en Cuba. Es autora y coautora de varios libros, en el área de las Humanidades y en estos momentos se desempeña como Presidenta de la Comisión de asignatura en la provincia Artemisa y metodóloga provincial en este territorio.

CAPITULO III EDUCACIÓN

El trabajo independiente basado en una
educación problematizadora para la
formación de profesionales resilientes en la
Educación Superior

El trabajo independiente basado en una educación problematizadora para la formación de profesionales resilientes en la Educación Superior

Dr. Juan Jesús Mondéjar Rodríguez
Dr. Alexander Torres Hernández
Dr. José Alberto Afonso de León
Dr. Yairis Arencibia Fleitas
Universidad de Matanzas, Cuba

RESUMEN

La educación a nivel mundial ha experimentado significativos cambios en diversos aspectos, tanto en lo social, cultural, científico y tecnológico, con el fin de lograr el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricas determinadas y de esta forma contribuir a la más alta preparación de un profesional competente en el ámbito laboral en la Educación Superior, de forma que demuestre rasgos resilientes en su desempeño profesional. En el trabajo se develan las potencialidades del trabajo independiente en el contexto de una educación problematizadora, por lo que se ofrecen valoraciones teóricas acerca del trabajo independiente, se ofrecen dimensiones e indicadores que pueden ayudar a la evaluación del mismo, así como se evaluaron características que distinguen a profesores que poseen comportamientos resilientes después de trabajar en esta dirección. El objetivo del trabajo es identificar las potencialidades del trabajo independiente en el contexto de una educación problematizadora como vía para la elevación de rasgos positivos resilientes en profesores de la Educación Superior.

INTRODUCCIÓN

El profesor en la actividad de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta el trabajo independiente como una vía para lograr una apropiación de los contenidos de enseñanza con un adecuado nivel científico, así como garantizar un alto interés y motivación por el estudio de los estudiantes. De esta manera se produce un desarrollo de hábitos, habilidades y una mayor independencia en la actividad cognoscitiva, de igual manera las capacidades creadoras alcanzan un mayor nivel de desarrollo. Al reflexionar sobre los anteriores criterios pedagógicos se revela la necesidad del cambio en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria, para que el estudiante asuma una posición más activa ante las diversas situaciones, expresado por Acosta y Junquera (2009).

Las universidades necesitan de un proceso de perfeccionamiento para elevar el nivel profesional de los egresados y situarla en lugares cimeros dentro del contexto universitario a nivel mundial. No obstante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han revelado insuficiencias, que se reflejan en el modo de actuación de los profesionales de la educación. La independencia cognoscitiva mostrada por los estudiantes en el contexto universitario en ocasiones no es la más adecuada, por lo que se necesita que los profesores asuman la dirección del proceso de enseñanza –aprendizaje desde una mirada crítica y busquen alternativas para crear en los estudiantes necesidades de aprendizaje.

En este sentido, se ha constatado que el trabajo independiente no ocupa un lugar priorizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las alternativas para elevar la tensión intelectual y la motivación ante el nuevo contenido no se potencia en las actividades docentes y no se favorece el trabajo independiente para lograr un cambio de paradigma en este contexto, por otra parte los niveles de independencia cognoscitiva que deben ser desarrollados en las diferentes disciplinas para potenciar cualidades creativas en los estudiantes no constituyen línea metodológica, lo cual conduce a un limitado desarrollo de la actividad intelectual de los estudiantes.

En correspondencia con ello existe un bajo nivel de ejecución de actividades prácticas, lo cual afecta el desarrollo de habilidades preprofesionales. Es por ello que se requiere formar un profesional que aborde problemáticas de la profesión con actitud emprendedora, que le permita integrarse con conciencia crítica y participativa al desarrollo del país, que potencien un amplio manejo y control de los procesos cognoscitivos y creativos.

Es por ello por lo que concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje con los requerimientos de una educación problematizadora puede conducir a la formación de profesionales más resilientes ante los cambios que se develan ante las condiciones actuales sanitarias a nivel mundial. El objetivo del trabajo es identificar las potencialidades del trabajo independiente en el

contexto de una educación problematizadora como vía para la elevación de niveles de resiliencia en el contexto de la educación superior.

DESARROLLO

La práctica educativa como criterio de la veracidad, constituye indicador de la efectividad de las actividades concebidas para la apropiación de recursos que le permitan orientarse de manera adecuada en el cumplimiento del trabajo independiente. Los referentes asumidos revelan la necesidad de la preparación de los docentes universitarios para optimizar el aprendizaje de los estudiantes, de forma que contribuya al desarrollo del trabajo independiente de los estudiantes en las diferentes disciplinas, dada su complejidad y características específicas. A juicio de los autores, la dialéctica materialista es punto de partida para el conocimiento del objeto de estudio, lo cual revela contradicciones entre la teoría y la práctica, entre el qué hacer y cómo lograrlo; este último apunta la necesidad de organizar la acción pedagógica de tal manera que propicie el papel activo y transformador del estudiante en su propio desarrollo.

De acuerdo con Silva (2021) el humanismo implica tener como centro de atención a los estudiantes para poder influir en la educación de su personalidad sobre la base de sus propias cualidades personales y necesidades, en su preparación para la vida, al contribuir a que puedan manifestar una actitud positiva ante la realización del trabajo independiente, es considerado de igual forma uno de los fundamentos en esta dirección.

En este sentido, Fernández (2021) definen el trabajo independiente aplicado a la clase encuentro como una forma organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier ciencia, lo cual permite un desenvolvimiento de manera eficiente de la actuación del estudiante en la consecución de logros, como también lo afirma Mirabal y otro (2021). La concepción de la educación de los estudiantes como un fenómeno social, prepararlos para transformar el medio natural y social y, a su vez, transformarse a sí mismo; contribuye a la socialización en diferentes contextos de actuación, Ó, Jorge (2010) señala de manera especial que en la universidad desde su inserción en el perfil profesional, para lograr transformar la realidad de manera positiva, se promueve una activa participación en el cumplimiento de las tareas asignadas demostrando independencia cognoscitiva y responsabilidad en las mismas.

La teoría histórico-cultural de Vigotsky acerca del papel de los otros, ofrece los presupuestos como potenciadores del desarrollo que se produce, el sujeto se convierte en promotor de su propia actividad, sobre la base del dominio de métodos y hábitos de trabajo independiente adecuados, que posibilita la orientación hacia su propio desarrollo. Las acciones mediadoras que realiza el estudiante en su práctica preprofesional conllevan a los profesores de la univer-

sidad a que se revele lo que se requiere alcanzar con el cumplimiento del trabajo independiente orientado, cómo pretende lograrlo y qué ayuda necesita para ello.

El carácter sociohistórico del psiquismo humano, el carácter dinámico de la psiquis humana; el carácter mediatizado de los procesos psíquicos; los estadios del desarrollo; la relación de la educación y el desarrollo y la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, destacado en Ríos (2021). Por lo que considerar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente, desarrollador y a la vez estimulador de la formación integral de la personalidad de los estudiantes y por otra parte, el perfeccionamiento del desempeño profesional de los profesores, de manera que respondan a las exigencias del mundo laboral contemporáneo y de la sociedad actual.

Se hace necesario tener en cuenta las potencialidades de la adolescencia para el logro de niveles superiores de autorregulación y el papel del propio estudiante en todo el proceso formativo, lo cual implica incluirlo en todos sus momentos, Hidalgo, J. (2012). En este sentido debe lograrse interesar a los estudiantes por su propio desarrollo, en particular, plantearse metas y objetivos en relación con el trabajo independiente que se oriente, a juicio de Kamenez (2020) que pueda seleccionar acciones para lograrlas a partir de la independencia en la toma de decisiones, la autorreflexión, la autovaloración y el autocontrol de sus propios resultados para trabajar por su autoperfeccionamiento, por ello indicadores relacionados con el proceso de autorregulación del aprendizaje pueden ser los siguientes:

- Manifiesta habilidades para determinar vías de solución ante los problemas docentes.
- Participa de forma activa en la búsqueda de información para cumplir las tareas orientadas.
- Establece un diseño propio para el cumplimiento de las actividades del trabajo independiente.
- Reconoce los errores cometidos al complementar las actividades planificadas.
- Manifiesta satisfacción por las actividades que se orienta en las diferentes disciplinas en el plan de estudio.
- Cumple con las actividades docentes orientadas para el trabajo independiente, propiciando metas y tareas de forma exitosa.
- Realiza actividades de manera independiente con un mínimo de dosis de ayuda.
- Muestra interés por autocorregir el desarrollo de habilidades investigativas u otras acciones que denoten interés cognoscitivo y dedicación ante el trabajo orientado.
- Promueve la participación del estudiante para valorar los métodos y técnicas del trabajo independiente.

- Reflexiona ante las dificultades que presentó en la realización de las actividades planificadas y plantea metas para erradicarlas.

La teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales de P.Ya, Galperin (1979) en sus componentes fundamentales de la acción: la parte orientadora, la ejecución y de control; que se encuentran interrelacionadas; el concepto de actividad de A. Leontiev (1981) y los estudios sobre generalización en la enseñanza de V. Davidov, (1988). La transformación del estudiante de receptor en investigador y productor de la información mediante la actividad y la comunicación comporta los fundamentos de este trabajo. La relación de la educación y la enseñanza como conductoras del desarrollo y el papel del medio para contribuir a la orientación del estudio individual de los estudiantes, es necesario considerarlo como referente.

El proceso de cumplimiento del trabajo independiente como un proceso consciente, sistemático, personalizado y social, le es consustancial la actividad y la comunicación entre los seres humanos, por lo que el aprendizaje, en gran medida, es dependiente del contexto social en el que tenga lugar. La orientación del trabajo independiente como un proceso planificado, organizado, regulado y evaluado por el profesor con la ayuda de los demás estudiantes y trabajadores de los distintos niveles en las empresas, a través de un sistema de influencias orientadoras para que el estudiante se motive y aprenda a estudiar. En la determinación del contenido de actividades para el desarrollo del trabajo independiente, se asumen los principios didácticos (Addine F. 2013), que se resumen a continuación:

Principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad. Significa que aún cuando el proceso pedagógico transcurre en el marco de un conjunto de personas, que se agrupan con diferentes criterios y adoptan determinadas características, cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto y que, tiene el derecho de ser considerado y respetado. De acuerdo con Chandler P. y McKnight (2009,12) “el proceso de orientación del trabajo independiente se estructura al tomar en consideración las características individuales de cada estudiante en relación a cómo realiza su trabajo, lo que aporta de él al resto de sus compañeros del salón de clase”; ello permite que el profesor ejerza su labor formadora, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias opiniones, con las cuales hay que contar.

Este enfoque exige que los estudiantes asuman un papel más activo en el desarrollo del trabajo independiente, desempeñen diferentes roles, analicen situaciones, busquen causas y consecuencias y las posibles alternativas para solucionar los problemas dentro de la dinámica grupal con el establecimiento de relaciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante que coadyuven al desarrollo de una comunicación asertiva y toman en consideración que ambos enseñan y aprenden.

En tal sentido, se desarrollan las habilidades en el estudiante para trabajar de forma independiente, para que aprenda a solucionar tareas con los otros y de los otros, al interactuar cooperativa y solidariamente, Grek, S. (2009). Otro elemento es atender las diferencias individuales en cuanto a la realización del trabajo independiente, que posibilite el avance de los estudiantes en el empleo de este proceso para el alcance de mejores resultados en su aprendizaje. La utilización progresiva, sistémica y sistemática de técnicas de dinámica grupal favorece el conocimiento individual y grupal, Ascencio y otros (2021). En este sentido sustentan este trabajo los siguientes principios:

El principio de la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre la educación y la instrucción, en su relación con el desarrollo; con ambas se logra el desarrollo personal. Además, demanda la necesidad de trabajar en el salón de clases no solo por el desarrollo de los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades, sino de convicciones, sentimientos, emociones y valores en los estudiantes que les permitan prepararse para la vida, tomando como referencia a García (2020) y Espinoza (2020). Para el logro de este principio la dirección del profesor debe estar orientada no solo al desarrollo obtenido por el estudiante en su aprendizaje, sino a la zona de desarrollo próximo; emplear métodos de trabajo independiente de manera que progresivamente se eleve el nivel de exigencia en ellos, en función de su autorregulación y autovaloración en el estudio individual.

El trabajo independiente de los estudiantes se relaciona con sistemas de influencias pedagógicas que impliquen cambios y transformaciones en el estudiante, no solo en el sentido de adquisición de conocimientos, habilidades, métodos y técnicas para estudiar, sino además, en el desarrollo como persona y en su crecimiento personal. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe lograr que el estudiante se comprometa con la actividad principal: el estudio para cumplir con la orientación del trabajo independiente, expresado en las obras de Aulet (2020) y Ponce de León (2020).

El principio de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo. La orientación del trabajo independiente de los estudiantes ha de estructurarse sobre la base de la unidad de la relación que existe entre las condiciones humanas: la posibilidad de conocer el mundo que les rodea y su propio mundo. Al mismo tiempo, la posibilidad de sentir y de actuar. La universidad necesita desarrollar en los estudiantes tanto sus capacidades como sus sentimientos y convicciones, donde lo estudiado adquiera un significado y sentido personal. Es importante que al cumplir con el trabajo independiente orientado sienta placer, disfrute y a la vez enriquezcan sus conocimientos.

Este principio centra su atención en la necesidad de hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más humano y flexibles; es decir, que el pensamiento y los sentimientos se den en unidad, de forma que el estudiante disfrute el lugar que ocupa, es comprendido, escuchado, elogiado, que lo tengan en cuenta y por lo tanto esto da posibilidades de poder expresarse sin

temor a equivocarse, intercambiar y compartir con los otros, lo que influirá en un mejor comportamiento.

El principio de la unidad entre la actividad y la comunicación. La actividad y la comunicación en la orientación del trabajo independiente de los estudiantes forman una unidad dialéctica en la que cada una desempeña un papel relevante en dicho proceso. La actividad que realiza el estudiante (trabajo independiente) es resultado de una comunicación con el grupo, el profesor y los trabajadores de las empresas donde se insertan para realizar el trabajo orientado, en la que ha sido planificada y concebida a partir de una orientación que se forma en la interacción con los demás y se controla y evalúa en el resultado del intercambio, confrontación grupal con la participación del profesor. Esta dirección parte de un proceso comunicativo previo y posterior entre profesor y estudiante.

En referencia de Bravo, L. (2008,21), "...prácticamente todas las iniciativas de reforma educativa que hemos tenido, ha sido un dato importante el saber cuánta influencia se recibe desde los centros de desarrollo de la cultura y la pedagogía internacional", por tanto, el diálogo es la manera en que esta actividad y la comunicación transcurren dependiendo del desarrollo pleno de cada uno de ellos, así como lo expresan Castro, Peley y otros (2009), lo que facilita la adecuada orientación del trabajo independiente de los estudiantes en la Educación Superior, por lo que es necesario partir de las siguientes exigencias, las que deben considerarse en la puesta en práctica y en el diseño de acciones que se integren para el logro adecuado del trabajo independiente:

- Consideración de las necesidades reales de la práctica educativa: los profesores, exigen de una preparación adecuada para dirigir la orientación del trabajo independiente de los estudiantes en la Educación Universitaria con un enfoque desarrollador; la estructuración de la organización de este proceso posibilita a los docentes desempeñarse con mayor efectividad en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- El cumplimiento de los objetivos del Plan de estudio y la transformación positiva en la enseñanza por los profesores, y en el aprendizaje de los estudiantes.
- La incorporación de los estudiantes en actividades donde se potencie el trabajo independiente desde posiciones reflexivas, que estimulen el desarrollo de su pensamiento, su independencia cognoscitiva y la modificación de actitudes y comportamientos positivos hacia el cumplimiento del objetivo.
- Preparación de los profesores sobre el desarrollo del trabajo independiente de los estudiantes, para favorecer la motivación y orientar el estudio, propiciar una participación más activa de los estudiantes en las clases, así como la aplicación de métodos y técnicas de estudio que conduzcan al éxito.

- Consideración de otros contextos como las empresas donde se insertan para apoyar el cumplimiento de las actividades orientadas en el trabajo independiente.

- El carácter flexible de las acciones que posibiliten la estimulación de la actividad y la comunicación, la independencia y la ayuda necesaria para lograr un trabajo independiente activo y con eficiencia.

La educación problematizadora se puede considerar al tener el referente de Mondéjar(2016,2017) como una concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje que implica que el estudiante se coloque ante contradicciones propias del contenido que se enseña, que pueden ser reveladas por el profesor o el propio estudiante y asimiladas por éste no siempre de la misma manera, por lo que se manifiesta su carácter circunstancial; su solución se realiza por medio de tareas y preguntas de carácter problémico, y se manifiesta una tendencia a perfeccionar la actuación cognoscitiva (intelectual, emocional y volitiva) de los estudiantes, para de esta forma adquirir el nuevo contenido de enseñanza.

Por ello al tener en cuenta los referentes acerca del trabajo independiente se favorece la educación problematizadora, ya que a través de ella se declara según (Mondéjar, 2019):

- Se manifiesta en el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo, en la solución de problemas docentes, lo que potencia el desarrollo de la personalidad.
- Permite que se eleve el nivel de desarrollo que alcanza la unidad de lo afectivo y lo cognitivo como un aspecto distintivo en la función reguladora de la personalidad.
- Los productos pueden tener significación personal o colectiva.
- Puede ser desarrollada potencialmente en todas las personas, teniendo en cuenta las características individuales.
- Tiene carácter socio - histórico porque depende del medio en que se desenvuelve el estudiante y del momento histórico que vive.
- Puede ser desarrollada en la interacción que se produce entre el estudiante y la Tecnología de la Información y las Comunicaciones, sobre la base de la dirección que el profesor le imprima al proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Exige sacrificio para acometer la solución de determinados problemas y en general, para lograr un aprendizaje consciente, dirigido a un fin, que permite desarrollar habilidades que garantizan la obtención del resultado final en la solución de un problema docente.
- Desarrolla la capacidad de actuar de forma independiente, de tener solidez en los planteamientos, y energía en los juicios.

- Favorece la manifestación de iniciativa y búsqueda de información para la solución de un problema.
- Incentiva la necesidad de poseer un conocimiento profundo de lo enseñado en la escuela.
- Propicia la búsqueda de diferentes vías de solución a un problema, concibiendo diversas formas de representación de las situaciones físicas planteadas en la solución de un problema.
- Permite la existencia de otras opiniones, el cambio de puntos de vistas ante criterios no concebidos inicialmente.
- Al reflejar, en forma breve, la historia del conocimiento, se reproduce la lógica de esta historia que corresponde a la esencia del desarrollo de la propia ciencia.
- Los estudiantes se identifican con las leyes, con la lógica del desarrollo de la ciencia, con la naturaleza de los problemas de la ciencia y con las condiciones que se necesitan para plantearlos y resolverlos.
- Se logra mayor solidez en los contenidos de enseñanza, en su grado de generalización, mayor motivación, tensión intelectual y volitiva, independencia cognoscitiva y un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje de los estudiantes.
- Los conocimientos perduran más y su asimilación se logra de forma creadora.
- Se eleva, a planos superiores, el desarrollo del pensamiento lógico.
- Se favorece la tendencia de enseñar a aprender.
- Se perfecciona el trabajo metodológico de los profesores.

Una idea esencial de la lógica del proceso de enseñanza -aprendizaje, al considerar los postulados de Murillo y otros (2017) al referirse a la unidad de la actividad intelectual del profesor y del estudiante, de forma que esta refleje su propia lógica. Para que esto ocurra, es necesaria la solución creadora de problemas y tareas problémicas por parte de los estudiantes, de manera que se alcance en cierta medida la asimilación creadora de los conocimientos y habilidades. Por todo ello, la actividad docente debe tener un alto grado de organización para que los estudiantes, no sólo se apropien de los contenidos de enseñanza y los métodos de trabajo científico sino que revelen cualidades creadoras, en lo cual se concuerda con Lagos (2016).

En la educación superior, ha quedado demostrado que para lograr una mayor motivación en la actividad cognoscitiva de los estudiantes, los contenidos no deben llevarse de forma acabada y mecánicamente, hay que lograr que el estudiante interactúe con una serie de dificultades a las que no se puede dar solución si no se realizan determinadas tareas cognoscitivas, lograr que los estudiantes asimilen contenidos de enseñanza, sólidos y profundos, es obtener la

verdad, es tener un reflejo de los objetos, de los fenómenos y de los procesos de la realidad objetiva en la conciencia del hombre.

La contradicción se considera fuerza motriz de la enseñanza, si los estudiantes son capaces de interiorizarla y la solución se hace consciente y necesaria por parte de ellos; si estos no ponen en tensión todas sus fuerzas y no están en condiciones de resolver la tarea, entonces la contradicción se convierte en freno de la actividad intelectual. Es por ello que en correspondencia con lo expresado por Travieso (2017), el pensamiento de los estudiantes no se puede desarrollar si los contenidos de enseñanza se ofrecen elaborados. Vale la pena reiterar que el pensamiento productivo se manifiesta y se desarrolla cuando las personas resuelven diferentes tipos de problemas, lo que confirma que el problema es el indicador fundamental del conocimiento científico.

- Según la experiencia de los autores, un análisis de la caracterización y de los fundamentos científicos de la educación problematizadora, permite inferir la importancia de organizar el proceso de esta forma. De lo anterior expuesto se establecen las ventajas de la referida educación:
- Al reflejar, en forma breve, la historia del conocimiento, se reproduce la lógica de esta historia que corresponde a la esencia del desarrollo de la propia ciencia.
- Los estudiantes se identifican con las leyes, con la lógica del desarrollo de la ciencia, con la naturaleza de los problemas de la ciencia y con las condiciones que se necesitan para plantearlos y resolverlos.
- Se logra mayor solidez en los contenidos de enseñanza, en su grado de generalización, mayor motivación, tensión intelectual y volitiva, independencia cognoscitiva y un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje de los estudiantes.
- Los conocimientos perduran más y su asimilación se logra de forma creadora.
- Se eleva, a planos superiores, el desarrollo del pensamiento lógico.
- Se favorece la tendencia de enseñar a aprender.
- Se perfecciona el trabajo metodológico de los profesores.
- La tarea fundamental del profesor al trabajar en esta dirección consiste en organizar la búsqueda intelectual de los estudiantes para solucionar el problema docente. Los autores consideran que en la solución del mismo deben cumplirse las siguientes acciones:
 - Profesor:
 - Plantear correctamente la situación problemática.
 - Orientar a los estudiantes hacia el problema docente.

- Conocer las variantes racionales de solución y analizar otras que pueden ser razonadas por los estudiantes.
- Dirigir la actividad independiente de los estudiantes.
- Evaluar las diferentes vías de solución que formulen los estudiantes.
- Estudiantes:
 - Lograr motivación ante el problema docente.
 - Comprender el problema docente.
 - Encontrar los métodos racionales de solución.
 - Comprobar la solución del problema docente.
 - Interpretar la solución del problema docente.

Los métodos más utilizados bajo la concepción de la educación problematizadora se muestran en los trabajos de Espinoza (2016) y Mondéjar (2019), los cuales son compartidos por los autores del trabajo, estos son:

- a) Método de exposición problémica: El profesor ofrece a los estudiantes los conceptos en su propia dinámica, es decir, las condiciones en las que se ha evolucionado y el desarrollo actual que posee. La lógica de la historia del concepto se corresponde con la lógica de la ciencia. Los estudiantes participan en el proceso de forma más activa; el profesor para ello se basará en la categoría de la situación problémica, formulándola de manera que surja una contradicción en los estudiantes entre lo conocido y lo desconocido. Con la aplicación de este método, el profesor plantea el problema y lo soluciona, no hace un simple relato, sino piensa en voz alta, revisa los enfoques posibles para resolverlo. Algunos de estos enfoques se rechazan durante el relato y otros se aceptan y se desarrollan. Paulatinamente el profesor obtiene una solución correcta, y es un ejemplo para los estudiantes, que les permite aprender la lógica de los pensamientos en la solución de un problema, y pueden asimilar mejor el contenido de enseñanza. La exposición problémica se utiliza en los casos en que el contenido es completamente nuevo o con un nivel alto de complejidad para organizar una discusión colectiva, esto ayuda a los estudiantes a asimilar con mayor profundidad las ideas expuestas en el fundamento de estos experimentos, y a valorar más las tareas que tuvieron que resolver los científicos para realizarlos.
- b) Método de búsqueda parcial: El profesor plantea parte de la tarea, y el resto es resuelto por el estudiante; el profesor ofrece una vía para que lo resuelva. En cada una de las tareas docentes desarrolla una parte de las distintas actividades científicas (búsqueda científica, análisis, generalización, tabulación de datos). Este método puede utilizarse en las clases de generalización, sistematización y control, en que se integra de manera coherente. Este método se utiliza cuando los estudiantes poseen los conocimientos para actuar de manera independiente en la solución de problemas. Para que la solución de las tareas no sea solo el trabajo de un grupo pequeño, el profesor debe tener en cuenta lo siguiente:

- Al formular la situación problemática, debe convencerse de que todos los estudiantes interiorizaron la contradicción (para esto, es suficiente hacer preguntas a uno o dos estudiantes que no sean de los más aventajados en su rendimiento, debe tenerse en cuenta el carácter relativo en este proceso, por cuanto no todos los estudiantes formularan de igual manera el problema docente.)
 - No comenzar la discusión tan pronto el primer estudiante pida la palabra.
 - Preguntar constantemente a los que no participan en la discusión.
- c) Método de conversación heurística: En este método el profesor plantea a los estudiantes preguntas y tareas problemáticas, cuya solución independiente se efectúa durante la conversación heurística (de búsqueda), los debates de los estudiantes y los comentarios sobre la realización independiente de las tareas que se orientan. El descubrimiento de los nuevos hechos se produce como resultado del análisis de los datos de la tarea y de la generalización de los hechos presentados por el profesor, lo que favorece, al igual que los demás métodos, la eliminación del formalismo en la medida en que las situaciones que se les plantean a los estudiantes activen más su pensamiento, teniendo en cuenta el grado de dificultad en función del nivel de asimilación.
- d) Método investigativo: El profesor, auxiliándose de este método, puede lograr que los estudiantes integren los conocimientos y las habilidades y los plasmen de manera más acabada al orientar el trabajo independiente con un elevado nivel de complejidad, teniendo en cuenta que la actividad investigativa se comienza a desarrollar desde el primer día de clase. Al utilizar este método es muy recomendable la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, lo cual redundará en el mejor resultado de los estudiantes y al referirse a ello Cabrera (2018) establece su importancia en la preparación del profesional que incluye a los directivos, los cuales pueden dirigir el proceso de preparación metodológica que conduzca a elevar los resultados de la educación en los diferentes niveles de enseñanza.
- e) El método experimental constituye un método para comprobar la veracidad de enunciados hipotéticos con ayuda de la vía experimental, y que se corresponde con la actividad científico-investigativa, aspecto que es abordado por Lima (2016) y que resalta el rol del profesor de las ciencias experimentales, las cuales pueden conducir al desarrollo de la creatividad. Este método según los autores debe considerar los siguientes pasos fundamentales:
- Diagnóstico inicial de los conocimientos y las habilidades de los estudiantes para acometer la solución de las tareas práctica.
 - Formulación de hipótesis o preguntas científicas, a partir de las situaciones problemáticas.
 - Diseño de los procedimientos para el montaje y la realización de los experimentos.
 - Procesamiento de los datos obtenidos en el experimento y búsqueda de regularidades.
 - Interpretación de los resultados experimentales vinculados con la hipótesis o las preguntas científicas planteadas.

- Utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para el logro de interpretación de resultados.
- Vinculación del contenido de las tareas con la ciencia, la tecnología y la innovación.

Los autores consideran que no existe una definición de resiliencia universalmente aceptada. Al considerar los autores en correspondencia con la sistematización acerca del mismo se logra una clasificación en correspondencia con sus características:

- Las que se relacionan con el componente de adaptabilidad.
- Las que incluyen el concepto de competencia y habilidad.
- Las que enfatizan en la conjunción de factores internos y externos.
- Las que definen resiliencia como adaptación y también como proceso.

Al considerar la adaptabilidad a resultados exitosos en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores. Otra de las definiciones de resiliencia en las que aparece el componente de competencia y habilidad es necesario analizar las competencias y habilidades declaradas en el plan de estudio de la carrera universitaria y que se distingue en integrar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles, así como la capacidad de una persona de enfrentar adecuadamente las dificultades de una forma socialmente aceptable.

Por otro lado, la resiliencia es parte del proceso en desarrollo y que debe tener como referente la educación positiva del estudiante en su trayectoria de vida. Por ello al tener en cuenta este proceso, implica asumir que los procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio de relaciones interpersonales adecuado, de este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con el que nacen los estudiantes, ni que adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso interactivo entre éstos/as y su entorno social. Es por esto que tener como referente el Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky conduce a tener en cuenta algunos aspectos relacionados con la relación entre los componentes afectivos y cognitivos, la relación entre la actividad y la comunicación, la situación social de desarrollo, que se muestra como una individualidad, así como el reconocer el entorno social como un espacio de aprendizaje de los estudiantes.

Las diversas definiciones de resiliencia planteadas por Vicente (2017) ponderan en características de los sujetos tales como: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, competencia, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas, las cuales son desarrolladas frente a situaciones que puedan generar estrés en los estudiantes y que permiten superarlas. Asimismo,

se destaca que la resiliencia se desarrolla en función de procesos sociales e intrapsíquicos; está en función de los procesos interaccionales entre las personas y éstos, a su vez, aportan a la construcción del sistema intrapsíquico del ser humano. En correspondencia con lo anterior expuesto se consideran dimensiones para evaluar el nivel de resiliencia: sensibilidad o afrontamiento emocional, superación o afrontamiento conductual, positivismo u optimismo ingenuo, pensamiento estereotipado y tolerancia a la frustración.

Como parte de la investigación consensuada en el proyecto de investigación sobre la formación de profesionales en la Educación Superior, en la Universidad de Matanzas, los resultados que se obtuvieron después de aplicar los instrumentos para evaluar las dimensiones de la resiliencia en una muestra de 150 estudiantes de la Facultad de Ciencias Técnicas de la Universidad de Matanzas, Cuba fueron los siguientes:

Como se puede apreciar existe un alto nivel de cada una de las dimensiones lo cual aporta un resultado positivo en relación a la conducta resiliente de los estudiantes universitarios lo que implica una alta responsabilidad de los profesores para el logro de los objetivos propuestos en el modelo del profesional.

CONCLUSIONES

Los referentes teóricos-metodológicos para la orientación del trabajo independiente se orientan en el legado del pensamiento pedagógico cubano que desde su tiempo reconoció la significación y necesidad de la formación de un sujeto activo, capaz de valorar y orientarse objetivos con relación a sus posibilidades reales. Las bases teóricas del trabajo se fundamentan en el Enfoque Histórico-Cultural, así como en la concepción de la orientación del trabajo independiente como vía para la solución a las exigencias del plan de estudio en las universidades. El diagnóstico realizado para conocer el estado actual del proceso de orientación del trabajo independiente y del nivel de preparación que tienen los profesores para enfrentar este trabajo para que el estudiante aprenda y se motive a la realización de tareas independientes, reveló la necesidad de concebir la educación problematizadora como vía eficaz para el desarrollo intelectual de los estudiantes, donde se pueda develar cualidades creativas en los estudiantes y todo ello se muestra en el diagnóstico efectuado donde se pudo corroborar el estado positivo de resiliencia en los estudiantes.

Referencias

- Acosta P., Rodolfo y Junquera R., Eduardo E. (2009). Necesidad del trabajo cooperativo en la educación. La Tarea, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco, 20, 121-123. Guadalajara, Jalisco, México.
- Addine, F.F. (2013). La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impacto. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Asencio Cabot, E. (2021) La orientación y control del trabajo independiente en la formación continuada de docentes. Transformación, septiembre-diciembre 2021, 17 (3), 440-456 Universidad de Camagüey
- Aulet Álvarez, O. (2020) El trabajo independiente como método de enseñanza en la clase encuentro. Una experiencia pedagógica de la disciplina formación pedagógica general. Vol. 8 No. 3, (2020): Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, (Diciembre 2020)
- Bravo J., Luis (2008). La Proyección Internacional de la Educación Venezolana. Explorando qué se proyecta, a dónde y cómo. Revista de Pedagogía, Vol. 30, N° 86. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- Cabrera Parés, J. (2018) Enfoque problémico en los cursos para directivos del sector de justicia. En Revista Transformación, enero-abril 2018, 14 (1), 58-69
- Castro, Elizabeth; Peley, Rosario y Morillo, Roselia. (2009). Revista Venezolana de Gerencia (RVG). Año 14. N° 45, 125 – 143. Universidad del Zulia (LUZ). Maracaibo. Venezuela.
- Chandler Prentice y McKnight, Dougl. (2009). The Failure of Social Education in the United States: A Critique of Teaching the National Story from “White” Colourblind Eyes. Journal for Critical Education Policy Studies, vol.7. no.2. The University of Alabama. Estados Unidos.
- Chávez-Amaro D y Capote-Padrón J. Educación a distancia, trabajo independiente y responsabilidad en estudiantes de medicina en tiempos de COVID-19. Medisur 18 (5) Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4803>
- Correia, José A. y Caramelo, J. (2010). Autonomías e dependencias do campo da investigação educacional em Portugal. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 12, pp. 27-36. Portugal.
- Davidov, V. V. Tipos de Generalización de la Enseñanza. La Habana, Pueblo y Educación, 1982.
- Espinosa Freire, E.E. “Presencia de los métodos problémicos en la educación MENDIVE Vol. 16 No. 2 (abril-junio) 2018 básica” p. 262-277 Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1349>
- Espinoza Freire, E. E., & Herrera Martínez, L. (2020). Independencia cognoscitiva y trabajo independiente. Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo, 5(2), 35-43.
- Esquivel C. Jesús, Rodríguez N. María C. y Padilla M. Víctor M. (2009). Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de enfermería, ingeniería y organización deportiva. Revista de Pedagogía, Vol. 30, N° 87. Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- Fernández Barrios M. Recomendaciones metodológicas para el trabajo independiente en la clase encuentro, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2021). En línea: <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-enero/trabajo-independiente-encuentro>
- Galperin, P, YA. (1979). Sobre la formación de conceptos y las acciones mentales. En temas de Psicología. La Habana. Editorial Orbe.
- García-Báez, M. Rodríguez-Núñez ,L y Fernández-Rodríguez, H. (2020) Recomendaciones metodológicas para diseñar el trabajo independiente, Mundo Fesc, vol. 10, no. s1, pp. 201-208, 2020.
- Kamenez, N. (2020). The methodological basis of the independent work of students of a technical university in the study of discipline adaptation in the labor market. Universidad y Sociedad, 12(2), 94-102.
- Lagos Figueroa J. (2016) La enseñanza problémica, un modelo posible en la educación superior Revista Congreso Universidad Vol. 5, No. 6, 2016. <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/index>
- Lagos Figueroa M. y Porras Mendoza, M. (2016)La política pública e institucional en la ciencia jurídica a la luz de la enseñanza problémica. En Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/

- Leontiev, A. N. Actividad, conciencia, personalidad. La Habana, Pueblo y Educación, 1981
- Lima Reina O. (2016) Contribución al desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes: la enseñanza problémica y la actividad experimental. XI taller Internacional “La enseñanza de la Física y la Química” y IV taller “La enseñanza de las ciencias naturales” mayo 2016
- Mirabal Nápoles, M. y otros (2021) Estrategia metodológica en las ciencias biomédicas para integrar las tecnologías educativas y el trabajo independiente Segundo Congreso Virtual de Ciencias Básicas Biomédicas en Granma, Manzanillo
- Mondéjar Rodríguez J.(2016) Problemas y tareas docentes desde una perspectiva problémica a través de la enseñanza de la Física. XI taller Internacional “La enseñanza de la Física y la Química” y IV taller “La enseñanza de las ciencias naturales” mayo 2016 ISBN 978-959-16-3091-9 (trabajo científico)
- Mondéjar Rodríguez J.(2017) El desarrollo de la creatividad en los estudiantes mediante el empleo de contradicciones dialécticas en el aprendizaje de la Física en las universidades cubanas. VIII Convención Científica Internacional Universidad integrada e innovadora en el IV taller internacional de Formación básica y de posgrado en la universidad contemporánea
- Mondéjar Rodríguez J.(2019) El desarrollo de la creatividad mediante la aplicación de la enseñanza problémica. En IX Congreso Internacional de la Universidad de Matanzas
- Mondéjar Rodríguez J.(2019) El estrés académico y hábitos de estudio de los estudiantes universitarios: un desafío para la enseñanza de la Física General. En IX Convención Científica Internacional de la Universidad de Matanzas “Universidad Integrada e Innovadora”
- Mondéjar Rodríguez J.(2019) Estrés académico vs. Motivación en el aprendizaje de la física. VI Simposio Internacional Educación y Pedagogía. Capítulo Matanzas
- Mondéjar Rodríguez JJ. y otros (2015) La enseñanza de las ciencias desde una perspectiva creadora: necesidad en la formación del profesional. VII Convención Científica Internacional de la Universidad de Matanzas. Abril 2015.
- Mondéjar Rodríguez, Juan (2019) El desarrollo de cualidades creativas en la educación superior mediante la enseñanza problémica. Libro de investigación: Educación y Pedagogía Cuba 2019.
- Murillo Sevillano, I y otros (2017) Consideraciones teóricas de la enseñanza problémica: su importancia en la formación de los profesionales de Odontología. Revista Universidad y Sociedad. vol.9 no.2 Cienfuegos abr.-jun. 2017
- Murillo Sevillano, I., López Fernández, R., & Palmero Urquiza, D. E. (2017). Consideraciones teóricas de la enseñanza problémica: su importancia en la formación de los profesionales de Odontología. Universidad y Sociedad, 9(2), 88-94. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Murillo Sevillano, I., y otros (2017). Consideraciones teóricas de la enseñanza problémica: su importancia en la formación de los profesionales de Odontología. Universidad y Sociedad, 9(2), 88-94. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Neary, Mike y Amsler, Sarah (2012). Occupy: a new pedagogy of space and time? Journal for Critical Education Policy Studies Volume 10, number 2. Inglaterra.
- Ó, Jorge Ramos (2010). O vínculo pedagógico ao regime de classes: Discursos sobre as práticas e a formação de professores do ensino secundário em Portugal na primeira metade do século XX. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 11, pp. 15-24. Portugal.
- Ponce de León Hechavarría, R. (2020) Independencia cognoscitiva de los estudiantes a través de guías del trabajo independiente - 10-22-2020 Revista Vinculando - <https://vinculando.org>
- Ríos-Rodríguez L. (2021) La dirección del trabajo independiente mediante el ambiente de enseñanza-aprendizaje adaptativo APA-Prolog Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 25(1) ENERO-ABRIL, 2021: 1-22
- Rochas S. Miguel. (2009). Desarrollo de habilidades en el nivel superior. La Habana. Revista Educación no. 127, pp. 24 – 27. Cuba.
- Silva López K. (2021) Actividades didácticas para potenciar el trabajo independiente en los educandos de cuarto grado de la Escuela Primaria Oberto Bénitez Sosa. Evento Pedagogía 2021.
- Travieso González Y y otros (2017) Propuesta de actividades para la enseñanza problémica de la Química General en Ciencias Básicas Biomédicas. Revista Habanera de Ciencias Médicas [revista en Internet]. 2017 [citado 2017 Sep 15];16(4):[aprox. 0 p.]. Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/2089>
- Vicente de Vera García, I. (2017) Evaluación de burnout y factores de resiliencia-engagement en do-

- centes. Memoria para optar al grado de Doctora. Universidad Pública de Navarra. España
- Juan Jesús Mondéjar Rodríguez es Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación Superior, Especialista en Metodología de la Enseñanza de la Física. Posee 44 años de experiencia en la Educación Superior. Profesor Titular del Departamento de Formación de Pregrado de la Universidad de Matanzas, Cuba. Secretario de la Comisión de Grados Científicos de la Universidad de Matanzas, Cuba, miembro del Consejo Científico y del Consejo Docente de la Universidad de Matanzas, Cuba, pertenece al proyecto Perfeccionamiento de la formación del profesional de pregrado y postgrado en la educación superior en Matanzas. Tarea de investigación: Perfeccionamiento curricular para la formación humanista y profesional en la Universidad de Matanzas. Investiga en el área de la formación del profesional en la Educación Superior y en Didáctica de la Física. Tiene varias publicaciones en revistas, eventos internacionales y congresos. Miembro del claustro de las Maestrías en Didáctica de las Humanidades, Matemática Educativa, Ciencias de la Educación Superior, mención docencia universitaria e investigación educativa y maestría en Investigación e Innovación Didáctica en Ciencias Naturales, con mención en Enseñanza de la Física. Ha tutorado varias investigaciones de tesis de maestría y doctorado. (mondejar.fierro2014@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-5462-9600>
- Alexander Torres Hernández es Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación especialidad Física-Electrónica. Profesor Auxiliar de la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas. Investiga en el área de la Didáctica de la Física Aplicada a las Ciencias Médicas. Tiene varias publicaciones en revistas, eventos internacionales y congresos. Ha tutorado varias investigaciones en el pregrado y posgrado. (alexthpssc@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-9235-410X>
- José Alberto Afonso de León es Doctor en Ciencias Pedagógicas, Doctor en Medicina, Máster en enfermedades infecciosas, especialista de primer y segundo grado de medicina interna. Posee 34 años de experiencia en la Educación Médica Superior. Profesor Titular de la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas Cuba. Posee varias publicaciones en revistas, eventos internacionales y congresos. Ha tutorado varias investigaciones en el pregrado y posgrado (Especialidad, Maestría y Doctorado), miembro del claustro de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior, en Ciencias de la Educación Médica y la de Medios Diagnóstico y miembro de comité académico, autor principal de dos proyectos y coautor de otro tres (jalberto.mtz@infomed.sld.cu) <https://orcid.org/0000-0001-5741-2426>
- Yairis Arencibia Fleitas es Doctora en Ciencias Jurídicas, Máster en Derecho de Familia. Licenciada en Derecho. Se desempeña como vicedecana de investigaciones y posgrado en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Matanzas, Cuba. Posee varias publicaciones en revistas, eventos internacionales y congresos. Ha tutorado varias investigaciones en el pregrado y posgrado (yairis.arencibia@umcc.cu) <https://orcid.org/0000-0003-0754-9197>

CAPITULO III

EDUCACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS EN TIEMPOS
de Covid 19

LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS EN TIEMPOS DE Covid 19

Dra. Bárbara Maricely Fierro Chong.
Dra. Ángela María García Caballero.
Mtra. Mayra Jiménez Alonso.
Universidad de Matanzas

Resumen

La construcción de textos escritos es necesario medio de cognición y comunicación en la formación profesional; este artículo tiene como objetivo socializar intervenciones pedagógicas realizadas en la Universidad de Matanzas para el perfeccionamiento de la construcción de textos escritos en la Educación Superior, mediante la integración de lo académico, laboral-investigativo y extensionista, y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación. La aplicación de un sistema de métodos investigativos teóricos y empíricos posibilitó el estudio del estado del arte, así como la fundamentación de la propuesta, su aplicación y validación.

Introducción

La educación de calidad y el aprendizaje permanente para todos constituye una prioridad expresada en el objetivo de desarrollo sostenible número cuatro en la Agenda 2030, de manera que cada individuo pueda adquirir los conocimientos y los valores necesarios para participar

plenamente en la sociedad. En tal sentido, un aspecto importante para fomentar el desarrollo sostenible es la preparación de quienes cursan estudios universitarios, así como su capacidad de insertarse en el mundo laboral a partir de las habilidades alcanzadas en una rama del saber.

A partir de las profundas transformaciones educacionales que tienen lugar en la sociedad contemporánea derivadas, fundamentalmente, de la consecuente explosión de conocimientos, la globalización neoliberal, los avances científico-técnicos, y los desafíos impuestos por el COVID 19, se demanda de la universidad cambios oportunos y sustanciales en aras de una inclusión educativa y de cara a la diversidad.

Al respecto, constituye una aspiración de las universidades la formación de un egresado que sea capaz de emplear la lengua materna, tanto oral como escrita, en los códigos analógicos y digitales, de forma pertinente y adecuada, como recurso de obtención de información, comunicación y acción profesional, con el fin de alcanzar una competencia comunicativa y gestionar los procesos socioculturales en sus diferentes modalidades, en de desarrollo social y de las funciones que deben desempeñar en las diferentes esferas de actuación.

El logro de esta aspiración exige la implementación de estrategias para perfeccionar el proceso de comunicación y como parte de él de la construcción de textos escritos, que propicien en los estudiantes el empleo de las formas discursivas de la profesión.

El presente artículo tiene como objetivo socializar intervenciones pedagógicas realizadas en la Universidad de Matanzas para el perfeccionamiento de la construcción de textos escritos en la Educación Superior.

DESARROLLO

La construcción de textos escritos es un proceso complejo, aseveración que resulta del estudio de autores que se han dedicado a la investigación sobre esta temática en el ámbito nacional e internacional Parodi, (2005); Carlino, 2005); Hall y López, (2010); Domínguez, et. al (2013); Pulgarín, M. & Meneses, E. (2019) cuyos resultados evidencian que la construcción de textos no solo constituye un medio de expresión del pensamiento y del conocimiento, sino un instrumento para pensar, acrecentar, revisar y transformar el propio saber, interconectado a los procesos de comprensión de los significados y al análisis, en que intervienen factores socioculturales.

El estudio realizado permite resumir que la construcción textual:

- Es un proceso complejo que exige de estrategias, reglas, estructuras y categorías jerárquicas para estructurar adecuadamente la información.
- Posee un carácter contextualizado en el que intervienen categorías lingüísticas como la intención, género, polifonía, variación y la perspectiva crítica.
- Se basa en la cultura, en los contextos de producción y en el propio individuo en una escritura en que se manifiesta su personalidad.
- Su orden y estructuración sintáctica implican la selección de los patrones lingüísticos de los cuales se dispone de acuerdo con el contexto, la tipología textual, el carácter del discurso a producir y las estrategias más adecuadas para lograr que la comunicación sea efectiva.

En el contexto de la Educación Superior cubana, las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura se asumen como un complejo y dinámico proceso de intercambio dialógico y de construcción mediada, a través del cual los sujetos construyen sus saberes inmersos en prácticas socioculturales, en las cuales el lenguaje es a la vez objeto de aprendizaje e instrumento que interviene en su elaboración (Montaño et al, 2016: 3)

En este sentido, la construcción de textos escritos se concibe como proceso y resultado, y constituye uno de los componentes funcionales de la clase de Español-Literatura, en relación dialéctica con los procesos de comprensión y análisis textual. El nivel de complejidad de la construcción de textos constituye una responsabilidad de la educación.

El sistema de superación postgraduada y las prácticas metodológicas implementadas para el tratamiento didáctico a la construcción textual permiten aseverar el conocimiento por los profesores de esta teoría relacionada con la complejidad del proceso de construcción textual, y su carácter interdisciplinar, pero en su enseñanza no siempre se logra la relación armónica entre “ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para reelaborar y adueñarse de unos y otras simultáneamente” (Carlino, 2005: 3). A lo anterior se suma, el desconocimiento por parte de los estudiantes de las prácticas discursivas propias de cada disciplina, y por lo tanto el cómo leer y escribir en cada ámbito del saber.

Esta contradicción ha constituido objeto de investigación del proyecto “La enseñanza de las lenguas y la literatura en el desarrollo de la personalidad” y de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas, espacios en los cuales se fundamenta la enseñanza de la comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos a partir del establecimiento de un sistema de relaciones (García, 2017, pp. 70-71):

- Relación noesis-semiosis. En el lenguaje puede ser explicada mediante el análisis del discurso porque se presupone que los elementos portadores de sentido, que pueden detectarse en el destino final del lenguaje -las construcciones textuales orales y escritas-, se encuentran previamente “producidos” en el pensamiento y se pueda verificar el camino del texto producido al pensamiento, siguiendo las huellas que nos indican los rasgos semánticos, entendidos como constituyentes mínimos ilocutivos, modales y referenciales en la superficie discursiva de elementos detectables que tienen diferente rango gramatical, presentes en el discurso (Losada, 2015, p. 50)
- Relación significado-sentido. El análisis de la relación dialéctica de las categorías de significado y sentido es esencial para el estudio del discurso y la comunicación. El significado es una generalización o concepto, inherente al pensamiento verbal y al lenguaje significativo, su construcción tiene un carácter social, histórico y cultural y el sentido es un fenómeno complejo y mutable, al ser asignado por los usuarios del lenguaje en correspondencia con el contexto y su experiencia social.
- Relación lector-texto-contexto-autor. Se imbrican los saberes que constituyen la base cognoscitiva del lector y sus experiencias culturales, con los del autor, en un proceso de construcción activa y reflexiva de significados que posibilitan la interpretación del mensaje y su identificación con el sentido, en relación con el contexto comunicativo.
- Relación lectura-comprensión-construcción. Comprender equivale a conceptualizar y atribuirle significados a una realidad, mientras que construir esos significados y sentidos constituye otro proceso importante de la comunicación. No solo se comprenden y construyen significados, sino que estos adquieren sentidos a partir de que ambos procesos son personales y derivan de producciones individuales desde lo que constituye la personalidad (Domínguez, Abello, Nogueras y Sobrino, 2016, p. 3).

Se coincide con Parodi cuando expresa que:

la lectura es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito, pero solo la producción escrita efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto experto en la disciplina” (2005, p. 36)

Y con Hernández cuando apunta “leer y escribir consiste en diseñar significados. Es decir, lo que un escritor eficaz hace es diseñar el significado de lo que escribe, y lo que un lector eficaz hace es descubrir el diseño de lo que está escrito” (2016, p. 25)

Hay una relación estrecha entre lenguaje e identidad, de manera que cambiar la manera de hablar, leer o escribir implica transformar el sentido de identidad personal y social. Estos cambios involucran conflictos ideológicos y culturales, pues conllevan procesos de pérdida,

asimilación o colonialismo cultural y lingüístico. Por ello, es indispensable que los docentes tomen conciencia de esto e incorporen esta dimensión en sus programas y prácticas.

Acertadamente Hall y López consideran que: “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, así como conceptual por lo tanto aprender los contenidos de cada materia consiste no solo en apropiarse de su sistema conceptual-metodológico, sino también de sus prácticas discursivas características” (2010: 170). En este sentido, la construcción de textos en la Educación Superior va más allá del aprendizaje de una disciplina y de sus prácticas discursivas. Este sistema expresa las necesarias relaciones que se producen en cualquier proceso de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos, solo posibles a partir del uso de las herramientas necesarias para cubrir el abordaje del objeto de estudio, a partir de la incorporación de herramientas de las distintas disciplinas del currículo.

Los procesos cognitivos que se producen en la construcción de textos, exigen relacionarlos con los ámbitos de saber hacer: habilidades, destreza y procedimientos, además del opinar o sentir, reflejado en actitudes, valores, normas y sentimientos. No se trata de acumular datos o de comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción, aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en el receptor del texto, releer, evaluar y revisar, reconstruir significados y sentidos a partir del intertexto lector.

Se coincide con Montañó y otros cuando al referirse a la aproximación al lenguaje específico de los distintos campos del saber humano consideran “que constituya una vía insustituible para la apropiación de esquemas conceptuales que sirven para comprender cualquier realidad”), aseveración que fundamenta la necesidad del estudio de la diversidad textual o discursiva; de la comprensión y construcción de la significación, “porque es a través del lenguaje que se configura el universo cultural y simbólico de cada sujeto” La problemática analizada permitió la realización de experiencias que constituyen prácticas de intervención pedagógica en la enseñanza de la construcción textual” (2016, pp. 4 -5)

- Realización de sistemas de tareas comunicativas con carácter interdisciplinar y visión integradora de los diferentes componentes del proceso docente educativo: académico, laboral-investigativo y extensionista desde las particularidades de los contenidos de las diferentes carreras de la universidad.
- Trascendencia de la práctica de construcción de textos de géneros puros para transitar hacia la diversidad de géneros y tipologías textuales en la construcción de un texto.
- Realización sistemática de ejercicios de construcción textual integradores en cada una de las asignaturas que reciben de las disciplinas de formación básica, general e integradora, para perfeccionar el dominio y uso adecuado de la lengua, no solo como instrumento indispensable para

la comunicación, sino como herramienta esencial para la aplicación práctica de los conocimientos profesionales.

- Integración de códigos diversos en un solo discurso mediante la construcción de textos multimodales.
- Realización de prácticas de construcción textual contextualizadas en escenarios reales de actuación, que acerquen a los estudiantes a las formas discursivas de la profesión y promuevan el salto cualitativo hacia la cultura escrita que exigen los estudios universitarios en correspondencia con su perfil del profesional.

Las tareas comunicativas desarrolladas en la Universidad de Matanzas, son experiencias que constituyen prácticas de intervención pedagógica en la enseñanza de la construcción textual:

• **Sistema de tareas comunicativas:**

Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura

Título: El Quijote en el contexto de la Universidad de Matanzas desde una perspectiva intertextual e interdisciplinar

1. Lectura y análisis intertextualidad del capítulo VIII del Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes y Saavedra (novela); “Molinos o gigantes de Javier Tomeo. (Pieza teatral); Agonía del caballero andante, de Ariel Fundora Brito. (Poesía); Quijote con molino de Gilberto Benítez (escultura).

2. Construya un comentario intertextual de los textos analizados teniendo en cuenta:

- a) Navegue en Internet y seleccione imágenes relacionadas con la obra El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha.
- b) Elabore una galería de imágenes relacionadas con esta obra.
- c) Construya textos escritos que contribuyan a la coherencia del significado de las imágenes seleccionadas.

d) Seleccione un fondo musical en correspondencia con el contenido de la galería.

e) Construya un texto multimodal a partir de la integración de los textos construidos teniendo en cuenta las estrategias curriculares con énfasis en Lengua materna, Orientación profesional pedagógica y Vida y obra de José Martí.

f) Presente el texto multimodal construido a los estudiantes de la ESBU “Generación del Centenario” con el objetivo de promocionar la lectura de esta obra (En CD).

3. Evaluación por equipos:

Equipo 1: Dramatice el texto Molinos o gigantes de Javier Tomeo.

Equipo 2. Construya una pequeña puesta en escena, cambiando los roles de los personajes del texto Molinos o gigantes de Javier Tomeo.

Equipo 3. Seleccione 2 piezas musicales que establezcan relaciones intertextuales con Molinos o gigantes de Javier Tomeo. Argumente.

Equipo 4. Explique mediante un texto expositivo la significación de esa escultura en el entorno de nuestra Facultad de Idiomas.

Equipo 6. Prepárese para declamar el soneto “Agonía del caballero andante”, de Ariel Fundora Brito.

4. Evaluación grupal: Elabore el guion del Acto central de la Facultad de Idiomas por el Día de la Cultura Cubana, el 20 de octubre, utilizando para ello los trabajos realizados por los equipos.

Sistema de tareas comunicativas:

Carrera: Licenciatura en Lengua Inglesa con segunda lengua extranjera (Alemán).

Título: La matanceridad desde la relación léxico-literatura

1. Lectura, análisis y comprensión del texto canto a Matanzas de Carilda Oliver Labra en la clase

de Cultura Cubana II, acercamiento al texto por la vía del análisis lexical. Identificación de topónimos de lugares de interés, de valores patrimoniales, medioambientales, axiológicos, histórico-culturales, lingüísticos e identitarios del contexto matancero.

2. Construcción de un texto argumentativo acerca del uso de los topónimos como rasgo estilístico del texto en la expresión de la matancericidad.

3: Trabajo de investigación por los estudiantes de los topónimos incluidos en el recorrido propuesto a partir de la consulta de la página web www.iderc.cu/cnng, del Diccionario Geográfico Provincial y el Nomenclátor.

4: Evaluación por equipos: Construcción de un texto expositivo en idioma español, inglés y alemán que le posibilite la presentación del recorrido toponímico, seleccionado del texto literario, a turistas cubanos o extranjeros.

5: Realización del recorrido toponímico por la ciudad de Matanzas en función de los modos de actuación.

6: Evaluación grupal: Construcción de una página web con los recorridos toponímicos posibles en el texto Canto a Matanzas de la poetisa matancera Carilda Oliver Labra.

- Sistema de tareas comunicativas:

Carrera: Gestión Sociocultural

Título: La gestión medioambiental en defensa de la humanidad

1. Realice la lectura intertextual de los textos que se presentan a continuación:

Texto 1. “La lluvia ácida”

“La lluvia ácida”. Todas las lluvias son ligeramente ácidas, pero en las zonas industriales de América del norte y de Europa, la lluvia es más ácida porque absorbe los gases que contaminan la atmósfera.

El agua de lluvia reacciona con el dióxido de carbono del aire, produciendo un ácido carbónico muy diluido que, aunque débil, puede disolver las calizas que son rocas alcalinas y, por tanto poco resistentes a la erosión, la lluvia puede también reaccionar con los gases emanados de fábricas, centrales térmicas y automóviles. El viento puede llevar muy lejos tales emanaciones pero vuelven a caer, en forma de emanaciones de ácido nítrico y ácido sulfúrico muy diluido, muy lejos del lugar, en que se produjo la contaminación.

Se habla en esos casos de “lluvia ácida” porque su acidez es muy alta, la lluvia ácida aumenta la erosión de las rocas y edificios. Lagos y ríos se van envenenando lentamente, hasta el punto de poner en peligro las formas de vida.

Enciclopedia El universo de los jóvenes, ¿Dónde?,

(Enciclopedia El universo de los jóvenes Grijalbo, 4ª. ed. España, 1986, p.33)

Texto 2.-Fragmento de discurso

“Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer con la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida: el hombre... Es necesario señalar que las sociedades de consumo son las responsables fundamentales de la atroz destrucción del medio ambiente... Han envenenado los mares y los ríos, han contaminado el aire, han debilitado y perforado la capa de ozono, han saturado la atmósfera de gases que alteran las condiciones climáticas con efectos catastróficos que ya empezamos a padecer... Los bosques se desaparecen, los desiertos se extienden, miles de millones de toneladas de tierra fértil van a parar cada año al mar... Cesen los egoísmos, cesen los hegemonismos, cesen la insensibilidad, la irresponsabilidad y el engaño. Mañana será demasiado tarde para hacer lo que debimos haber hecho hace mucho tiempo”. (Castro, 1992)

Fragmento tomado de las palabras de Fidel Castro en el discurso pronunciado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, en Río de Janeiro el 12 de junio de 1992.

- a) ¿Cuál es el tema que comparten ambos textos?
- b) ¿Qué secuencias discursivas predominan?
- c) Identifique en ambos textos los argumentos que plantean relaciones de razón-consecuencia entre ideas o hechos, subraye los marcadores textuales que le permitieron identificarlos.
- d) ¿Cuáles son las partes en que se estructuran los textos?

- e) ¿Cuáles son los conceptos esenciales que se abordan?
- f) ¿Qué sabe sobre estos conceptos?
- g) ¿Cómo relacionaría los conceptos expresados en los textos?
- h) Seleccione los argumentos que demuestren el tema que comparten ambos textos cómo se forman las lluvias ácidas.
- i) ¿Cuál crees que ha sido la intención de ambos autores al escribir estos textos?
- j) En relación con las palabras expresadas por Fidel sobre la destrucción del medio ambiente, interprete el final de su intervención cuando señala: ...” Mañana será demasiado tarde para hacer lo que debimos haber hecho hace mucho tiempo”.
- k) Redacte un ensayo donde expongas qué acciones realizarías como parte de la gestión medioambiental en tu comunidad o institución para minimizar los efectos de esta autodestrucción, para ello puedes apoyarte en la lectura del artículo Medio ambiente, una reflexión al borde del caos, página 67 del libro Gestión Sociocultural. Tomo I de Manuel Martínez Casanova (Compilador), Wikipedia en <https://es.m.wikipedia.org/wiki>, EcuRed en www.ecured.cu/gestión-_medioambiental y <https://energy.com> <que<esgestionambiental.
- l) Forme un equipo de trabajo con sus compañeros de aula y elabore un plegable mediante el cual sensibilicen a los miembros de su comunidad universitaria, con razones convincentes sobre la necesidad de actuar en colectividad, para atenuar los daños medioambientales que afectan a la humanidad.
- m) Realice la presentación del plegable en su comunidad.

Sistema de tareas comunicativas:

Carrera: Licenciatura en Pedagogía -sociología

Título: Las mujeres son sagradas

Lea y comente las siguientes ideas expuestas por José Martí:

1. “La hermosura besa en la mejilla a cada mujer que nace”
2. “Los hombres han de hablar en versos a las mujeres, de rodillas y con un ramo de flores en la mano”
3. “El alma de las mujeres es un germen vivífico de flores”

4. “Las mujeres son sagradas”

Realice la lectura del siguiente poema:

“¿Del tirano? Del tirano

Di todo, idi más!; y clava

Con furia de mano esclava

Sobre su oprobio al tirano.

¿Del error? Pues del error

Di el antro, di las veredas

Oscuras: di cuanto puedas

Del tirano y del error.

¿De mujer? Pues puede ser

Que mueras de su mordida;

¡Pero no empeñes tu vida

Diciendo mal de mujer!”

(Poema XXXVIII de la colección Versos sencillos, Martí, 1963, p. 116).

1. ¿A qué colección de versos martianos pertenece este poema?
2. Investigue dónde se encontraba Martí cuando escribió estos versos y en qué situación personal.
3. Relea el poema. Cada una de las estrofas hace referencia a una palabra clave, cuáles son.
4. ¿Qué tipo de palabras léxico- sintáctica son: _____
5. ¿Cree que haya relación entre estos vocablos según lo que desea expresar el autor? ¿Por qué?
6. Copie las palabras clave del poema y realice con ellas las siguientes actividades:

a) Cámbielas por un sinónimo

b) Súmele adjetivos que las califiquen según su significado en el texto

En las 2 primeras estrofas aparece una forma verbal repetida, extráigala.

Determine sus morfemas gramaticales.

Con su uso estamos en presencia de un recurso cohesivo estudiado, cuál es.

¿Con qué intención lo usaría el autor?

a) Conjúguela en el modo indicativo, mantenga la persona, el número y el tiempo. ¿Considera que la idea expresada por el autor sería la misma?

8. Relea los siguientes versos:

¿De mujer? Pues puede ser

Que mueras de su mordida;

a) ¿A qué tipo de mordida hace referencia Martí? ¿Por qué lo cree así? Califícala con un adjetivo

9. ¿Qué función comunicativa estudiada predomina en el texto? Explique teniendo en cuenta las características lingüísticas del texto.

10. Rescriba la última estrofa, sustituyendo los vocablos que aparecen subrayados en ella, por sinónimos, que mantengan la idea expresada. Compare esta nueva forma de decir con la original. ¿Cuál prefiere? ¿Por qué?

11. Relea los 2 últimos versos del poema, ¿qué valor le aportan?

12. Determine qué relación tienen esos últimos versos con el título de la tarea comunicativa. Cambie el título por otra pareja de sustantivo y adjetivo.

13. Construya un texto argumentativo en el que exponga sus criterios al respecto. Ten en cuenta la realidad actual de la mujer, las características de este tipo de texto y el uso correcto de los recursos cohesivos.

La realización de las tareas comunicativas en las diferentes carreras convirtió las clases en espacios interactivos de descripción, explicación, reflexión y valoración de los aspectos textual y contextual de la lengua, se articuló con la necesidad de activar emociones, desarrollar la sensibilidad y la espiritualidad en la interpretación y explicación de los procesos comunicativos en los que el estudiante intervino.

La organización del sistema de tareas comunicativas exigió de los profesores:

-Transformar la actividad docente en actividad conjunta de profesor y estudiantes en los diferentes entornos de formación.

-Centrar la tarea comunicativa en el estudiante como sujeto activo en el proceso de construcción textual.

-Articular de forma coherente los componentes: académico, laboral-investigativo y extensionista

para sistematizar las habilidades relacionadas con la comprensión, el análisis y la construcción de significados y sentidos.

- Emplear métodos y técnicas participativas que propiciaran el crecimiento, cooperación e interacción individual y grupal.

A su vez, exigió de los estudiantes:

- La participación protagónica en su aprendizaje, con la activación de sus saberes y experiencias previas.
- El establecimiento de las relaciones intratextuales e intertextuales.
- El desarrollo de la capacidad de pensamiento lógico y razonamiento crítico.
- El desarrollo del metalenguaje para referirse a los códigos, formas elocutivas, medios léxicos y gramaticales, así como a los recursos estilísticos y retóricos que caracterizan el discurso.
- El desarrollo de una actitud de análisis, reflexión, valoración en la adecuación de los medios lingüísticos a las necesidades de la comunicación, así como de la autovaloración y autorregulación de su actividad de construcción textual.
- Se potenciaron situaciones comunicativas problemáticas en las que el estudiante aplicó los conocimientos en escenarios reales de la profesión; dando la posibilidad a cada estudiante de expresar las ideas que había organizado y ejecutado en su estrategia de análisis, mediante la construcción textual.

CONCLUSIONES

La construcción de textos constituye un imperativo de la enseñanza de la lengua materna en la Educación Superior como elemento fundamental de interacción social, el aspecto individual de este proceso pasa por un tamiz cultural porque la construcción de cualquier texto se basa en la cultura, en los contextos de producción y en el propio individuo. Desde esta perspectiva es una herramienta para la preservación de la cultura e identidad nacional, un instrumento para la expresión de sentimientos, emociones, vivencias, desarrollo profesional. Estas razones demuestran la importancia y necesidad de profundizar en la enseñanza de la escritura en el contexto universitario.

Las tareas comunicativas propuestas no solo desarrollan habilidades lingüísticas mediante la construcción de textos escritos, también promueven el desarrollo integral de los estudiantes, pues se activa la apropiación de saberes, las capacidades intelectuales en estrecha armonía con las motivaciones, los valores, los sentimientos y convicciones, es decir, la estrecha relación entre lo cognitivo y afectivo-valorativo en el desarrollo personalógico del estudiante, aspectos imprescindibles para la labor del graduado universitario, en los contextos actuales.

REFERENCIAS

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Introducción Comité Editorial de Uni-Pluri/Versidad Vol. 5 No.3, 2005 –Versión Digital Facultad de educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Domínguez, I., Abello, A. M., Noguera, A. I., & Sobrino, E. (2016). Programa Disciplina Lenguaje y Comunicación. Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Enciclopedia El universo de los jóvenes (1986). Grijalbo, 4ª.ed. España
- García-Caballero, A. M. (2017). La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para la competencia analítico-discursiva en la Licenciatura en Educación Español-Literatura. [Tesis de doctorado no publicada.]. Universidad de Matanzas.
- Hall, B. y López, M. I. (2010) Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y Lingüística* N°23, 167-192. Buenos Aires.
- Hernández, G. (2016). Literacidad académica. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa, Casa abierta al tiempo.
- Lozada, M. (2015). Entre la mente y el lenguaje. El árbol de carne. Editorial U.H.
- Martí, J. (1963). Colección Versos Sencillos. Tomo OC.
- Montaño, J. R., Domínguez, I., Borot, E., Garriga, E.A. (2016). Programa de la disciplina didáctica de la lengua y la literatura para la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.
- Parodi G. (2005). Discurso Especializado y Lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Boletín de Lingüística*, vol.17. no.23, 2005.
- Pulgarín, M. & Meneses, E. (2019). Prácticas de enseñanza de lectura crítica en educación básica de una institución pública colombiana. *Revista Amauta*, no. 33, 1- 13.
- Pulgarín, M., Fierro, B & Oss, E. (2021). E-learning process through text mining for academic literacy. *Int. J. Data Mining, Modelling and Management*, Vol. 13, No. 3, 2021, 10.1504/ijdm.2021.10041343
- Bárbara Maricely Fierro Chong. Licenciada en Educación, Español – Literatura. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de Español Literatura de la Universidad de Matanzas. Máster en Didáctica del Español –Literatura. Vicepresidenta de la Comisión Nacional de la carrera Licenciatura en Educación, Español- Literatura, miembro de la Subcomisión Nacional de Planes y Programas del ICCP, Coordinadora académica del Taller internacional “La enseñanza de las disciplinas humanísticas”. Coordinadora de la Maestría en Didáctica de las Humanidades en la UM. Jefa de los proyectos relacionados con la enseñanza de la Lengua y la literatura desde 2009 hasta 2020. Presidenta de la Cátedra de “Lectura y escritura” de la Universidad de Matanzas. Profesora Invitada de la facultad de Letras de la UMSNH, asesora internacional del proyecto de la Facultad de Educación de la UNIMINUTO, Colombia. Árbitro de la revista *Amauta*, Universidad del Atlántico, Colombia, *Revista Congreso Universidad*, Mes, Cuba y Consejo de redacción de *Atenas*, UM, Cuba. Tiene publicaciones en libros y revistas en Cuba, Colombia y México, en las cuales ha socializado sus resultados investigativos. <https://orcid.org/0000-0002-7177-1860>
- Angela María García Caballero. Licenciada en Educación, Español – Literatura. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar de Español Literatura de la Universidad de Matanzas. Master en Educación. Miembro de la Comisión Nacional de la carrera Licenciatura en Educación, Español- Literatura, coordinadora de la carrera en la Universidad de Matanzas. Miembro del Comité Científico del Taller internacional “La enseñanza de las disciplinas humanísticas”. Miembro de la planta de la Maestría en Didáctica de las Humanidades en la UM. Miembro de los proyectos relacionados con la enseñanza de la Lengua y la literatura desde 2009 hasta 2020. Vicepresidenta de la Cátedra de “Lectura y escritura” de la Universidad de Matanzas. Profesora Invitada de la facultad de Letras de la UMSNH, miembro del del proyecto internacional de la Facultad de Letras de UMSNH, Morelia, México. Miembro del Consejo de redacción de *Atenas*, UM, Cuba. Tiene publicaciones en Cuba y México, en las cuales ha socializado sus resultados investigativos.

Mayra Jiménez Alonso. Licenciada en Educación, Español – Literatura. Profesor Asistente de Español Literatura de la Universidad de Matanzas. Master en Ciencias de la Educación. Miembro del Comité de Arbitraje y del Consejo de Redacción del Taller internacional “La enseñanza de las disciplinas humanísticas”. Miembro de los proyectos relacionados con la enseñanza de la Lengua y la literatura desde 2009 hasta 2020. Miembro de la Cátedra de “Lectura y escritura” de la Universidad de Matanzas. Tiene publicado libros en Cuba y Colombia, publicaciones en revistas como Atenas, Amauta, en las cuales ha socializado sus resultados inve

CAPITULO IV
OTRAS DISCIPLINAS

LA QUIMERA DEL DESARROLLO

LA QUIMERA del desarrollo

Mtro. Luis Antonio Ruiz Trejo
Maestría en Historia.
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de investigación es analizar el impacto y las repercusiones e influencias del plan político económico neoliberal—instaurado por primera vez en Chile a mediados de la década de los setentas del siglo XX en la dictadura de Pinochet— en el estado de Chiapas ubicado entre la frontera de México y Guatemala, específicamente en la región del Istmo costa, la localidad conocida como Tres Picos del ejido Los Cocos, del municipio de Tonalá.

INTRODUCCIÓN

La quimera del desarrollo libertario tiene resultados contrastados entre los que viven el sueño utópico capitalista y los que no, conformando estos últimos por la mayoría de la población mundial. Una distopía en toda regla donde la corrupción, la miseria, el racismo, la marginación, el clasismo y el nepotismo son imperantes y sin un cambio aparente en el horizonte o por lo menos la discusión pertinente ante tal problemática.

La oligarquía y los círculos de poder que vuelan sobre Chiapas prometiendo el progreso con cada nueva campaña electoral, termina acrecentando la marginalidad y el rezago social sin saber consolidado en el México independiente durante el Porfiriato y actualmente en su versión más surreal del desarrollo libertario con las remesas.

La plusvalía que detectaba Marx (2014) en la producción de capital llega más allá de la industria al abarcar todo el sistema, este intercambio no recíproco se extiende hasta las relaciones de los acuerdos y negociaciones internacionales. En el siglo XX esta doctrina de beneficio no mutuo entre los países ahora denominados desarrollados y subdesarrollados por la nación hegemónica de turno, se le denomina “neoliberalismo”.

Las políticas neoliberales se pueden entender como la herencia de un desajuste mundial, el desmantelamiento del estado de bienestar, el asistencialismo tecnócrata reemplazando al corporativismo cardenista en México, crecimiento sin desarrollo, el endeudamiento con el Fondo Mundial Monetario o el libre juego internacional de los monopolios y oligopolios.

El desarrollado saca el máximo beneficio del negocio y el subdesarrollado lo mínimo, como dictan las prácticas empresariales o como lo llamó Marx (2014) en su contexto “plusvalía”. Estas ganancias desproporcionales al igual que las condiciones de trabajo en todo el proceso productivo evidencian las características particulares del modo de producción capitalista desde hace siglos e imperante en nuestro presente.

La percepción egocéntrica del “occidentalismo” de encajar en su molde homogeneizador, en el mosaico multi heterogéneo del planeta en el siglo XX lo clasificó como “desarrollo y subdesarrollo”, en el XIX “civilizado y salvaje” prevaleciendo la base ideológica evangelizadora de la colonia con paralelismos al gentilicio “bárbaro” con el que designaban los antiguos romanos y griegos primigeniamente al extranjero, al no hablante de su lengua, al creyente de otra religión, con sus propios usos y costumbres. En resumidas cuentas, el extraño separándolo del “yo” y del “nosotros” con su idea de superioridad cultural, justificando su intervención, subyugación, paternalismo, y la implantación del modo de producción dominante.

No obstante, todo este contexto macro histórico sociopolítico económico conceptual teórico y ontológico, realmente ¿cómo afecta a las vivencias y cotidianidades del objeto de que hacer más que mordisquear al moribundo estado, representando una viva imagen de cómo han fracasado rotundamente las reformas en pro del avance, el progreso y bienestar.

Una distopía en toda regla con una clase acaudalada que algunos miembros despilfarran con aires faraónicos y despóticos, acompañados de un perfume repulsivo de racismo colonial

añejo, explotando a la mayoría de sus conciudadanos con los que no se identifican a la vez que los repudian y discriminan; el caso chiapaneco muestra la realidad de la distopía a flor de piel.

Por todo el mundo se ha propagado una imagen pintoresca y folklórica del estado de Chiapas protagonizada por los zapatistas de los Altos, mientras las remanentes regiones quedan opacadas y alejadas de los reflectores. Los sexenios transcurren y no pasa absolutamente nada, solo los índices de subdesarrollo acrecientan junto a la migración al norte acrecentada desde la sublevación del EZLN en 1994.

El descuidadamente llamado tercer mundo opta por emigrar al primer mundo en búsqueda de mejores oportunidades de bienestar al no tener otra vía alterna para mejorar su calidad de vida en su región de origen: provocado por las diversas contradicciones e insostenibilidad del propio sistema rector mundial; instaurado desde la impronta colonial, consolidado en el México independiente durante el Porfiriato y actualmente en su versión más surreal del desarrollo libertario con las remesas. consolidado en el México independiente durante el Porfiriato y actualmente en su versión más surreal del desarrollo libertario con las remesas. La plusvalía que detectaba Marx (2014) en la producción de capital llega más allá de la industria al abarcar todo el sistema, este intercambio no recíproco se extiende hasta las relaciones de los acuerdos y negociaciones internacionales.

En el siglo XX esta doctrina de beneficio no mutuo entre los países ahora denominados desarrollados y subdesarrollados por la nación hegemónica de turno, se le denomina “neoliberalismo”. Las políticas neoliberales se pueden entender como la herencia de un desajuste mundial, el desmantelamiento del estado de bienestar, el asistencialismo tecnócrata reemplazando al corporativismo cardenista en México, crecimiento sin desarrollo, el endeudamiento con el Fondo Mundial Monetario o el libre juego internacional de los monopolios y oligopolios. El desarrollado saca el máximo beneficio del negocio y el subdesarrollado lo mínimo, como dictan las prácticas empresariales o como lo llamó Marx (2014) en su contexto “plusvalía”. Estas ganancias desproporcionales al igual que las condiciones de trabajo en todo el proceso productivo evidencian las características particulares del modo de producción capitalista desde hace siglos e imperante en nuestro presente.

La percepción egocéntrica del “occidentalismo” de encajar en su molde homogeneizador, en el mosaico multi heterogéneo del planeta en el siglo XX lo clasificó como “desarrollo y subdesarrollo”, en el XIX “civilizado y salvaje” prevaleciendo la base ideológica evangelizadora de la colonia con paralelismos al gentilicio “bárbaro” con el que designaban los antiguos romanos y griegos primigeniamente al extranjero, al no hablante de su lengua, al creyente de otra religión, con sus propios usos y costumbres. En resumidas cuentas, el extraño separándolo del “yo” y del “nosotros” con su idea de superioridad cultural, justificando su intervención, subyugación,

paternalismo, y la implantación del modo de producción dominante.

No obstante, todo este contexto macro histórico sociopolítico económico conceptual teórico y ontológico, realmente ¿cómo afecta a las vivencias y cotidianidades del objeto de estudio? Tres Picos, localidad del ejido Los Cocos del municipio de Tonalá, del estado Chiapas, México. La localidad de Tres Picos inmerso en este contexto histórico, económico, político y social sale librándose de una manera u otra ante tales adversidades Tres Picos llamado así por las cumbres geográficas que se ven desde su estación de ferrocarril, nos muestra una realidad del mundo, del continente americano y de la costa chiapaneca.

Este trabajo atiende las intrahistorias de los habitantes de Tres Picos durante el desarrollo neoliberal, hechas de miserias y magnificencias. No es el único método definitivo para acercarnos a la verdad, Viqueira (2002), advierte que la única manera de dialogar con el pasado: "..., consiste en intentar diversos acercamientos, multiplicarlos a sabiendas de que será imposible articularlos en una síntesis única y definitiva." (p.18), para Unamuno (2017), al conjugar el espectro macro y micro, nos acercamos lo más posible a la realidad: "Por sumirse en el fondo eterno y universal de la Humanidad, que es la más honda y fecunda idea, donde se confunden los dos mundos, por cuyo ministerio brota el ideal de la realidad, de la naturaleza, el arte, ..." (p.53)

El paisaje intrahistórico trespiqueño en la costa del océano Pacífico, en Tonalá —"La tierra del Sol"— es la de un pueblo muy trabajador con la brisa del mar refrescando sus cansados hombros de tanto laborar. Un calor de ensueño provocado por la gente en su grata manera de tratar; gente sencilla y amigable, gente difícil de olvidar escribe el poeta de Tuxtla Chico residente en Tres Picos, Jesús Alvarado Chávez. La localidad, aunque no está conectado a ninguna playa directamente, goza y padece del ritmo de vida de la costa chiapaneca: cuando el sol sale terminan sus labores por respeto y temor de estar enfrente a él, los más laboriosos y necesitados consiguen alguna faena aparte donde ocuparse y lo que no descansan amablemente a la sombra de una hamaca de preferencia con una bebida refrescante a la orilla del mar disfrutando su brisa. Tres Picos cuenta con todo eso exceptuando por el mar.

El trespiqueño promedio tiene una parcela en la que labora por su propio beneficio sin obtener lo suficiente para mantenerse, por lo que opta por conseguir ingresos de todos los lugares posibles a su alcance; la inversión extranjera nunca llegó a Tres Picos y los que no migraron tienen que ingeniárselas para sobrevivir a la ecuación neoliberal. Tres Picos está lejos del ideal de los financieros e inversionistas capitalistas. Ante tal abandono del libre mercado internacional, a los trespiqueños no les queda otra que resolver sus problemas por ellos mismos, al igual que en gran parte del planeta. No obstante, prosiguen con llevar la supuesta libertad económica a todos los rincones del mundo; la libertad para explotar al igual.

CONCLUSIÓN

Nuestra civilización capitalista mira al campo simplemente como el sector primario y no le da la suficiente importancia debida en el sistema donde vivimos hoy, el desarrollo y el crecimiento constante son las medidas con las que se mide el bienestar de una nación, no obstante, nunca son calculadas la miseria humana, natural y espiritual. Los conflictos sociales que desgarran al estado de Chiapas son cada vez más graves y atenuantes, una diacronía más que una sincronía. Necesitamos imaginar nuevos horizontes y no solo una solución parcial al problema que nos acate desde hace siglos como un parásito dependiente del huésped; en la antigüedad el grupo dominante excluía por los lazos de sangre, en la modernidad por el flujo de capital.

REFERENCIAS

Luis Antonio Ruíz Trejo es Licenciado en historia y Maestro en Historia por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Realizó un Diplomado en Historia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y ha impartido ponencias en congresos regionales, nacionales e internacionales. Ha colaborado como miembro del comité organizador de eventos y congresos académicos. Ha dado diversas materias en los niveles básicos y medio superior en instituciones del estado, tanto públicas como privadas. Ha sido profesor en la Escuela Secundaria del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas y en la Escuela Secundaria de Tres Picos, Tonalá, Chiapas y la Escuela La Salle, de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Cubrió su servicio social como profesor de Historia en el Colegio de Bachilleres. Docente certificado como Maestro en historia y con estudios de postgrado por la UNAM

CAPITULO IV OTRAS DISCIPLINAS

DERECHOS lingüísticos, culturales y de
GÉNERO: El caso de las comunidades
NAPOLITANA y TSOTSIL

DERECHOS LINGÜÍSTICOS, CULTURALES Y DE GÉNERO: El caso de las comunidades napolitana y tsotsil

Dra. Karla Del Carpio

Departamento de Lenguas y Culturas Mundiales

Universidad de Colorado del Norte, Greeley Colorado, Estados Unidos

Dr. Massimiliano Verde

Accademia Napoletana: Tutela y promoción lengua y cultura napolitanas, Nápoles, Italia

RESUMEN

El fenómeno de la globalización y con éste la subyugación económica, educativa, cultural, militar y actitudes negativas hacia los grupos minoritarios, sus lenguas y tradiciones han llevado a la violación de derechos lingüísticos, culturales y de género en diferentes partes del mundo incluyendo a la comunidad napolitana, en Italia y la comunidad tsotsil en Chiapas, México ya sumisas a condiciones históricas de discriminación. El presente trabajo enfoca el tema de la violencia de género, contra la mujer, desde el punto de vista sociolingüístico y cultural en el caso de la comunidad napolitana y la comunidad tsotsil en Chiapas, México. Se analizan las formas que se utilizan para llevar a cabo la victimización de la mujer en las dos comunidades a la luz de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y de los derechos humanos solemnemente sancionados por las Naciones Unidas (United Nations Human Rights, s.f.). También se hace referencia al sistema educativo y más ampliamente a factores socioculturales con respecto a los derechos lingüísticos y culturales de la mujer y se comparten ejemplos y problemas concretos sobre el tema. Asimismo, se hace mención al trabajo internacional de la Academia Napolitana en Italia y la Universidad de Colorado del Norte en Estados Unidos con el propósito de defender, preservar y promover los derechos de género, lingüísticos y culturales de las comunidades napolitana y tsotsil especialmente de las mujeres de dichas comunidades.

INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca, en tiempos de pandemia, donde un virus ha devorado a multitudes a nivel mundial, se necesita tomar la visión holística de los pueblos originarios con respecto al “objetivo o la misión de todo esfuerzo humano, que consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el buen vivir” (Ávila y Pohlenz, 2012, p. 73); una vida armónica caracterizada por lenguas y culturas vivas que se crean, se recrean y tienen un rol dinámico. El buen vivir debe expresarse a través del respeto y la inclusión de pueblos históricamente marginados, oprimidos y aislados; realidad conocida por las comunidades indígenas en América Latina y en diferentes partes del mundo. El presente manuscrito centra, pues, la atención en dos comunidades lingüísticas minorizadas, la comunidad napoletana en Nápoles, Italia y el pueblo tsotsil en Chiapas, México. Vale la pena recalcar que más allá de la diferencia geográfica entre ambos grupos, las dos comunidades han sido caracterizadas por la discriminación y opresión de su lengua y cultura especialmente las mujeres quienes han sido víctimas no sólo por ser hablantes de una lengua minorizada sino por ser mujeres. En resumen, se han enfrentado a una discriminación de género, lingüístico, cultural y racial solo por mencionar algunos ejemplos. Por tal motivo, el presente artículo discute dicha realidad con el propósito de reflexionar sobre el tema y proporcionar algunas alternativas que contribuyan a la mejor de dicha situación.

LA COMUNIDAD TSOTSIL

El pueblo tsotsil al igual que a las del resto de México han vivido en constante relación con la sociedad mestiza lo que ha hecho que dichas comunidades tengan que adaptarse lingüística y culturalmente a la sociedad dominante lo cual ha provocado que algunos miembros de la comunidad tsotsil sientan que el idioma español al igual que la forma de vivir de los mestizos estén reemplazando a su lengua y cultura indígenas (Del Carpio, 2012). Poco a poco se han ido perdiendo algunas de sus tradiciones lo que se puede observar en la menor frecuencia del uso del traje típico del pueblo tsotsil. Dicha comunidad manifiesta que ha perdido casi todo lo que es suyo y percibe que lo único que le queda, en parte, es su lengua materna que también está en riesgo de desaparecer si el tipo de educación bilingüe que se les imparte no mejora. Los programas de educación bilingüe de tipo transicional han favorecido al español desestabilizando así a la lengua indígena. Dichos programas también han tenido una gran influencia positiva y negativa en las actitudes de padres y madres tsotsiles hacia el español y el tsotsil. Por ejemplo, en algunos casos, hay padres y madres tsotsiles que desean que sus hijos/as aprendan ambas lenguas y en otros casos el deseo es que sus hijos/as se vuelvan monolingües en español lo cual ha obstaculizado la transmisión intergeneracional de la lengua tsotsil. Como es bien sabido en el contexto mexicano el español es la lengua de prestigio cultural y es por ello que muchos hablantes de lenguas originarias han optado por abandonar su lengua materna y reemplazarla por el español. Como lo subraya Galván (s.f.):

Muchas familias indígenas hablan la lengua de prestigio, ya sea el español o inglés, en detrimento de la autóctona; la estigmatización a la que son sometidos por hablar un idioma diferente los lleva a abandonar su lengua nativa de forma voluntaria (para. 4).

Otro de los factores que ha contribuido a dicha situación es el hecho de que con frecuencia los miembros de la comunidad tsotsil tengan que mudarse a la ciudad debido a la falta de recursos en su lugar de origen. Por tal motivo, tienen que aprender español, la lengua dominante del país, para poder comunicarse con la sociedad dominante dando como resultado, en algunos casos, el monolingüismo en español o el bilingüismo en español y tsotsil. Por tal motivo, es necesario buscar formas de preservar y promover la lengua y cultura indígenas, por ejemplo, a través de programas interculturales bilingües que fomenten un bilingüismo aditivo.

PROGRAMAS BILINGÜES

Siguiendo con lo anterior, hoy más que nunca es necesario crear programas bilingües en español y en lenguas indígenas, por ejemplo, en tsotsil, donde se enseñe a través de una pedagogía comunitaria donde los/las estudiantes aprendan o refuercen el aprecio a la tierra, “a las labores agrícolas, los saberes ambientales y ecológicos, los saberes productivos, los saberes organizativos, entre otros” (Ávila y Pohlenz, 2012, p. 77); programas donde se promueva el buen vivir como una construcción social que se forma todos los días. Es fundamental, pues, poner en marcha una epistemología del Sur que:

Busque conocimientos y criterios de validez del conocimiento, que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. Mediante la eliminación de la diversidad de la realidad a algunos tipos — concretos, muy limitados, reducidos—, de realidad nos sucede lo que diría el filósofo Walter Benjamín (Benjamín, 2005): “Nos convertimos en pobres. Fuimos abandonando un trozo de herencia de la humanidad uno tras otro, depositándolos en la casa de empeño por un centésimo de su valor, para acabar recibiendo a cambio monedas sin valor de actualidad” (Ávila y Pohlenz, 2012, p. 66).

La escuela y el sistema educativo, en general, deben, pues, buscar formas innovadoras para incluir a pueblos históricamente marginados y así mismo promover los derechos lingüísticos y culturales de dichos grupos. Por otro lado, también es fundamental validar los derechos de la mujer indígena a través de la escuela y el sistema educativo. No hay que olvidar que la mujer tsotsil y la mujer, en general, es protectora de sabiduría y memoria. Como bien lo menciona Ruiz (2020), las mujeres son:

Las protectoras del agua, del aire, de los bosques y de las montañas, guardianas de la sabiduría y de la memoria, han sido mujeres valientes de distintos territorios que han luchado y resistido contra las distintas afecciones que la humanidad ha infringido contra la vida, los cuerpos y los territorios. (Ruiz, 2020, para. 1).

MUJERES DE COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS MINORIZADAS

Lo anterior tiene que ser reforzado y promovido no solamente en la escuela sino en todos los espacios a nivel nacional. Contrariamente, en Italia, con respecto a la mujer de habla materna napolitana el tema prácticamente no existe porque el napolitano es considerado como una especie de dialecto del idioma italiano, social y culturalmente degradado como quien lo habla y a la mujer, también como madre, se le niega la posibilidad de aprender y transmitir correctamente su idioma a sus hijos. Un cierto sistema "pedagógico" nacional italiano y local induce a las madres de niños de lengua materna napolitana a enseñar a sus hijos a "hablar bien", es decir, a regañar a sus hijos cuando hablan en napolitano, como si fuera este idioma. ontológicamente "un mal" en sí, y por eso se consideran a ellos mismos como un mal. Por lo tanto, son obligados a cambiar para convertirse en otro Ser. Es una situación de violencia la cual es sufrida por las madres de estos niños que se convierten en actrices de una tarea profundamente auto alienante hacia ellas mismas y su descendencia; es una situación que dirige a la comunidad a un futuro con acciones y efectos terriblemente antidemocráticos.

Básicamente estamos ante una doble violencia institucional tanto hacia la madre (fuente educadora de los hombres del mañana) como hacia la descendencia. Por lo tanto, su identidad íntima se borra desde la infancia, esta eliminación o degradación / endulzamiento de la identidad será luego fortalecida por los medios de comunicación italianos durante el proceso de crecimiento. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer compromete a los Estados a proteger la función social de la maternidad, o el progreso social de una comunidad, que aquí por el contrario está comprimida y violada por una acción educativa. materna al desprecio de la dignidad social y cultural de sus hijos, que es lo que el sistema cultural italiano induce a las madres napolitanas a transmitir a sus propios hijos.

Estas mujeres, por tanto, se ven afectadas como sujetos de derechos y en su rol social de madres, o se quedan con una brutalización, una degradación lingüístico-cultural, socialmente transversal que transmitirán a sus hijos. Observamos, por tanto, una limitación al ejercicio por parte de estas mujeres de esos derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos social, cultural y civil, solemnemente protegidos por la citada Convención. Sin que sean conscientes de ello, incluso como agentes de esta (auto) limitación. Una desintegración en pocas palabras de la comunidad social, cultural y lingüística napolitana y, por tanto, nacional, que también se configura como perjudicial para los derechos a la autonomía y autodeterminación de las mujeres, barrera a la violencia moral y psicológica y, de esa participación el desa-

rollo e implementación de políticas y la definición de lineamientos y reglas de autorregulación dirigidas a prevenir la violencia contra las mujeres y fortalecer el respeto a su dignidad que el Estado italiano debería impulsar hacia el sector privado, tecnologías de la información y la comunicación y los medios de comunicación, de conformidad con las disposiciones del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica.

Además, generador y consolidador de estereotipos y auto colonización social es la perenne representación de la mujer napolitana y en general sureña como tosca, gorda (modelo antitética de lo socialmente ganador) ignorante y vulgar y sometida a un estado perenne de "patriarcado", un estereotipo que cierto feminismo "radical chic" ayuda a alimentar. Lo anterior se configura así como un espacio de reflexión sobre el concepto de acoso y violencia contra las mujeres que creemos muy indicativo, constituyendo el caso en cuestión como ejemplar y lamentablemente paradigmático al menos en Occidente, en relación con toda una comunidad sociocultural, como el de Nápoles y los napolitanos y Campania, como ciudadanos de la nación italiana, también con respecto a los principios constitucionales que protegen la soberanía, la dignidad humana, la igualdad, la libertad de expresión y el progreso democrático de la nación.

La Academia Napolitana trabaja para denunciar estos problemas en cooperación con comunidades sociolingüísticas que experimentan minorizaciones iguales.

CONCLUSIÓN

Es de suma importancia que la escuela y el sistema educativo sirvan como herramientas poderosas para empoderar a comunidades lingüísticas minorizadas tales como la comunidad napolitana y tsotsil y que se busquen diversas maneras de apoyar a las mujeres de dichas comunidades para romper la situación de discriminación, marginación y exclusión en la que históricamente han vivido nuestras compañeras napolitanas y tsotsiles. Todo esto con el propósito de defender, preservar y promover los derechos de género, lingüísticos y culturales de nuestros pueblos. Se puede mencionar en este sentido el trabajo de cooperación de la Academia Napolitana tanto en Europa como en el continente americano, por ejemplo, con proyectos didácticos y de formación (en escuelas de Nápoles, eventos y conferencias públicas con la participación de alumnos y alumnas), realización de materiales videos documentales y publicaciones tanto en Italia como en el extranjero, participación en Webinars internacionales enfocados en dicho tema y otras actividades de información (radiotelevisión, eventos por mujeres detenidas etc.) destacando la cooperación académica internacional con la profesora Del Carpio quien también trabaja con minorías lingüísticas como la comunidad tsotsil en Chiapas, México.

REFERENCIAS

- Ávila, A., y Pohlenz, J. (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana. Patrimonio biocultural saberes y derechos de los pueblos originarios, 63-79. CLACSO, INALI.
- Del Carpio, K. (2012). Spanish-Indigenous bilingual education in Chenalhó, Chiapas, in Southeast Mexico (Published doctoral dissertation of Philosophy). University of Alberta, 2012.
- Galván, M (s.f). Lenguas en peligro de extinción. AZ: Revista de educación y cultura. Encontrado el 18 de noviembre de 2020 en el sitio <http://www.educacionyculturaaz.com/articulos-az/lenguas-en-peligro-de-extincion/>
- Naciones Unidas (s.f). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer 18 de diciembre de 1979. Encontrado el 5 de diciembre de 2020 en el sitio <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Ruiz, M. (2020). Mujeres tsotsiles: protectoras de la sabiduría y de la memoria. Encontrado el 12 de diciembre de 2020 en el sitio <https://nomada.gt/nosotras/somos-todas/mujeres-tsotsiles-protectoras-de-la-sabiduria-y-de-la-memoria/>
- Verde, M., Bullismo e violencia di genere: il caso Napoletano. Encontrado el 5 de diciembre de 2020 en el sitio <https://campania.iltabloid.it/2020/05/04/bullismo-e-violenza-di-genere-il-caso-napoletano.html>
- Verde, M., Neapolitan and International Day for The Elimination of Racial Discrimination. Encontrado el 5 de diciembre de 2020 en sitio <https://en.iyil2019.org/resources/neapolitan-and-international-day-for-the-elimination-of-racial-discrimination>

Karla Del Carpio es profesora e investigadora de tiempo completo en el Departamento de Lenguas y Culturas Mundiales de la Universidad de Colorado del Norte en Estados Unidos. Doctora en educación y maestra en lingüística aplicada por la Universidad de Alberta en Canadá, licenciada en enseñanza de lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas en México. Ha ejercido como docente en México, Canadá y Estados Unidos. Sus líneas de investigación incluyen la preservación de lenguas minoritarias, adquisición y enseñanza de segundas lenguas y educación bilingüe en español y lenguas indígenas. Acreedora de diversos premios en todos los países donde ha laborado. En el 2013 el presidente de la República Mexicana le otorgó el Premio Nacional de la Juventud 2013 por mérito académico.

Massimiliano Verde es Maestro y Doctor en Ciencias Políticas, experto del patrimonio lingüístico e histórico-cultural napolitano. Presidente del grupo científico internacional "Academia Napolitana" para la protección y promoción de la cultura y el idioma napolitanos. Interlocutor de la UNESCO para IYIL 2019 (Año Internacional de la Lengua Indígena) y el Día Internacional de la Lengua Materna 2018, 2019 y 2020 para la lengua napolitana; Miembro y administrador del grupo "Derechos Lingüísticos, Lenguas y Comunidades de Hablantes en Riesgo"; autor del primer curso de lengua y cultura napolitana de nivel europeo reconocido por el Municipio de Nápoles; miembro periodista del Comité editorial de la Revista de Derecho Civil de FADIPA, publicación semestral del curso de Derecho del Centro Universitario Padre Anchieta (Brasil). Colabora con la AIAE (Asociación de educadores italoamericanos), la Comunidad italiana de Westbury (NY, USA), la Real Academia de Cultura Valenciana, el Institut d'Estudis Valencians, la Universidad de Atenas, la Universidad URCA do Cariri (Brasil).

CAPITULO IV OTRAS DISCIPLINAS

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL USO DE LAS
FORMAS DE TRATAMIENTO EN UNA ZONA URBANA
SANTIAGUERA**

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL USO DE LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EN UNA ZONA URBANA SANTIAGUERA

Dra. Alina Bestard Revilla. Profesora Titular.

Centro de procedencia: Universidad de Oriente. Facultad de Cultura Física, Cuba.

RESUMEN:

En los últimos años los estudios con enfoque de género han alcanzado gran importancia en diferentes esferas de índole sociocultural. En el presente trabajo se ofrecen algunos de los resultados obtenidos en un estudio sociolingüístico efectuado en la Universidad de Oriente acerca del uso actual de las formas de tratamiento y cortesía realizados en un área urbana santiaguera donde se observaron diferencias significativas con respecto a la utilización de las estrategias de cortesía de los hablantes analizados vinculadas con el sexo. La metodología se sustenta en un enfoque cualitativo sobre la base de la recogida de información aportada por una muestra de 30 informantes, de ambos sexos, residentes del casco histórico de la ciudad a quienes se les aplicó una encuesta que permitió la conformación del corpus lingüístico comprobado mediante la observación científica y la triangulación de datos con otros núcleos poblacionales santiagueros. Esto permitió analizar el comportamiento lingüístico femenino con relación al masculino a partir de dicotomías: conservadurismo-innovación, solidaridad-poder. Como resultado interesante se obtuvo que los hombres son más susceptibles de transgredir las normas estándares de cortesía, mientras que las mujeres son más apegadas a las pautas de prestigio.

Introducción:

La perspectiva de género apunta en nuestros días a favorecer la posición de la mujer en la sociedad moderna. Estos enfoques feministas abarcan diferentes ámbitos sociales y la lengua no resulta una excepción. De acuerdo con el enorme poder que la lengua tiene de transformar el orden sociocultural establecido, el feminismo la obliga a reevaluar sus códigos. Por ejemplo, la palabra “hombre” que antes se empleaba para designar a la totalidad de la especie humana, hoy sólo se reserva para designar al varón, puntualizándose significativamente “hombre y mujer” cuando nos referimos a ella.

Resulta muy interesante reflexionar acerca de algunas de las ideas que se han difundido sobre el contacto entre sexismo y códigos lingüísticos, que es el objetivo de esta investigación, pues la reformulación de lo masculino y lo femenino en la sociedad actual tiene su influencia en la conceptualización de la identidad femenina y la sexualidad de estos tiempos. (Bermúdez, M, 2003)

En Cuba, los cambios producidos a partir de la Revolución favorecieron extraordinariamente a la mujer, pues su incorporación total a las diferentes tareas sociales permitió su crecimiento intelectual y humano. Sin embargo, en el plano de la subjetividad y de la conciencia social colectiva hay aspectos que representan genuinamente el patriarcado. La relación que establece la mujer con el hombre sancionada por la familia, la institución del matrimonio y la maternidad ha hecho de la mujer un cuerpo que “es cómplice ideológico del orden masculino y celosa resguardadora de este orden” (Carrillo Guibert, 2003). El papel de madre se valora como más importante que la paternidad y ella continúa, por tradición y por sensibilidad, asumiendo la educación y cuidado de los hijos casi por completo. Si bien en la esfera pública es creciente el protagonismo femenino y es una realidad que cada vez accede con más fuerza a ocupaciones históricamente consideradas como propias del sexo fuerte, en la esfera íntima aún no está resuelto el reparto equitativo de tareas y funciones en el hogar para solo mencionar un ejemplo de los más llamativos. Los patrones de exigencia para hembras y varones en la política educativa doméstica son diferentes. A ellos se les educa para el riesgo, el desafío, la hazaña, la fuerza, la competencia, el poder, en síntesis, para vivir y morir como hombres. A ellas, en cambio, se les prepara para el hogar y la familia y para apoyar a los hijos y al marido en el duro bregar cotidiano.

DESARROLLO:

Al llevar este tema al plano de la lengua en uso se observa su reflejo en la gramática del género que ha sido algo así como la representación de ese fenómeno que ocurre a escala social. En

otras palabras, ha sido “punta de lanza para cuestionar el modelo cultural androcéntrico en el plano lingüístico” (Ibid.)

Los investigadores han interpretado la categoría de género gramatical como el índice lingüístico de la oposición entre los sexos. Ahora bien, género gramatical y sexo no son conceptos equivalentes o idénticos. Debe tenerse en cuenta que hay lenguas en las que no se ha desarrollado la expresión de género y otras en las que no siempre coincide el género gramatical con el sexo real o biológico, y existen casos de género común o epiceno. A pesar de ello, se han llegado a proponer algunas recomendaciones para evitar el sexismo, a saber:

- Usar “humanidad” en lugar de “hombre”.
- Usar “los derechos humanos” en lugar de “los derechos del hombre”.
- Usar “la infancia” en lugar de “los niños”.
- Usar “la ciudadanía en lugar de “el ciudadano”.
- Usar “el profesorado” en lugar de “el profesor”.
- Usar “la comunidad deportiva” en lugar de “los deportistas”.
- Usar “el electorado” en lugar de los “electores”.
- Usar el femenino en profesiones en las que anteriormente se utilizaba el masculino: médica, jefa, ingeniera, presidenta. (Blas Arroyo, 1995)

También se han asumido distintos puntos de vista a favor o en contra del sexismo en el lenguaje que, en ocasiones resultan insuficientes y poco convincentes, por ejemplo:

- Asunción de posturas “hembristas” o “feministas”.
- Modificación o alteración violenta de la gramática.
- Adaptación de los usos lingüísticos a los cambios sociales.
- Estigmatización de la voz femenina.
- Establecimiento de fórmulas simplistas.
- Uso de calcos inadecuados de otras lenguas.
- Empleo de estructuras de otras lenguas diferentes al español.

- Sustitución del género sintético por la duplicidad masculino y femenino, en contra del principio de economía.
- Inversión del orden, es decir, situando en primer lugar el nombre femenino y luego, el masculino.
- Supresión del género masculino como miembro no marcado.
- Limitación del uso del término femenino para evitar la coincidencia del nombre de la profesión con el de la profesional que la ejerce (Carrillo, M, 2003).

Estos ejemplos sobre el sexismo en el lenguaje demuestran que es un problema que puede enfocarse y estudiarse desde muchas vertientes, y su solución no se limita a decir en el discurso “hombre y mujer” o “compañero y compañera” o “niños y niñas” en la programación televisiva o en un auditorio integrado por personas de ambos sexos. Las actitudes y creencias que subyacen en el empleo del lenguaje complican el tratamiento de este problema. (Bestard, A, 2007). Por ejemplo, el hecho de que hay profesiones en las que un sexo es dominante, influye en el uso de los procedimientos lingüísticos. Los enfermeros varones deberían reclamar que se especificara “enfermeras y enfermeros”, o buscar una denominación equivalente al familiar “seño” que se emplea refiriéndose a esta especialidad.

La radio, la televisión, la prensa también recurren con cierta frecuencia en estos últimos años, al establecimiento de la distinción o diferenciación lingüística del femenino y el masculino, bien mediante la oposición o/a y e/a, la sustitución de formas para el masculino y femenino, el uso del artículo femenino o masculino y el rechazo del sustantivo con valor genérico, entre otros recursos. Sin embargo, es justo decir que esta postura no ha sido acogida por unanimidad pues solo es practicada por algunos locutores, comentaristas o periodistas, conscientes del mal gusto de estas expresiones.

La presente investigación sociolingüística, se realizó con la finalidad de estudiar y describir las variaciones producidas en el uso de las formas de tratamiento dirigidas a la mujer en el habla santiaguero. A partir de la década del año 1990 del siglo XX y el 2000 del presente siglo, se observó un comportamiento diferenciado en su empleo entre hombres y mujeres, que coincide con algunos de los aspectos que ya han sido señalados en esta comunicación: la permanencia del modelo androcéntrico en los patrones de uso lingüístico.

En el trabajo de campo que se realizó con una muestra de 30 informantes, de ambos sexos, entre los 40 a 55 años, se pudo compilar un total de 932 formas de trato, que fueron clasificadas en seis campos semánticos. (Bestard, A, op cit). Además de las formas nominales de tratamiento tradicionales que designan el parentesco, el físico de la persona, el parecido con animales, los hipocorísticos y diminutivos, se encontraron también otras que designan aspectos de la vida actual de la comunidad como: jinetero-a; amarillo, balsero, maceta, macha-

cante, etc. Se comprobó la presencia de aquellas formas que denominan o aluden a la mujer, a su físico, a su comportamiento, a su espiritualidad. Como se sabe, a través de las formas de tratamiento en la lengua se ofrece una visión real de los cambios socio históricos en la comunidad porque reflejan esa realidad, la nombran, la designan, la evalúan, y al mismo tiempo la critican o aprueba. En tal sentido se observó la aparición, junto a las tradicionales, de nuevas formas que destacan el lugar que ocupa la mujer cubana en la sociedad, la visión que de ellas tiene el sexo masculino, el enfoque que algunos medios de difusión masiva hacen de ellas y el papel tan importante que tienen en la formación de las nuevas generaciones en la familia.

En el uso de algunas formas nominales de tratamiento fue significativo comprobar que existen vocablos que aun siendo femeninos sirven para designar a los hombres, a los que solamente se les antepone el artículo correspondiente. Ejemplo: mula (persona que trae mesadas del extranjero a personas residentes en Cuba) o el caso contrario, amarillo (trabajador del transporte, llamado así por el color del uniforme que usa) que designa invariablemente a las mujeres y los hombres. También aparecen los casos de los vocablos gallina y jutía (persona cobarde) que a pesar de que la lengua los consiga como género femenino los hablantes además lo emplean con el significado de cobarde para hombres.

La comunidad ocupa un determinado territorio, y funciona como una unidad social, en la que se integran diferentes grupos (familia, organizaciones e instituciones) alrededor de problemas cotidianos, estableciéndose interrelaciones que provocan un conjunto de relaciones interpersonales sobre la base de necesidades que garanticen la asimilación de esas relaciones sociales. La lengua expresa, como ninguna otra forma de expresión comunicativa las interrelaciones entre los individuos en la comunidad, y dentro de ellas las formas nominales tienen un especial valor. La elección de una forma de tratamiento en situaciones comunicativas diversas nos remite a normas lingüísticas, a un contexto social, a un nivel cultural, estados anímicos, psíquicos del hablante. (Paz Pérez, 1987).

Por eso hay muchas formas de tratamiento que se refieren a la mujer que resultan lesivas, que desdoran su verdadero papel dentro de la sociedad y la familia. Dentro de ellas compilamos algunas como: decará, mala hoja, bruja, jinetera, luchadora, panadera, loca; así como también expresiones relacionadas con ellas, tales como: búscate un temba, busca la plata, jinetea, cástate con un pepe, instalada, empatarse con un pepe o un yuma, etc. A la popularidad y extensión de estas formas de tratamiento han contribuido algunas canciones de orquestas cubanas que gozan de la aceptación de la población como: La Charanga Habanera, Paulito FG, entre otros, las que con sus estribillos pegajosos influyen en el gusto y comportamiento de las más jóvenes generaciones de cubanos. Tampoco se puede olvidar que las condiciones que surgieron en el país a partir del derrumbe de campo socialista y de las medidas socioeconómicas que se tomaron en la década de los 90 trajeron consigo una serie de transformaciones en la vida cotidiana del cubano que incidieron en la aparición de conductas degradantes como: la prostitución, las drogas, las salidas ilegales del país, el aumento del delito, etc.

Con respecto al comportamiento lingüístico en el uso del sistema de tratamiento que hacen las mujeres de la muestra observada se comprobó que:

- Son menos innovadoras que los hombres en el uso de las formas nominales.
- Son más respetuosas en el tratamiento pronominal hacia desconocidos (+ ustedeados que los hombres)
- Son menos productivas en el uso de las formas nominales.
- Emplean formas más estándares.
- Poseen mayor rentabilidad léxica en el trato con conocidos.
- Poseen estrategias de cortesía más complejas y ceremoniosas.

Este comportamiento lingüístico tiene su explicación en el hecho de que la sociedad cubana es básicamente patriarcal, el hombre aún es el representante del poder y la mujer posee todavía una posición subalterna. Al hombre le corresponde un mayor protagonismo en los espacios públicos y a la mujer ese protagonismo le corresponde en los espacios privados como ya se ha apuntado. (Santiesteban, A1982)

En los espacios públicos el poder se manifiesta a través de los diferentes papeles que se desarrollan en ellos, son los hombres los que tratan, en mayor medida, de exteriorizar la masculinidad y los resultados obtenidos en este trabajo así lo demuestran. La masculinidad tiene la necesidad de reforzarse y minimizar a la mujer. Como tendencia hombres y mujeres se definen por su pertenencia a un grupo que parece gozar de un status determinado y adoptan patrones similares de comportamiento frente a las normas prestigiosas y estigmatizadas. Generalmente, las mujeres promueven los cambios asociados al modelo de prestigio, mientras que son los hombres quienes promueven las formas menos estándares.

CONCLUSIONES:

Lo expuesto hasta aquí confirma que en el camino hacia la reafirmación del lugar de la mujer en todos los niveles de la sociedad todavía hay mucho por hacer tanto en el orden comunitario como en el doméstico. Pero como el lenguaje no es misógino en sus estructuras sino en sus aplicaciones, el discurso femenino ha tenido que apropiarse de la lengua del dominador (la general) e ir ganando poco a poco un mayor protagonismo en él. Hasta ahora el lenguaje hébrico se ha limitado a la aplicación de un conjunto de recursos lingüísticos y retóricos en función de los efectos perseguidos.

Desde nuestro punto de vista, el enfoque de género en los estudios contemporáneos debe proponerse metas más allá de lo netamente formulario. El problema no queda resuelto desde el punto de vista lingüístico con la distinción género femenino y el masculino en el discurso, sino con la valorización justa del lugar prominente que desde hace ya algunas décadas viene desempeñando la mujer cubana en nuestra sociedad.

Como consecuencia de vivir en una sociedad marcada por el sexismo durante siglos, la lengua se ha permeado de muchos de estos rasgos, sin embargo, de acuerdo con las transformaciones sociales y culturales que se han producido en nuestro país, esta línea temática debe estar en el centro de los debates actuales, pues, el cambio lingüístico es un complejísimo proceso que implica factores de muy diferentes signos; sociales, geográficos, psicológicos, pragmáticos, que se producen dentro de la comunidad de habla, que demuestra en el uso el estatus social del grupo que lo emplea, sus intereses comunes, preocupaciones, características, etc.

REFERENCIAS

- Bermúdez, S. M. (2003): Las formas de tratamiento y los calificativos populares en el habla de los jóvenes, en Conferencia Científica Internacional, Instituto de Literatura y Lingüística, La Habana.
- Bestard, R. A. (2007): Estudio sociolingüístico de formas de tratamiento en áreas urbanas de Santiago de Cuba. Tesis de Doctorado. Universidad de Oriente.
- Blas, A. J. L. (1995): «Los pronombres de tratamiento y cortesía», Revista de Estudios Hispánicos, Universidad de Puerto Rico, Año XXII.
- Carrillo, G. M. y Kindelán, L. A. C. (2003): “Aproximación lingüística a la problemática del género”, en Conferencia Científica Internacional, Instituto de Literatura y Lingüística, La Habana.
- Paz, P. C. (1987): De lo popular a lo vulgar en el habla cubana, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- Santiesteban, A. (1982): El habla popular cubana de hoy, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

Alina Bestard Revilla posee 37 años de experiencia en la enseñanza universitaria. Es Licenciada en Filología, con especialidad en Lingüística Hispánica, por la Universidad de Oriente, Cuba, 1983. Máster en Estudios culturales cubanos y del Caribe, Universidad de Oriente, 2002. Doctora en Ciencias Lingüísticas desde 2007, Universidad de La Habana. Ha sido profesora de Arte y literatura, Gramática española, Español comunicativo, Literatura cubana e hispanoamericana, Oratoria política, Metodología de la investigación lingüística, Teoría de la comunicación, Semiótica, Redacción y estilo científico, Enseñanza del español con fines específicos. Es Profesora Titular de la Universidad de Oriente en la Facultad de Cultura Física, donde se desempeña como profesora de Español comunicativo y Metodología de la investigación. Es miembro de las plantas académicas de las maestrías Actividad física en la comunidad, Pedagogía en el deporte y la cultura física, Didáctica de la Educación Física contemporánea, Psicología del deporte, Lengua y discurso, así como de los doctorados escolarizados de Cultura física y Lingüística y literatura. Ha realizado diversas investigaciones vinculadas con la cortesía verbal y las formas de tratamiento en el español de Cuba y El Caribe, también con aspectos docente-metodológicos en la enseñanza del español en la educación superior de la carrera de Cultura Física. Sus artículos se han publicado en revistas nacionales e internacionales en países como Argentina, España, México y Venezuela. Trabaja actualmente en el Centro de estudios de Cultura Física de la Universidad de Oriente. País: Cuba.



INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA. ENFOQUES Y TEMAS EMERGENTES

ESTA OBRA SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN DICIEMBRE DE 2021, EN LA CIUDAD DE TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, CON UN TIRAJE DE QUINIENTOS EJEMPLARES. PRIMERA EDICIÓN, EDITORIAL HERENCIA MEXICANA, DISEÑO EDITORIAL: FLCT