

# **LENGUAS** **en un contexto globalizado**

**HILDA ADRIANA AYALA RUBIO**  
**GABRIELA SCARTASCINI SPADARO**  
**(Coordinadoras)**

**UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

# Lenguas en un contexto globalizado



# Lenguas en un contexto globalizado

HILDA ADRIANA AYALA RUBIO  
GABRIELA SCARTASCINI SPADARO  
Coordinadoras

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
2007

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Carlos Jorge Briseño Torres

*Rector general*

Gabriel Torres Espinoza

*Vicerrector ejecutivo*

José Alfredo Peña Ramos

*Secretario general*

CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA

Javier Orozco Alvarado

*Rector*

Remberto Castro Castañeda

*Secretario académico*

Joel García Galván

*Secretario administrativo*

Primera edición, 2007

D.R. © 2007, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de la Costa

Av. Universidad de Guadalajara 203, Delegación Ixtapa

48280 Puerto Vallarta, Jalisco, México

**ISBN 978-970-27-1338-8**

Impreso y hecho en México

*Printed and made in Mexico*

# Índice

Prólogo 7

Introducción 11

## LINGUA Y LITERATURA DE LAS MINORÍAS

*Antes que anochezca:*  
una biografía testimonial en la competencia  
lingüística de un mundo globalizado 17  
Manuel Cachán

El mundo globalizado:  
el español de México como segunda lengua 31  
José Manuel González Freire

## IDIOMAS PARA UN MUNDO GLOBALIZADO

Ciudadanía global y aprendizaje de idiomas  
en un mundo cambiante 47  
José Miguel Rodríguez Reyes

Identidad cultural y lingüística en  
la transición hacia las fronteras globales 63  
Gabriela Scartascini Spadaro

Algunos datos sobre la posición del alemán  
en el mundo y en México 77  
Jens Metz

## LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN MEXICANA

<b>Las competencias en el idioma inglés de los estudiantes al ingresar a la Universidad de Guadalajara</b>	<b>87</b>
Hilda Adriana Ayala Rubio	
<b>La variete dite avancee chez des apprenants mexicains</b>	<b>105</b>
María Inés Van Messen	
<b>La comprensión de lectura y su metodología</b>	<b>121</b>
José Inés Juárez	
<b>An integral approach to the reform of basic education in Mexico: developing the curriculum for English as a foreign language in secondary</b>	<b>139</b>
Caroline Moore	
<b>La globalización y la enseñanza del inglés en estudiantes de secundaria pública</b>	<b>153</b>
Héctor Gómez Agüero	

# Prólogo

Porque nos antecede y nos trasciende, la lengua nos permite trascendernos y, por ende, en su uso nos reconocemos. Luego entonces, en las otras lenguas vemos a los otros nosotros: advertimos cómo podríamos haber sido. Si nos adentramos a una de ellas y volteamos, desde su perspectiva podremos distinguir rasgos nuestros que antes nos eran desapercibidos. Desde siempre, para el comerciante, como para el poeta, aprender otra lengua ha sido, además de apropiarse de un medio para intercambiar bienes y comunicar vivencias, una manera de experimentar la cultura del otro y un camino para conocerse a sí mismo. Ello generalmente nos conduce, por lo tanto, a valorar la lengua propia.

Las razones para estudiar otra lengua o para profundizar en el conocimiento de la propia, desde el interés intrínseco en el estudio, hasta los motivos de empleo ulterior, pueden tener distintos pesos para diferentes personas, como se desprendería de lo anterior. Si, aunado a ello, se tiene presente que existe una gran variedad de estilos de aprendizaje, quizá se comprenda rápidamente que la innovación en materia de enseñanza de lenguas sea un campo de gran importancia, tanto académica, como económica; pero aun así, no dejará de causar asombro enterarse que esa innovación tiene una historia de 25 siglos o que demanda un nivel de especialización comparable al que se requiere en el terreno de la alta tecnología.

Detrás del incremento en la capacidad sintáctica y de la acumulación de vocablos, aparentemente lineales, tienen lugar procesos que relacionan unos patrones con otros, para formar marcos estructurales, y unas palabras con otras, para formar redes semánticas. La adquisición de una lengua es una evolución de sistemas y sistemas de sistemas, más que la mera adición de elementos. Depende de las oportunidades para contrastar las oraciones y los discursos que se pueden generar desde el sistema en turno con las que produ-



cen los hablantes de la lengua. El arte de diseñar un curso y el oficio de enseñarlo se definen en función de la creación de tales oportunidades.

Si se observa que en unos países se dedican doce años para aprender bien una lengua extranjera y en otros el tiempo es de cinco o seis, sólo podrá concluirse que la importancia de formar a quienes se dedicarán al diseño y la enseñanza es mayúscula. Su trabajo es uno de los factores principales de esas diferencias, junto con las motivaciones de los estudiantes y las actitudes sociales ante la lengua. Lo que hagan en un país para lograr los niveles de dominio que el mundo de hoy requiere resultará en el gasto o en el ahorro de miles de millones de horas.

Eso, que se aprecia tan fácil y claramente en el terreno de las lenguas extranjeras, es igualmente cierto en el campo de la lengua materna: la preparación de expertos que creen las condiciones para el desarrollo óptimo de las capacidades lingüísticas es una de las mejores inversiones que puede hacer una sociedad. La historia ha mostrado que las naciones que ofrecen verdaderas opciones de vida a la población son también aquellas donde los habitantes son dueños de la comunicación que crea conocimiento, determina las normas de convivencia y construye las redes de solidaridad. Si la escudriñamos, encontraremos que en esas naciones siempre se lee y se escribe intensamente; veremos también que siempre hay guías y materiales de referencia de calidad para los hablantes, como diccionarios y gramáticas.

La labor de los educadores, así como la de los lexicógrafos y los gramáticos, se sustenta en y retroalimenta a la de los investigadores. Si elaborar materiales de referencia que potencien nuestras capacidades como usuarios del español depende de que hayan sido identificados con precisión los recursos que nuestro idioma ofrece, poder propiciar mejores oportunidades para la adquisición de una lengua extranjera estriba en que se hayan comprendido los procesos de adquisición.

En las últimas décadas la investigación ha tenido un desarrollo muy grande, y esto no es casual. Sólo ahora ha podido concebirse que a los fenómenos de la lengua que se pueden observar directamente, y que parecen simples, subyazcan procesos intrincados. Para inferir estos procesos, han debido elaborarse lógicas sofisticadas y métodos finos de experimentación, sin los cuales las variables explicativas se confundirían.

Por lo que significan para el ser humano las lenguas, por el valor que tienen para las sociedades y por el esfuerzo que representa indagar acerca de

ellas, es encomiable que se haya reunido este volumen. Los trabajos que lo integran configuran un campo de intersecciones y conexiones entre la psicolingüística, la pedagogía, la crítica textual, la gramática y la planeación lingüística. Tratan acerca del fortalecimiento del español y de la enseñanza y el aprendizaje de éste, el inglés, el francés y el alemán. Ofrecen todos también ideas que, si bien se ilustran con ejemplos propios de alguna de estas lenguas, tienen un carácter general y podrían aplicarse, con las especificaciones y adecuaciones pertinentes, a cualquier otra. Discuten temas como los siguientes: las condiciones del bilingüismo y el trilingüismo; las nuevas propuestas para la enseñanza del inglés en el marco de los cambios curriculares en la educación básica; la referencia a la literatura en la educación como medio de emancipación individual y comunitaria; las capacidades de los hispanohablantes en el mundo de hoy; la emigración y la integración social de los hablantes de lenguas indígenas; los métodos que se han empleado en la educación secundaria; la estructuración lógica y retórica del texto; la adquisición de los tiempos verbales que expresan distinciones aspectuales.

El libro refleja la riqueza del intercambio entre un grupo de académicos de la Universidad de Guadalajara y de ellos con expertos de otras instituciones de México y de otros países. El lector se verá invitado a dialogar con ellos y, al hacerlo, dialogar consigo sobre la lengua, como me he visto yo.

Por todo lo anterior, deseo que las y los autores continúen realizando esfuerzos como el que aquí cristaliza.

*Fernando Castaños*



# Introducción

La formación de bloques económicos así como las alianzas estratégicas que se han establecido a nivel internacional para potenciar el intercambio comercial entre las naciones, han conformado un nuevo orden económico y social que ha implicado transformaciones importantes en aspectos económicos, políticos y sociales. En materia educativa, las instituciones de educación superior han modificado sus estructuras tanto académicas como administrativas para enfrentar los compromisos e impactos de la globalización.

Para las IES Mexicanas, el principal reto en materia de formación de recursos humanos es buscar elevar el perfil de sus egresados y de su propio personal académico, dado que la formación de profesionales de alto nivel es valorada como una condición indispensable para el mejoramiento de la productividad de los mercados, la competitividad de nuestro país y el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Ahora más que nunca se requiere formar en los profesionales las competencias que les permitan mayores oportunidades de empleo en el mercado laboral internacional. Estos mercados requieren de profesionistas con nuevas habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y aptitudes, es decir, competencias evaluables y valoradas a nivel internacional, aun cuando sus servicios vayan a ser prestados dentro del mercado interno.

Algunas de las competencias que se valoran de manera importante son las de comunicación, organización y articulación profesional de un discurso oral o escrito. Un individuo que, además de contar con los conocimientos relativos a su profesión, pueda comunicarse adecuadamente en su propio idioma, y también en otras lenguas, estará mejor equipado para participar en un ámbito laboral en los distintos mercados internacionales con los cuales nuestro país lleva a cabo actividades comerciales o académicas.

Por este motivo, durante más de una década en la Universidad de Guadalajara se han llevado a cabo un conjunto de trabajos relativos a impulsar la

dimensión internacional de la institución. De hecho, la internacionalización forma parte de los ejes estratégicos de nuestra Casa de Estudios y el impulso de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas ha sido una de líneas de trabajo que se han configurado para desarrollar esta dimensión.

Así, el Departamento de Estudios Internacionales y Lenguas Extranjeras del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara presenta la obra denominada *Lenguas en un Contexto Globalizado*, misma que rescata los principales temas abordados en el XX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE), evento académico internacional que tuvo lugar en nuestro Centro en junio de 2006.

Los ejes temáticos desarrollados se vinculan con la valoración y el rescate de las lenguas indígenas, el español como lengua de intercambio, la tendencia hacia el multilingüismo, la diversidad cultural e inclusión en el contexto global, así como la adquisición del lenguaje y de competencias lingüísticas para los ciudadanos del siglo XXI, entre otros.

Debido a la relevancia de estos temas, se consideró pertinente continuar con la huella fijada en el FEULE, a través de artículos inéditos desarrollados por los miembros del Comité Académico de dicho evento. De esta forma, participan en la presente obra investigadores de Loyola University of New Orleans en Estados Unidos de Norteamérica, de la Universidad de Colima, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y de la Universidad de Guadalajara, a través del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades así como del Centro Universitario de la Costa. Asimismo, se sumó al proyecto el representante del Servicio Alemán de Intercambio Académico en la ciudad de Guadalajara.

El objetivo es presentar los resultados de múltiples investigaciones que se enfocan en las diversas temáticas señaladas relativas a los idiomas español, inglés, francés y alemán, como lenguas modernas de gran trascendencia e impacto en el ámbito internacional. La escritura en tres idiomas se realizó de manera deliberada a fin de reflejar la riqueza de las lenguas aquí representadas.

La obra está dividida en tres capítulos. El primero se titula «Lengua y Literatura de las Minorías». Se presenta el trabajo elaborado por Cachán quien analiza el discurso de las minorías tomando como base el libro *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas. Reflexiona sobre la literatura de estos grupos minoritarios considerando las condiciones muy particulares de dominación, marginación o exclusión bajo las cuales la producen. Así, se enfoca

en el análisis de la literatura testimonial, la biografía o autobiografía vistas bajo la lente del ejercicio y de las relaciones de poder. Por su parte, González Freire reflexiona sobre el idioma español y la importancia que ha cobrado en el ámbito de los negocios a nivel internacional; no obstante, señala la necesidad de rescatar y respetar las distintas lenguas indígenas que se hablan en México, mismas que representan auténticas manifestaciones de nuestra cultura e historia.

El segundo capítulo está dedicado al tema «Idiomas para un Mundo Globalizado». Rodríguez elabora una revisión de la enseñanza de las lenguas en México. Explica los motivos por los cuales se entrelazan los aspectos del comercio con la enseñanza de lenguas extranjeras en los países, la importancia que ha cobrado la formación de profesores de lenguas, su presencia en los diferentes medios tecnológicos, así como la difusión de éstas por factores político-militares o académico-culturales lo que invita al estudio de un idioma. Por otro lado, Scartascini reflexiona acerca de las funciones de la lengua española frente a la dinámica histórica del siglo XXI. Destaca cómo, en esta transición, se verifica un constante crecimiento tanto en cuestiones demográficas y geográficas como de intercambio comercial. A su vez, argumenta acerca del valor de las competencias que los hispanohablantes deben poseer en la actual coyuntura con el fin de lograr una inserción exitosa en los ámbitos de desarrollo personal, académico y laboral. Por último, Metz expone sobre la importancia de que los individuos dominen al menos tres lenguas, además de la propia, a fin de participar de manera más competitiva en la arena internacional. El inglés es una lengua obligatoria; no obstante, señala que el alemán ha cobrado una importancia estratégica en los tratados europeos como mercado económico que cuenta con un fuerte impacto a nivel global. Por último, presenta una revisión de las relaciones comerciales y académicas que han tenido Alemania y México, por lo que justifica la necesidad de fomentar y difundir el aprendizaje del alemán en nuestro país.

El tercero y último capítulo se denomina «Las Lenguas Extranjeras en la Educación Mexicana». Ayala presenta un panorama general de las competencias lingüísticas en el idioma inglés con que cuentan los estudiantes de la Universidad de Guadalajara al ingresar al nivel de licenciatura. Explica, desde diferentes perspectivas y bajo distintos indicadores, el rezago en materia de conocimientos del idioma inglés que tienen los estudiantes y analiza el impacto negativo que presenta esta realidad en su desarrollo académico y en

el avance de los planes y programas de internacionalización de nuestra universidad. Por otra parte, Van Messen, desde el francés, presenta un trabajo sobre los procesos adquisicionales de dicho idioma y de la temporalidad en particular, escollo contra el cual chocan docentes y alumnos de todo el mundo. Investiga, en particular, los criterios para determinar el nivel lingüístico en estudiantes mexicanos avanzados.

Juárez analiza un estudio de caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa sobre la implementación del método retórico para la enseñanza y evaluación de la comprensión de lectura de una lengua extranjera en los estudiantes universitarios. Hace una revisión del proceso de lectura, reflexiona sobre la importancia del análisis visual, del vocabulario, del reconocimiento de las estructuras gramaticales y de los aspectos funcionales en la comprensión de lectura. Por último, establece que el método retórico sostiene que, para entender los textos académicos, es necesario entender la estructura de su discurso y precisa conocer la naturaleza del texto, así como las funciones y técnicas retóricas. Por su parte, Moore analiza el proceso de la reforma curricular implementada por la Secretaría de Educación Pública en la educación básica. Expone la necesidad de la reforma curricular, las características del marco de referencia para la mencionada reforma, el proceso que se ha llevado a cabo y describe los mecanismos para desarrollar el currículo de inglés del nivel de secundaria dentro de este marco. Por último, Gomez aborda el idioma inglés a nivel secundario en instituciones públicas y expresa la necesidad de retomar los sistemas de enseñanza desde una actitud crítica, con el fin de establecer nuevos paradigmas educativos. El autor recorre brevemente los métodos utilizados hasta la actualidad, que se han constituido en la base para la elaboración de nuevos planes y programas del sistema educativo nacional.

Los tres capítulos se articulan en función del tema central del libro y representan la culminación de un trabajo conjunto y del intercambio entre universitarios cuyo campo de estudio son las lenguas modernas y cuyas aportaciones pretenden despertar la inquietud e interés de otros académicos que igualmente se ocupan de ellas.

Esperamos que los lectores de esta obra encuentren, en ella, elementos de interés que apoyen la reflexión de sus estudios particulares.

*Hilda Adriana Ayala Rubio*

LENGUA Y LITERATURA  
DE LAS MINORÍAS





# *Antes que anochezca:* una biografía testimonial en la competencia lingüística de un mundo globalizado

Manuel Cachán\*

La literatura ha dejado de ser un simple instrumento especializado en el salón de clase para convertirse en una necesidad intelectual de la docencia. En el presente mundo globalizado, donde la educación viene a representar una necesidad de progreso para todos los países, el uso del idioma adquiere condiciones post modernistas por el simple propósito de vincular la cultura con el progreso económico, social y político de una nación. Esto no significa, como ha señalado Jean Franco (1971), que los países socialmente atrasados no produzcan buena literatura «sino que en esos lugares la labor del artista se realiza en condiciones más difíciles y de mayor aislamiento».

El estudio de la literatura latinoamericana en las universidades estadounidenses conlleva una serie de características asociadas con la cultura y el idioma que impone la sociedad dominante. Además, el uso extensivo de la investigación literaria y la continua publicación de textos críticos hace que la enseñanza de idiomas se transforme en un discurso autónomo que representa el conjunto de elementos lingüísticos que constituyen la expresión técnica de la metodología en la enseñanza de idiomas. Lo que Todorov (1981) ha dicho sobre el análisis del discurso: «In the very earliest reflections on language, a hypothesis appears according to which there may be discovered a common structure that transcends the obvious differences among languages (...) a kind of universal grammar...», refleja que es imperante que la literatura presente un vínculo necesario a la hora de enseñar cultura y gramática.

La constante evolución lingüística del español latinoamericano conlleva una serie de actividades críticas asociadas con las tendencias contemporáneas de la creatividad literaria. La literatura testimonial, la biografía, la literatura escrita por los intelectuales gays, la obra literaria de las comunida-

---

\* Loyola University of New Orleans.

des latinas en los EE.UU. traen consigo, además de una sofisticada riqueza social, un lenguaje que identifica plenamente a los grupos que describen. Un nuevo idioma que representa la lucha constante entre el discurso de las oligarquías dominantes versus el idioma popular de los gobernados que queda impregnado por todas las consecuencias políticas existentes. O lo que más concretamente señaló Paulo Freire (1994):

«...la educación es una práctica política. Por eso es que repetimos: la educadora es política. En consecuencia, se hace imperioso que la educadora sea coherente con su opción, que es política... (...)... La cultura en que se encuentra en acción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra».

En Latinoamérica, la biografía se ha convertido en un género que es utilizado constantemente para recontar situaciones en la vida de una persona. Pero, como bien dice Sylvia Molloy (1991), «la autobiografía es siempre una representación»; es decir, un recontar la vida accidentada del sujeto / narrador que implica un discurso que se refiere a una «realidad» más compleja que la propia vida que se cuenta. Por eso no nos sorprendemos cuando leemos que Isabel Allende define sus historias en *Paula* como algo más allá de la propia existencia, como «memorias» de un pasado que vuelve a convertirse en presente. Sus historias recontadas son una «realidad» más exacta porque conllevan la aceptación de la memoria como algo fiel que es reproducida, contemplada y admitida como una voz genuina. Esta vez textual, discursiva, testimonial:

«So, although it might be tempting to see in Spanish American autobiographical texts a subject, enmeshed in different tactics of repressions (what cannot be told) and self-validation (what must be told in a way acceptable to a nation, to a community) that has not yet come into its own (i.e. the story of the self «alone»), it would be ill-advised to conclude that progress towards introspection, from the constraints of the document to the freedom of fiction is a necessary goal for these texts (Molloy, 1991).

Creemos que la biografía es en sí un género de difícil consideración, si implicamos con ello la aceptación absoluta de la «veracidad histórica», particularmente si su autor goza de cierta conciencia literaria que podría incluir una sutileza más perspicaz que el que su propio discurso narrativo otorgue. En toda escritura, hay que considerar que todo texto, biográfico o no, es parte de un contexto más complejo; es, antes que nada, parte de la vida real: «it is then, in that state of flux, that the autobiographical text has the most to say about itself —provided, of course, one is willing to heart it out on its own, uneasy terms» (Molloy, 1991).

Lo que dice Beverly (1992) de «la relación entre testimonio y política en el espacio cultural de la posmodernidad latinoamericana», nos trae a la observación, a veces ininteligible por nuestra tendencia crítica a enmarcar todo texto dentro de contornos ya establecidos, de que el testimonio puede ser un vehículo honesto para una interpretación verosímil de la narración biográfica. Más allá de la relación enmascarada que dentro del texto establece discursos de la colectividad y del «yo» narrador / protagonista, «el testimonio contempla la negación entre oralidad y escritura que implica un complicado mecanismo de narración y transcripción textual» (Beverly, 1992). Escribir es un acto de negación del «yo» histórico para verificar el «yo» de ficción, que muchas veces es más honesto porque conlleva la aceptación de espacios públicos, implícitamente políticos, y que mantienen enclaves que tratan de acomodar las «urgencias del otro» (Ruiz Cumba, 1993). En otras palabras: «el testimonio no responde al imperativo de producir la verdad cognitiva —ni tampoco de deshacerla—; su *modus operandi* es la construcción comunicativa de una praxis solidaria y emancipadora. De ahí que la dicotomía verdad / ficción carezca de sentido para entender el testimonio» (Yúdice, 1992). Por eso, la biografía es esencialmente testimonial. Nos remite a la construcción de un «yo» narrativo que hace referencias a un discurso eminentemente formado dentro de un contorno político y social determinado, paralelo a una praxis que es emancipatoria y liberadora. Es un análisis más complejo del texto en donde la historia que se cuenta no es lo importante, sino la sistematización y el modo en que es representada. Tenemos que recordar que, tanto la biografía como el testimonio, requieren el uso de la memoria como elemento necesario de la propia historia. Es una memoria esencialmente seleccionadora porque va acompañada de estructuras interpretativas de un presente que fue una vez pasado. Por eso el que narra, ya sea

a través de un transcriptor como en el caso del testimonio, o por puro capricho del presente —como lo es en la biografía—, convierte a la memoria en un vehículo que selecciona, escoge y condiciona el texto: «La memoria en cuanto a elemento organizativo, ordenador e interpretativo no puede dejar de emitir y reflejar sus juicios, prejuicios y aun sus prejuicios» (Ruiz Cumba, 1993).

Cuando John Beverly afirma insistente que la literatura testimonial es «una vieja historia de relaciones ‘literarias’ entre opresores y oprimidos, clases dominantes y subordinadas, metrópolis y colonia, centro y periferia, Primer y Tercer mundos», remite al lector a un género donde las conexiones entre la realidad y la narrativa implican una oralidad cuya principal función guarda estrecha relación con las crisis y contradicciones de los discursos políticos existentes. Las comunidades latinas en los Estados Unidos tienen una antigua tradición literaria que comenzó a identificarse desde sus inicios con las crisis de una historia que es esencialmente nacional y anticolonialista. El discurso latino en los Estados Unidos presenta aspectos denigrados de la *transculturación* (según el término de Fernando Ortiz).<sup>1</sup> Con el establecimiento de diferentes comunidades latino / hispanas en los Estados Unidos, comenzó una escritura creadora que, desde sus inicios, trató de convertirse en un discurso emancipador que supo utilizar la denuncia como texto imprescindible para comunicar realidades más complejas. Así *Down These Mean Streets* de Piri Thomas fue un libro de ficción estructurado en la autobiografía para denunciar la pobreza, la discriminación, la vida de las pandillas, el uso de drogas, y el crimen en el Barrio puertorriqueño de Nueva York a través del testimonio. Otros, como *Island in Harlem* de Manuel Manrique; *Run Baby Run* de Nicky Cruz; *Frankie Cristo* de Humberto Citrón; *The Hungry American* de Richard Ruiz; *Family Installments* del neoyorriqueño Edward Rivera; *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodríguez* del chicano Richard Rodríguez; *El Súper* de Iván Acosta y, recientemente, *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas, son publicaciones que han dejado el deseo testimonial y evidente de sus autores por denunciar determinadas condiciones políticas y

---

<sup>1</sup> Según el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (21ª ed., 1992), transculturación es la «recepción por un pueblo o grupo social de formas de cultura procedentes de otro, que sustituyen de un modo más o menos completo a la propia. Se podría decir también que es la imposición de ciertos valores antagonistas a otra cultura que implica nuevos valores, razonamientos y actitudes culturales.

sociales. Todas estas obras tienen en común, no importa el género en que se les ha clasificado, el uso de la biografía —ya sea directa, como en el caso de Arenas o indirecta como en *El Súper* de Acosta— para producir un discurso testimonial y de denuncia.

Es necesario reconocer que en la autobiografía hay un elemento plural: Ese «yo» singular que se acerca al lector, al «Otro», tú, que lo lee, y que es un sujeto, implícito a veces y otras explícito, que se desborda en unas páginas que conciernen al «nosotros». Esto quizá se deba a que en todo texto biográfico hay una metáfora consciente que asume una identidad «mediante la sustitución de un significante» (Sommer, 1992). El fenómeno es un género que ha sido asimilado tanto por la novela como por la biografía porque ha creado un espacio de acción discursiva que lleva otras implicaciones. Literatura y sociedad casi nunca encuentran la solución a sus antagonismos porque la ficción permite a la historia espacios abiertos que otros géneros no logran confrontar. Así la ficción, aunque nazca de una anécdota que concede al lector el conocimiento de la denuncia cuando ésta va disfrazada con argumentos imaginativos, deja a la misma vez latitudes infranqueables cuando éstas no se pueden reconocer como verosímiles por ciertos lectores. Podríamos afirmar que toda biografía es una especie de ficción porque va a la búsqueda de lugares naturales que sólo una memoria (la historia del enunciador) permite penetrar y que el presente (la memoria enunciada) reviste de carácter discursivo. Es necesario reconocer que entre ambos escenarios (memoria / escritura) se alteran las situaciones y se legitiman los discursos. Esa carencia de verosimilitud queda franqueada cuando la biografía es testimonial. El testimonio «denuncia y celebra, pues su deseo es la verdad» (Achugar, 1992) y su institucionalización «viene a reconocer que el testimonio ocupa un espacio legítimo en la lucha por el poder dentro de la esfera pública» (Achugar, 1992). O lo que dice Sommer (1992): «mientras la autobiografía habla **por** los lectores, algunos testimonios logran la modestia de hablar **a** los lectores».

Por eso, creo que no nos debe resultar demasiado congruente su legitimidad si encontramos que la mayoría de las obras escritas en los Estados Unidos por escritores *latinos* tienen un carácter de memoria testimonial y autobiográfica cuando van determinadas por asuntos que interesan a nuestro *Barrio* y a nuestra comunidad. Aunque sean novelas autobiográficas o testimonios novelados, el escritor latino en los Estados Unidos opera dentro de cánones de identidad que son racistas y que difieren política y económica-

mente de la voz nacional o de las necesidades que, por ejemplo, impone un escritor latinoamericano a su texto. Son obras que imploran la enunciación del «Otro» y en donde la voz discursiva adquiere una retórica natural contra la opresión. Muchos de sus personajes viven vidas sin esperanzas, totalmente dominadas por la organización social, ya por niveles de racionalización subjetiva, ya por exigencias personales que hacen a nuestra comunidad básicamente colonizada. Dentro de estas formas testimoniales que el texto y la sociedad imponen al discurso del escritor latino, encontramos otra congruencia tenaz y continúa: el uso del inglés para custodiar un discurso de ambientes subordinados. Al igual que Rigoberta Menchú necesitó del español prestado de los ladinos opresores, el inglés es utilizado por estos escritores para contar la voz cotidiana y como recurso, «la oralidad ayuda a explicar la construcción de un yo colectivo en el testimonio debido a que es un evento público» (Sommer, 1992). Tenemos que reconocer que es un inglés transformado, de calidad diferente al de los escritores anglos. Por eso el testimonio convierte al idioma en un agente público de cambio con una distinción estilística que pregona una rebeldía natural. En el caso, por ejemplo, de *Hunger of Memory* de Richard Rodríguez, el español es un obstáculo para ser aceptado en el «mainstream» de la sociedad estadounidense. En su caso, unas monjas irlandesas obligan a los padres de Richard Rodríguez a hablar inglés en la casa para que sus hijos practiquen ese idioma. Eso los lleva a una serie de crisis que producen la descentralización del lenguaje y que crea una pluralidad de estructuras, aparentemente convenientes a la unidad de la sociedad anglosajona estadounidense, pero que simplemente desplazan la armonía cultural de la familia e imponen otro instrumento colonizador. Dentro de estos mismos modelos, la literatura latina en los Estados Unidos contiene textos en ambos idiomas. Los discursos de los escritores latinos en inglés han gozado últimamente de una gran prominencia editorial porque la literatura «étnica» es privilegiada por las casas editoriales. Todos los escritores latinos que escriben en español en los Estados Unidos saben que la publicación de sus obras es una odisea editorial. Debemos considerar las distancias que existen entre la «literatura del exilio» y la «literatura del emigrante», para poder entender los espacios editoriales que comercial e ideológicamente trata de llenar la literatura «étnica», según los términos mencionados por Gustavo Pérez Firmat. Por eso, publicar en español una biografía, como hizo antes de morir Reinaldo Arenas, es un acto de rebeldía. Sobre todo si quién la escribe

es considerado «latino», «exiliado» «homosexual con SIDA», y la escribió en español.

Para ambas vertientes de la «problemática cubana», Reinaldo Arenas vino a representar la antítesis del machismo en el discurso de la ideología del poder, que todos sabemos tiene hondas raíces en los despliegues culturales por su enorme riqueza y complejidad:

*Los gobernantes del mundo entero, la clase reaccionaria siempre en el poder y los poderosos bajo cualquier sistema, tienen que sentirse muy contento con el SIDA, pues gran parte de la población marginal que no aspira más que a vivir y, por lo tanto, es enemiga de todo dogma e hipocresía política, desaparecerá con esta calamidad (Arenas, 1992).*

Contrario a las visiones sexuales europeas o estadounidenses, en Cuba «la clasificación de homosexualidad se apoya substancialmente sobre el impulso sexual y no sobre el género (gender) de su objeto intencional» (Zayas, 1995). Reinaldo Arenas ha desplegado en su libro de memorias y, a través de toda su obra, esa relación de asignaciones que la cultura cubana promueve: «*Mi primera relación sexual con otra persona no fue con uno de aquellos muchachos, sino con Dulce Ofelia, mi prima... [con quién]... jugábamos a los médicos detrás de la cama y no recuerdo por qué extraña prescripción facultativa, terminábamos siempre desnudos y abrazados...*» (*Antes que anochezca*, p. 29). Es una dicotomía entre macho / poder vs. hembra / sumisión. Esta asimetría está presente no solamente entre las relaciones entre hombres y mujeres, sino también entre personas de un mismo género (gender): «*Mientras Orlando me la metía, yo pensaba en mi madre, en todo aquellos que ella durante tantos años jamás había hecho con un hombre y yo hacía allí lo mismo, en la arboleda, al alcance de su voz que ya me llamaba para comer*» (p. 29). Así que el homosexual que desempeña en una relación sexual el papel activo, es considerado en la sociedad cubana como «macho», va asociado con el poder, y se le conoce con el nombre de *bugarrón*: «El agente que desempeña el rol poder /dominación/ actividad/ macho, aun cuando su objeto sexual es del mismo género, no es excluido del círculo de poder que define al macho y por lo tanto se le confiere una identidad *sui generis*» (Zayas, 1995). Por el contrario, el pasivo tiene un papel sumiso, de debilidad, de obediencia, de *hembra*, y se le conoce como «*maricón*»:



*Algunos profesores, por no decir la mayoría, tenían sus relaciones sexuales con los alumnos; había uno, llamado Juan, que había tenido relaciones con un centenar de estudiantes. A veces, frente a su cuarto, los jóvenes hacían cola para templárselo... (p. 74).*

En Cuba se conoce como «locas» a los «maricones», Arenas los clasifica en varios tipos:

*La loca de argolla; éste era el tipo de homosexual escandaloso que, incesantemente, era arrestado en algún baño o en alguna playa... (...)... La loca común es ese tipo de homosexual que en Cuba tiene su compromiso, que va a la Cinemateca, que escribe de vez en cuando algún poema, que nunca corre un gran riesgo... (...)... La loca tapada era aquella que, siendo loca, casi nadie lo sabía. Se casaban, tenían hijos, y después iban a los baños, clandestinamente, llevando en el dedo índice el anillo matrimonial... (...)... después estaba la loca regia; una especie única de los países comunistas. La loca regia es esa loca que por vínculos muy directos con el Máximo Líder o una labor extraordinaria dentro de la Seguridad del Estado o por cosas semejantes, goza del privilegio de poder ser loca públicamente (pp. 103-104).*

La dialéctica de la sexualidad en *Antes que anochezca*, está al servicio de un ejercicio deconstructivo con la simple intención de hacer del discurso un acto de denuncia contra el régimen de Fidel Castro: «Fidel Castro no sólo era y es el Máximo Líder, sino también el Fiscal general» (p. 85). El libro está lleno de complejidades y extremos opuestos donde se refleja una existencia que trata de captar lo fundamental de la condición humana, según la visión de Arenas: «Irma y yo fuimos en nuestra aventura erótica hasta Isla de Pinos y allí pudimos pasarnos regimientos enteros; los reclutas, desesperados por fornicar, cuando se enteraron de nuestra llegada, despertaron a todos en el campamento» (p. 119). El discurso de denuncia de Arenas se constituye en una táctica ambigua ya que responde a construcciones que el propio poder dominante de la «sociedad machista, revolucionaria y cubana», según él, propone una utopía moralizadora del proceso social. Arenas «tilda de homosexual o lesbiana a todo el que le cae antipático, lo que aparte de ser un contrasentido pone de manifiesto hasta qué punto puede enajenar una cultura machista». (Pereira, 1992). La feminización totalizadora de todo lo masculino, afirma Víctor Fowler (1995) «pretende fijar la magnitud de verdad encapsulada (...) [y] es irrelevante frente al hecho de que el relato inaugura un espacio en el

que lo que hemos leído pudo suceder». Por eso, algunos críticos han visto en el libro de Arenas un ensamblaje «cuyo objetivo supremo no es otro que vengarse» (Pereira, 1992) ya que el ambiente que Arenas vivió iba lleno de crisis materiales y éticas, económicas y espirituales, debido a la excesiva politización de la vida pública y privada:

*Casi todos aquellos jóvenes que desfilaban ante la Plaza de la Revolución aplaudiendo a Fidel Castro, casi todos aquellos soldados que, rifle en mano, marchaban con aquellas caras marciales, después de los desfiles, iban a acurrucarse en nuestros cuartos y, allí, desnudos, mostraban su autenticidad y a veces una ternura y una manera de gozar que me ha sido difícil encontrar en cualquier otro lugar del mundo (p. 131).*

Con el uso de la biografía como literatura testimonial que reproduce hechos de la memoria, Arenas ha dado rienda suelta a la posibilidad de ficcionalizar un testimonio que implica el validar y legitimar un discurso que da prioridad a sus posibilidades políticas. La sexualidad, por lo tanto, es una de las tantas prohibiciones sociales que señala Foucault (1972) para la provocación de discursos marginales, y que no son otra cosa que expresiones contra el poder y la substitución metafórica de una realidad más compleja:

*En cierta ocasión Lezama [Lima] y Virgilio [Piñera] coincidieron en una especie de prostíbulo para hombres que había en la Habana Vieja y Lezama le dijo a Virgilio: «Así que vienes tras la caza del jabalí». Y Virgilio le contestó: «No, he venido, simplemente, a singar con un negro» (p. 111).*

La de Reinaldo Arenas es una literatura de la «locura», donde la sexualidad que es rechazada por todas las estructuras del poder en el «exilio» y, en Cuba, juega el importante papel de sintetizar una «crítica radical que el autor/texto hace del socialismo cubano» (Fowler, 1995). No olvidemos, como nos recuerda Foucault (1972), que en toda sociedad la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y distribuida según un número infinito de procedimientos cuya finalidad es prevenir desastres provocados por los cambios sociales:

*Yo había publicado ya una novela en el extranjero, El mundo alucinante, y se anunciaba la próxima aparición de Celestino antes del alba. El mundo alucinante*

*había sido prohibido en Cuba, aunque a la vez había sido premiada por la UNEAC. Oscar Rodríguez trabajaba en el Instituto Cubano del Libro y había sido captado por los órganos de la Seguridad del Estado. El hecho de ser informante le daba ciertos privilegios; si era cogido realizando un acto homosexual, podía no ir a parar a un campo de concentración; se le había prometido también un viaje a no sé que país socialista; y un posible traslado, como traductor, a la Sección de Intereses Norteamericanos en Cuba, a la cual, ciertamente, pasó luego a trabajar (p. 140).*

Esta «*literatura de la locura*» que promueve Arenas va en oposición con esa otra corriente occidental de clasificar a los discursos marginales como irracionales porque no se mantienen dentro de los parámetros «*lógicos*» del hombre común. Dice Foucault que «*from the depths of the Middle Ages, a man was mad if his speech could not be said to form part of the common discourse of men*». El de Arenas, como ha señalado Manuel Pereira (1992), es un discurso «*doble marginado, como escritor y como homosexual, antes ya lo había sido en su condición de guajiro pobre y, al final, como nobody en los Estados Unidos*». Aunque, y como también ha señalado Pereira, *Antes que anochezca* sea un «*libro exagerado [que] debe leerse con cautela*», hay también que reconocer que promueve un discurso legítimo de denuncia y frustración. La crítica negativa que ha recibido el libro, particularmente por aquéllos que lo ven como un «*testimonio biográfico*» que tiene que contar la «*verdad*» sin considerar nada más, es su llamado «*extremismo político*»: «*desde luego que exagerar es un requisito indispensable en la ficción, pero no en un libro que se quiere documental*» (Pereira, 1992). Esta imposición que se le quisiera adjudicar al libro de Reinaldo Arenas implica la promoción de una lógica textual que la «*locura*» de *Antes que anochezca* no comparte, al igual que todos los textos que, desde la época medieval, se han negado a aceptar parecidas condiciones, como bien ha señalado Foucault (1972). Su discurso «*descarado*», «*antisocial*» y «*vulgar*» se niega a aceptar como válidos unos parámetros que siempre han sido parte de la identidad nacional cubana.

Toda la obra de Reinaldo Arenas es subversiva en cuanto es el continuo desbarajuste de los códigos machistas establecidos en la sociedad, dentro y fuera de Cuba. Por eso esa necesidad suya de dejar un testamento biográfico, con profundas características testimoniales. Es además, una obra enmarcada dentro de la problemática latina en los Estados Unidos donde el gay sufre discriminación y desigualdad.

Teorizando sobre la producción del lenguaje, Michael Foucault también ha señalado que en cada sociedad la producción de discursos, ya sean políticos, literarios, económicos o sociales es seleccionada, organizada y redistribuida según una serie de procedimientos cuyo fin es prevenir sus peligros y determinar sus logros para preservar el poder existente. El discurso literario, por otro lado, no es simplemente la transformación de un grupo de palabras (ya sean en inglés o en español, como es el caso de la literatura producida por los escritores latinos en los EE.UU.) sino el uso de ciertos signos que estimulen los actos que narran. Es decir, no es exclusivamente la secuencia final entre la estructura del significante y el significado lo que promueve cierta realidad social, o la canonización de un vocabulario ortodoxo que ordene los objetos y sujetos del orden trasgresor. Por el contrario, la literatura de las comunidades latinas en los EE.UU. es una expresión socialmente comprometida que trata de romper con las demás transformaciones tradicionales del discurso en ambas culturas presentando expresiones que ayudan a revertir la dependencia original creada por el colonialismo. Al poder señalarse la ruptura y discontinuidad histórica que ha señalado Foucault, se logra también identificar la literatura que nace de esa ruptura. Estos centros de discontinuidad, en el caso de la biografía de Reinaldo Arenas, ayudan a interpretar la historia general de la época y se asocian a los discursos políticos que el libro de Arenas ha promovido. La discusión por motivos docentes de estos textos originados por la ruptura con los valores tradicionales de la cultura, promueven un raciocinio que discontinúa los viejos clichés de la sexualidad y, por supuesto, la dialéctica asociada con ellos. *Antes que anochezca* rehace, modifica, parodia y cuestiona el testimonio político. Es una autoridad basada en la **presencia**, en el hecho de que sus personajes son testigos activos de un proceso que discontinúa la fluidez del discurso en el lenguaje existente. Las historias del libro van aunadas a una experiencia nacional, enmarcadas dentro de contornos testimoniales. Los personajes que aparecen en estas narraciones han sido argumentados no como una relación lineal de los hechos sino como fenómenos de ruptura y discontinuidad social que exigen nuevas formas testimoniales para edificar un parámetro literario que establezca un lenguaje ordinario para poder crear su discurso político. Dentro de su crisis como exiliado de un régimen que repudiaba y aborrecía, Arenas también abjuró de la comprensión racional para penetrar en un mundo absurdo y transculturado. Los personajes que aparecen son seres marginados. Los individuos de estas

historias enfatizan que la cultura no es homogénea y que su discurso político es esencialmente patriarcal. El texto utiliza el *choteo* (según la definición de Jorge Mañach, 1928) para promover el humor, la idiosincrasia caribeña y la burla como elementos evasivos y liberadores. Lo sexual ayuda a confrontar una realidad existencial que refleja no sólo la inconformidad con el sistema establecido, sino también la falta y el vacío de valores que puedan reemplazarlo. El tono poco reconciliador de la prosa de Reinaldo Arenas es la mezcla de una jerga popular cubana (asediada diariamente por el inglés, un idioma que es para Arenas extranjero y foráneo), nacida en los arrabales de la marginación que es mezclada con un lenguaje literario que busca la ruptura total con el pasado. El uso del *choteo*, la broma, la sexualidad y la soledad de los individuos son utilizados en este libro para definir lo cubano, según la visión de Arenas, como instrumento didáctico que refleja su nacionalidad perdida. Así, el lenguaje de Arenas enfatiza esa necesidad de redefinir lo cubano teniendo en cuenta los ambientes y estructuras políticas. En realidad es una anti-literatura que confronta los cánones ideológicos existentes en la estética dominante. Es la creación de un nuevo discurso de denuncia, alegórico por definición, que, según Arenas, promovió la discontinuidad y ruptura del dominio patriarcal de lo cubano.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Achugar, Hugo (1992). «La historia y la voz del otro» en «La voz del otro: Testimonio, subalternidad y la verdad narrativa». John Beverly y Hugo Achugar (eds.), *Revista de crítica literaria latinoamericana*, año XVIII, núm. 36, 49-71.
- Arenas, Reinaldo (1992). *Antes que anochezca*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Beverly, John (1992). «Introducción» en «La voz del otro: Testimonio, subalternidad y verdad narrativa». John Beverly y Hugo Achugar (eds.), *Revista de crítica literaria latinoamericana*, año XVIII, núm. 36, 7-18.
- Ellis, Robert Richmond (1995). «The Gay Lifewriting of Reinaldo Arenas: Antes que anochezca» en *Auto/Biography Studies*, vol. 10, núm. 1, pp. 126-144.
- Foucault, Michel (1972). *The Archeology of knowledge and the Discourse on Language*. New York: Barnes & Noble.

- Fowler Calzada, Víctor (1995). «Arenas: Homoerotismo y crítica de la cultura». *Apuntes Postmodernos*, vol. 6, núm. 1 (Fall): 20-27.
- Franco, Jean (1971). *La cultura moderna en América Latina*. México: Joaquín Mortiz.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Jameson, Fredric (1979). *Fables of Agression*. Los Ángeles: University of California Press.
- Mañach, Jorge (1928). «Indagación al choteo». *Revista de Avance*. La Habana.
- Mohr, Eugene V. (1980). «Lives from El Barrio». *Revista Chicano-Riqueña*, vol. 8, núm. 4, pp. 60-79.
- Molloy, Sylvia (1991). *At Face Value: Autobiographical Writing in Spanish America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, Manuel (1992). «Reinaldo antes del Alba». *Quimera: Revista de literatura*, vol. 111, pp. 54-58.
- Ruiz Cumba, Israel (1990). «Hacia una nueva lectura de Las memorias de Bernardo Vega». *Inti: Revista de Literatura Hispánica*, vol. 31, pp. 50-66.
- Sommer, Doris (1992). «Sin secretos» en «La voz del Otro: Testimonio, subalternidad y verdad narrativa». John Beverly y Hugo Achugar (eds.), *Revista de crítica literaria latinoamericana*, año XVIII, núm. 36, pp. 135-153.
- Todorov, Tzvetan (1981). *Introduction to Poetics*. Translation from the French by Richard Howard. Introduction by Meter Brooks. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Todorov, Tzvetan (1977). *The Poetics of Prose*. Translation from the French by Richard Howard. Foreword by Jonathan Culler. Ithaca: Cornell University Press.
- Villanueva-Collado, Alfredo (1988). «Growing Up Hispanic: Discourse and Ideology in Hunger for Memory and Family Installments». *The American Review*, vol. 6, núms. 3-4, pp. 75-90.
- Yúdice, George (1992). «Testimonio y concientización» en «La voz del otro: Testimonio, subalternidad y verdad narrativa». John Beverly y Hugo Achugar (eds.), *Revista de crítica literaria latinoamericana*, año XVIII, núm. 36, pp. 207-227.
- Zayas, Manuel Ramón de (1995). «Sangre y Arenas: Machismo, homosexualidad y subversión». *Apuntes Postmodernos*, vol. 6, núm. 1 (Fall): 3-19.



# El mundo globalizado: el español de México como segunda lengua

José Manuel González Freire\*

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación se presenta un estudio del impacto social y el cambio lingüístico que se produce en el choque de dos lenguas; la lengua que trae el emigrante, las lenguas de minorías (indígenas) y la segunda lengua que adquiere el español mexicano. La lengua española de México está presente en la globalización y tal es el caso que la lengua está de moda en Norte América, Asia, Europa y África. Cada día hay más emisoras de radio, televisión y cine en los países donde el español no es lengua oficial. La importancia que día a día va cobrando el español hablado de México es una realidad latente que no podemos despreciar; hoy en día los negocios de compra y ventas realizados en español e inglés son los más importantes en la economía mundial y en la comunidad mexicana.

Para ello reflexionamos sobre el uso cotidiano de la lengua del español mexicano que hablamos. Los cambios semánticos y dialectológicos, es decir, la parte de la lingüística que estudia el conjunto de dialectos o variantes de una lengua y que derivan de una lengua común, en este caso el Español y el seguimiento de las lenguas minoritarias, en este caso lenguas indígenas que se hablan en la República Mexicana y aquéllas que llegan desde el extranjero o de otras partes de la República Mexicana, como es el caso del estado de Colima (por poner un ejemplo) la cuales podemos encontrar en un francés, un alemán, un holandés, un español peninsular, un argentino, etcétera; y la observación directa que se describe en los pueblos y las culturas indígenas sobre el resto de la comunidad mexicana, es decir la etnografía, sin olvidarnos del fenómeno sociolingüístico. A todos estos parámetros debemos pre-

---

\* Universidad de Colima.



guntarnos: ¿Cómo se le dificulta a la emigración la integración social en la lengua que usan y en la nueva que adquieren? Un punto muy importante a tener en cuenta es la población indígena o de minorías. Por razones históricas y sociales se han visto marginados y rechazados de la sociedad; esto no ocurre con un europeo. Por ello, mi objetivo es demostrar gran parte de algunas aportaciones culturales y lingüísticas que los pueblos indígenas han dejado y dejan actualmente a la sociedad mexicana. Espero que el lector de este documento sea consciente de la importancia y respeto que se les debe venerar a estas personas que viven entre nosotros y que muchas veces son señalados como incultos y atrasados.

Revisando la geografía latinoamericana, en México viven unos diez millones de indígenas que representa el diez por ciento de la población nacional y, en términos absolutos, constituye la mayor concentración de población indígena en América Latina. Se ubican principalmente en los estados Oaxaca (53%), Quintana Roo (37%), Chiapas (35%) y en otros estados de la República en menor medida.

En el cuadro siguiente, a modo de ejemplo, vemos las situaciones que se están dando en el estado de Colima:

Lugar de procedencia	Lengua nativa L1	Segunda lengua L2	Integración social en la comunidad colimense
Alemania	Alemán	Español o castellano mexicano	Sí
España	Español	Español o castellano mexicano (variantes dialectológicas)	Sí
Argentina	Español	Español o castellano mexicano (variantes dialectológicas)	Sí
Michoacán	Lengua indígena	Español o castellano mexicano	No (a veces sí)
Jalisco	Lengua indígena	Español o castellano mexicano	No (a veces sí)
Jalisco	Español o castellano mexicano (variantes dialectológicas)	Español o castellano mexicano (variantes dialectológicas)	Sí

A su vez, damos los datos de la población de Colima según el último censo de (CONAPO, 2006).

Estado de Colima	año 2000	año 2006
Total de habitantes censados en el estado de Colima	556 593	592 863
Habitantes colimenses que viven en Colima	388 611	405 680
Habitantes mexicanos que vienen de otras partes de la República Mexicana	82 724	94 445
Habitantes colimenses que trabajan en los EE.UU.	85 258	92 732
Extranjeros censados que viven en Colima	2 827	2 922

En este cuadro, podemos analizar dos aspectos muy importantes para este estudio; 1<sup>a</sup>: a pesar de lo pequeño que es el estado, tiene una gran movilidad de sus habitantes y muchos de ellos son inmigrantes de otros lugares de la República (Nayarit, Michoacán, D.F. y Jalisco) principalmente y, 2<sup>a</sup>, la gran cantidad de población joven que reside y trabaja en los Estados Unidos de América.

Cuadro que presenta la migración extranjera por países y por habitantes registrados en la República Mexicana como residentes según los últimos datos (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2006).

Año 2000	EE.UU.	Guatemala	España	Cuba	Canadá	Colombia	Argentina	Francia	Alemania
Números absolutos en miles	339	27.3	20.2	6.8	6.4	6.2	6.2	5.4	5.3
Estudios universit. %	11%	5%	38%	54%	41%	67%	61%	58%	60%

Este cuadro nos puede dar una idea muy general de cómo está la situación de la emigración extranjera registrada en la República Mexicana, según los datos aportados por la Secretaría de Relaciones Exteriores. Nuestra problemática también se da, en mayor o menor medida, en otros lugares de la República. Alrededor de 2 932 personas indígenas habitan en el estado de Colima, de los cuales 1 190 son hombres y 1 142 mujeres.

## VISIÓN GENERAL DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO Y EN MÉXICO

Es un hecho, hoy en día, que la globalización está casi consumada. Todos los ciudadanos están al tanto de casi todos y, en muchos lugares, la babel de lenguas es una realidad cotidiana. De modo que cuál pueda ser el futuro de cada una de estas seis mil lenguas hoy vivas, es algo que debe preocuparnos. El enorme interés que se viene observando desde hace unos años por la enseñanza-aprendizaje del español en el mundo, y en Europa en particular, es un fenómeno relativamente sorprendente. La cultura en español se une al auge que viene experimentando la lengua hispana en los Estados Unidos y, en fin, la posibilidad de hacer negocios en diversos países de habla española, con cada vez mayor capacidad económica y comercial, como es el caso de España, México, Argentina, Chile, etc. En definitiva, la necesidad de viajar y de divertirse, de comunicarse, de adentrarse en nuestra cultura o de negociar es lo que ha dado lugar a que desde hace una docena de años, aproximadamente, se venga produciendo un aumento constante de la demanda de la enseñanza de español en muchos países de Europa, Asia y de los Estados Unidos de América. La demanda de español, de la que no cabe duda, es un fenómeno realmente importante, con repercusiones de diversos tipos, como las económicas. Actualmente, las cifras nos dan la razón: el idioma español es hablado, aproximadamente, por 400 millones de personas (es un mercado económico muy grande) en más de veinte países que abarcan una extensión de 12 millones de kilómetros cuadrados. Es la 4ª lengua del mundo en hablantes y la 2ª de importancia económica después del inglés; casi 200 millones de personas hablan portugués y entienden español. En Estados Unidos de América hay casi 30 millones de hablantes de la lengua Española. Todo esto quiere decir que utilizamos, como mínimo, más de cien mil palabras para comunicarnos y que todo el mundo las conoce y las entiende a pesar de las diferencias dialectales y socioculturales (González, 2005: 47).

En la actualidad, uno de los estudios sobre los factores de difusión de las lenguas, y en particular de la lengua Española, se ha hecho desde la perspectiva de la «demolingüística». Los factores demográficos no son los únicos que tiran de la demanda de segundas lenguas. La inmigración y el multiculturalismo son, sin duda, algunos de los grandes catalizadores. Varios factores confluyen para producir el aumento de la demanda de las lenguas extranje-

ras. En muchos países, la extensión del turismo de masas al extranjero es uno de ellos. En el campo, no del ocio sino del negocio y el trabajo, también se da una movilidad creciente de estudiantes y trabajadores entre países (por ejemplo Estados Unidos o la Unión Europea). La globalización y la interdependencia creciente entre los estados, las sociedades y las economías exigen a las personas un conocimiento cada vez mayor de las lenguas de otros países, y que es vital el dominio de lenguas extranjeras.

El dominio de lenguas de minorías favorece el crecimiento socioeconómico de un país como México. Su historia abarca más de tres mil años. El conocimiento del periodo prehispánico es fundamental para sus habitantes. La riqueza cultural de un país está en sus tradiciones y su cultura pasada. El mundo indígena no solamente es la representación actual del pasado prehispánico de México como nación, sino que están presentes en la sociedad donde conviven y, en silencio, reclaman a la sociedad el lugar que les corresponde.

#### REFLEXIONES SOBRE LOS PUEBLOS DE MINORÍAS

Es una aberración pensar que los pueblos de minorías o indígenas son reliquias del pasado o pueblos atrasados. Es necesario que, si se quiere desarrollar un proyecto educativo acorde con los intereses de todos para ser más pluriculturales, debemos empezar por respetarnos a nosotros mismos y así podremos respetar al prójimo (indígena, extranjero, refugiado, perseguido, etcétera). Hemos podido ver que el modelo educativo mexicano ha sido elaborado a partir de la desaparición cultural de los pueblos indígenas, cuando otros países del mundo se enorgullecen de tener raíces y patrimonio de sus antepasados. ¿Cómo explicar en México una historia prehispánica sin los componentes arqueológicos y antropológicos existentes a nuestro alrededor? Es de vital importancia que en las aulas, donde conviven diferentes tradiciones culturales, maestros y alumnos estén conscientes de que las personas aprenden, se comunican y manifiestan sus intereses de maneras distintas. Es en la escuela y en la familia donde se debe enseñar la convivencia respetuosa entre nosotros, ya que como seres humanos el que no respeta a los demás no se respeta así mismo y es aquí cuando uno empieza a perder su identidad.

En las escuelas se debería enseñar lenguas indígenas o de minorías como instrumento para la enseñanza de carácter oficial y no como puente de aprendizaje del español. En el punto siguiente, voy a tratar cómo los préstamos de lenguas indígenas están presentes en la sociedad y en la lengua mexicana. La marginación, la pobreza y explotación explican su miseria económica pero no su cultura y, sin embargo, se intenta enseñar que su cultura propicia eso (Cisneros, 2001).

¿Cuándo se van a quitar las vendas de los ojos? La historia de la conquista aún muestra las huellas entre las relaciones de quienes se sienten herederos de los conquistadores frente a los indígenas y se siguen reproduciendo las relaciones coloniales de sus prácticas y costumbres. Si bien no es una situación colonial, sí es a través de mecanismos de explotación y de interiorización, como se intenta impedir el desarrollo socioeconómico y cultural de los indígenas. La conquista ya hace siglos que terminó; México se independizó de sus conquistadores y se hizo un país soberano y multicultural en el momento en que se creó una constitución y una nación con muchos símbolos patrióticos mexicanos (ver apartado 5 de «símbolos patrios»). Octavio Paz viene a decir que Japón, por ejemplo, ha logrado la modernidad sin haber renunciado a sus tradiciones y a la cultura pasada, «*modernizar no es copiar, es adaptar y adoptar*» (Paz, 1983). Sin democracia no puede haber avance socioeconómico y cultural.

Hagamos una comparación rápida: hay países en Europa en los que sus pobladores se encuentran en regiones donde existen minorías, desde el punto de vista económico, cultural, político y lingüístico. Muchos de estos lugares no tienen la riqueza económica que tiene México, pero tienen el respeto de la comunidad mundial porque se respetan entre ellos, miran hacia atrás con orgullo por sus raíces y antepasados; con su trabajo y forma de vivir hacen que esos pueblos se hagan respetar.

En este cuadro podemos constatar la gran riqueza de las lenguas indígenas que aún se hablan en Colima (véase cuadro página siguiente).

### CAMBIOS LEXICOGRAFICOS Y DIALECTOLOGICOS

Como hemos visto ya en el punto dos, en la lengua española existen diferencias entre la lengua de México y el español del resto del mundo. Una persona

Lenguas indígenas del estado de Colima	Número de indígenas	Hombres	Mujeres	Si hablan español	No hablan español
Amuzgo	64	49	15	48	14
Cora	6	6	0	6	0
Chatino	1	1	0	1	0
Chinanteco	6	4	2	6	0
Chol	7	6	1	7	0
Chontal de Tabasco	1	1	0	1	0
Huasteco	72	63	9	69	4
Huichol	19	12	7	19	0
Lacandón	1	1	0	1	0
Maya	56	39	17	56	0
Mayo	1	1	0	1	0
Mazahua	76	46	30	73	3
Mazateco	9	6	3	9	0
Mixe	14	8	6	14	0
Mixteco	362	193	169	250	112
Mixteco de la Mixteca Alta	1	1	0	1	0
Mixteco de la Mixteca Baja	2	2	0	2	0
Náhuatl	1 028	645	383	965	383
Otomí	47	32	15	45	2
Popoloca	1	1	0	1	0
Popoluca	4	3	1	4	0
Purépecha	506	283	223	478	28
Tarahumara	22	14	8	22	0
Tepehuán	2	1	1	2	0
Tlapaneco	30	19	11	23	7
Tojolabal	3	3	0	3	0
Totonaca	11	6	5	11	0
Trique	1	1	0	1	0
Tzeltal	6	5	1	6	0
Tzotzil	9	7	2	9	0
Yaqui	2	2	0	0	2
Zapoteco	162	112	50	161	1
Zoque	1	1	0	0	1
Otras lenguas indígenas de América	2	0	2	2	0
No especificado	397	216	181	356	41

que habla español en México, habla y tiene un léxico diferente de otra que vive en España o Nicaragua y de otra que vive dentro de cualquier estado de la República Mexicana como Colima.

El español o castellano suave (Moreno, 2003) de México se caracteriza sobre todo por su léxico, es decir por las palabras que utiliza, expresiones,

vocablos específicos de alguna región, topónimos, arcaísmos, sinónimos de origen indígena y otros que podemos encontrar en Colima.

A estas variantes lexicográficas las encuadraría en diferentes grupos: Arcaísmos: son palabras del Español antiguo que en general se han dejado de usar pero que en algunas zonas regionales de México, como Colima, se siguen utilizando, ejemplos: *lindo*, *pararse* (ponerse de pie), *prieto*, *liviano*, *bravo* (valiente), *demorarse*, *dilatarse* (retrasarse), *recibirse*, *luego* (inmediatamente), *acalenturarse*, *achicoparse* (afligirse), *acomodar* (colocar), *jalar* (tirar), *bermello* (rojo). Préstamos mexicanos: Palabras y expresiones de origen mexicano que se han incorporado a la lengua Española y a otros idiomas a partir de la Conquista en el siglo XVI, ejemplos: *tomate*, *hule*, *chocolate*, *enaguas*, *guajalote*, *butaca*, *tamal*, *jícara*, *petaca*, *cacique*, *cacao*, *coyote*, *petaca*, *tequila*, *bahía*, *caimán*, *maíz*, *canoa*, *carey*, *colibrí*, *iguana*, *tejuino*, *pulque*, *tiburón*, *maíz*, *chile*, *aguacate*, *cacahuate*, *correcaminos*, *coyote*, *parota*, *guayaba*, *maguey*, *nopal*, *jitomate* y *mezcal*. Préstamos de indigenismos que coexisten con palabras españolas, como sinónimos, ejemplos: *escuíncl*, *chamaco*, *tianguis* (mercado al aire libre), *guache* (niño), *tatamar*, *achicharrar* (quemar, tostar), *mecate* (cordero), *molcajete* (mortero), *tlapalería* (ferretería y pinturas), *ocote* (pino con brea), *huarache* (sandalia), *xopilote* (buitre), *jitomate* (tomate), *cacahuate* (cacahuete), *canica*, *camote*, *chac-mool* (busto), *chacarota* (maroma), *huamil* (sementera), *hule* (caucho), *iguana*, *obelisco* (tulipán), *popote* (pajita), *pepenar* (recoger), *taco*, *talcoyote* (coyote), *tatli* (tata, abuelo), *tepitchil* (mampostería), *tepetomate* (madroño), *toscazo* (pelicano), *tronar* (romper), *tuza* (topo), *xual* (mazapán). Préstamos de indigenismos que han desplazado completamente a las palabras en español, ejemplos: *tecolote* (buho), *chapulín* (saltamontes), *zacate* (hierbajo), *milpa* (maíz), *ejotes* (judías verdes), *jacal* (choza), *palma* (palmera de coco), *papalote* (cometa), *aguacate* (ahuacate), *atacuacharse* (agazaparse), *atetepiz* (escarabajo), *ayohuachtle* (semilla de la calabaza). Préstamos de indigenismos para los que no existe una palabra equivalente en español, esto es debido a que no se conocían en Europa durante la Conquista de América, ejemplos: *quelite*, *epazote*, *jamaica*, *jicama*, *chayote*, *chachalaca*, *chilaquiles*, *totopos*, *pinole*, *chuacal*, *ayate*, *huijil*, *metate*, *zapotecas*, *náhuatl*, *mixtecos*, *azteca*, *purépecha*, *otomís*, *zapote blanco*, *zapote negro*, *chile*, *habanero*, *guachinango*, *coyote*, *iguana*, *guanuchil*, *guanábana*, *nopal*, *cubano*, *huajina*, *chirrionera*, *jicote*, *mapache*, *armadillo*, *coa*, *tescalama*, *mecate*, *tiza*, *tamal* y *huacal*. Topónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Colima*, *Tecomán*, *Comala*,

Minatitlán, Coquimatlán, Cauhtémoc, Ixtlahuacán, Juluapán, Zacualpan, Suchitlán. Antropónimos de préstamos indígenas, ejemplos: *Xóchil* / *Xóchitl* (Flor), *Tláloc*, *Cuauhtémoc* (águila descendiente), *Huehuetéotl*, *Teopilzintli*, *Yoltzin* (pequeño corazón), *Tonatiuh* (el Sol que calienta), *Atl* (señor del agua), *Moctezuma*. Fauna de origen prehispánica, ejemplos: *coyote*, *guindurí*, *guacamaya*, *cenzontle*, *coa*, *iguana*, *correcaminos*, *zopilote*, *zamate*, *chirrionera*, *zamalacoa*, *tilicuate*, *zapote negro*, *zapote blanco*, *esquilín*, *guachinango* / *huachinango*, *pámpano*, *jején*, *armadillo*, *mapache*, *tuzas*, *chirriones*, *apalcuate*, *jicote* y *tilapia*. Vegetación de origen prehispánica, ejemplos: *Parota*, *guayabillo*, *jitomate*, *tomate*, *timben*, *anonax*, *cascalote*, *guamuchil*, *chicozapote*, *chile*, *guanábana*, *nopal*, *guayaba*, *burarja*, *cubano*, *manzanillo*, *maguey*, *aguacate* / *ahuacate*, *cacahuate*, *tabaco*, *nixtamal*, *tamales*, *tortilla*, *cacao*, *cocoa*, *hule*, *huizcolote*, *tescalama*, *hebill*, *maíz* y *cuahuayote* (bonete). Instrumentos musicales, ejemplos: *ayacachili* (maraca), *ayot*, *huehuetl*, *tecomopiloa*, *teponaztli*, *tunkul*, *tepuzquiquiztli*, *tlapizalli*, *tzicahuastli*, *omitzcahuastli*, *cuiraxezaqua*, *tun*.

Podemos ver mexicanismos o aztequismos que tienen una relación estrecha con la lengua náhuatl, principalmente, así como una traducción a la lengua latina. En la literatura, numerosos autores mexicanos contemporáneos los han utilizado en sus obras literarias, en boca de los personajes que aparecen en sus ficciones, pues son reflejo de la sociedad e identidad del pueblo mexicano, mencionaremos a José Agustín: *La Ciudad desiertas*, *Dos horas al sol*, *De perfil* y *Cerca del fuego*; Rosario Castellanos: *La muerte del tigre* y otros cuentos, *Balún Canán*, *Los convidados de agosto*, *Ciudad Real*, *Mujer que sabe latín... Poesía no eres tú*; Carlos Fuentes: *Cristóbal Nonato*, *Cuerpos* y *Ofrendas*, *El espejo enterrado*, *Instinto de Inez*, *La frontera de cristal*, *La silla del águila*, *Agua quemada*, *Cambio de pie*,; *Diana o la cazadora solitaria*, *Aura*, *Las buenas conciencia*, *Los Años con Laura Díaz*, *Una familia lejana*; Vicente Leñero: *Los albañiles*, *A fuerza de palabras*; Carlos Monsiváis: *El misterio del cuarto cerrad*, *Va mi alma en prendas*, *Parte de Guerra*, *Escenas de pudor y liviandad*, *A ustedes les const*; Octavio Paz: *El laberinto de la soledad*, *El fuego de cada día*, *El mono gramático*, *El ausente*, *Ritmo*, *Las Antípodas*, *Máscaras mexicanas*, *Picasso*, *Todos los santos*, *Tres momentos*, *Chuuang-tzu*, *El arco y la lira*, *La llama doble*; Juan Rulfo: *El llano en llamas*, *Diles que no me maten*, *Pedro Páramo*, *Macario*, *Es que somos muy pobres*, *Nos han dado la tierra*; Rafael Delgado: *Los parientes ricos*; Guadalupe Loaeza: *Los de Arriba*, *Las yeguas finas*, *Mujeres maravillosas*, *Hombre maravillosos*, *Primero las damas*, *Los grillos y otras grillas*, *Las reinas de*



Polanco, *Compro, luego existo*, *La Factura*, *Ellas y nosotras*, *Las niñas bien* y *Manual de la gente bien*; Mariano Azuela: *Los de abajo*, *Mala yerba*. Roberto Gómez Bolaños: *Diario del Chavo del Ocho*, *Sin querer queriendo*. *Memorias*. Agustín Yáñez: *La tierra pródiga*, *Las Tierras Flacas*, *Al filo del agua*; Herón Pérez Martínez: *Por el refranero mexicano*; Alfredo Montaña Hurtado: *Las cenizas*; Constantino Burguete: *Cuando temblaron las cruces*; Elena Poniatowska: *Retrato del viento*, *La piel del cielo*, *Las palabras del árbol*, *De noche vienes*, *La noche de Tlatelolco*; Alfonso Reyes: *Antología poética*; José Luis González: *Pueblo en vilo* y Amado Nervo: *Fuegos Fatuos y pimientos dulces*.

### SÍMBOLOS PATRIOS Y COSTUMBRES DE ORIGEN PREHISPÁNICO

Rechazar a los pueblos indígenas o de minorías sus costumbres y lenguas sería como no reconocer la historia prehispánica de México y, por lo tanto, se estarían rechazando algunos de los símbolos patrios de México y tradiciones, que podemos encontrar en algunos ejemplos: El «águila» en el escudo de la bandera nacional mexicana (Flores, 2004), el «nopal» en el escudo de la bandera y la «serpiente» en el escudo de la bandera. El Escudo Nacional se remonta a la leyenda de la Fundación de la Gran Tenochtitlán. Los mexicas viajaron desde Aztlán (actualmente Nayarit), buscando la señal que Huitzilopochtli les había dado para establecerse y fundar su imperio: un águila posándose sobre un nopal florecido, en un pequeño islote ubicado en medio de una laguna. Según los códices de la época, data de 1325 D.C.

Esta imagen se fue transmitiendo oralmente por varias generaciones. Según los mexicas, el «águila» representa la fuerza cósmica del Sol y la «serpiente» representa las fuerzas potenciales de la Tierra. El «nopal» es el alimento prehispánico de las cactáceas. La serpiente emplumada, los «caballeros tigres» y los «caballeros leones» eran los mejores guerreros en la jerarquía azteca. La alimentación básica en México es a base de *maíz*, *jitomate*, *cacao* (chocolate), *tejuino*, *mezcal*, *tequila*, *pulque*. Contamos con la pirámide del Sol y la Luna de Teotihuacan, centro ceremoniales de Chichónitza, centro sagrado de Cholula con su gran pirámide Huachihualtépetl donde se rinde culto al dios «Quetzalcóatl», o Palenque, el Templo Mayor en la ciudad de México, la Plaza de Tlatelolco (plaza de las tres culturas: edificio prehispánico-colonial-

moderno) y los nombres de los volcanes: Volcán de Fuego y Volcán Popocatepetl (montaña que humea); las celebraciones y fiestas como «El día de muertos» en las que se combina la tradición pagana prehispánica con la religión católica; la «Guelaquetza» de Oaxaca; la danza del venado; los perros colimotes del estado de Colima y las alusiones de la cultura indígena en los murales hechos a posterior de la conquista por Diego Rivera y Alfonso Rangel. En las monedas y billetes de peso, podemos encontrar símbolos prehispánicos como La piedra del Sol (Calendario Azteca). Círculos concéntricos que era un símbolo de lo preciosos para los mexicas, el círculo de adentro hacia fuera tiene grabadas cuentas circulares o «chalchihuites» y el segundo círculo tiene grabadas plumas, esto lo podemos encontrar en la moneda de «Un Peso». Otro ejemplo es la moneda de «2 pesos»; en ella, podemos encontrar diez figuras que representan algunos de los días de la semana del calendario azteca por ejemplo: día 20 «Xochitl» (flor), día 18 «Tecapatl» (pedrernal), día 17 «Hollín» (movimiento), día 15 «Cuauthtli» (águila), día 14 «Ocelotl» (jaguar), día 13 «Acatl» (caña), día 9 «Atl» (agua), día 6 «Miquiztli» (muerte), día 5 «Coatl» (serpiente) y día 3 «Calli» (Casa). En el billete de «20 pesos» y «100 pesos» (aparece el poeta de Texcoco Nezahualcōyotl). Podemos ver más símbolos en las monedas de 10 y 20 pesos. Muchos estados de la República Mexicana tienen, en sus escudos de heráldica, símbolos prehispánicos y de la colonia como por ejemplo: el estado de Oaxaca (Huaxyacac), estado de Colima, estado de Guerrero, el escudo del Municipio de Ixtlahuacán, El escudo de Coquimatlán y el municipio de Comala en Colima, entre otros muchos en toda la República. El símbolo de la «sangre» siempre aparece presente en la cultura prehispánica y las armas hechas de «piedra de oxidiana» (piedra de origen volcánico). La «muerte» es otro símbolo presente en la vida del pueblo azteca, como nos dice el poeta Netzahualcōyotl (1391-1472) «Somos mortales / todos habremos de irnos, / todos habremos de morir en la tierra...» y en la literatura tenemos el libro sagrado de los indios mayas, el *Popol-Vuh* y el *Chilán-Balam* libro anónimo en el cual se encuentran las fases del pueblo Maya en el Yucatán; *Códice Nuttall*, *Códice Xólotl*, *Códice Boturini*, *Códice Yanhuatlán*, *Códice de Cuernavaca*, *Codex Borgia*, *Códice de Azcatitlán*, *Códice Chimalpopoca*, *Códice Tepetlaortoc*, *Códice Yanhuatlán*, *Códice Florentino*, *Códice Techialoyan*, *Códice Xiquipilco*, *Códice Mexicanus*, *Códice Techialoyan*. La escultura monumental tiene gran relevancia en la cultura mesoamericana de San Lorenzo (Cerro Cintepec), estatuas o cabezas colosales que representan a sus gober-

nantes con labios prominentes y ojos hundidos y otros rasgos del hombre-jaguar. El símbolo «el arco y la flecha» representa, en muchos escudos, al Pueblo Purépecha. El «Penacho de Moctezuma» que se encuentra en el British Museum de Londres. Los instrumentos musicales y danzas: «Ayacachtli» (maraca o sonaja hecha de calabaza), «Ayotl» (guro hecho de concha de tortuga y cuerno de venado), «Chirimía» (instrumento zapoteco), «Huehuetl» (tambor hecho de tronco de árbol hueco y piel de jaguar, «tecomopiloa» (teponaztli de un solo tono y llamado por los mayas «Tunkul»), «tepuzquiquiztli» (trompeta hecha de concha), «Tlapizalli» (los Tarascos lo llamaron «Cuiraxezaqua», flauta de madera, barro o hueso hecha de cuatro agujeros) y «Tun» (origen Mixteca) y los «voladores de Papantla», entre otros muchos.

## CONCLUSIONES

México es una tierra que despunta en calidad social educativa y económica. La importancia del uso de la lengua española para hacer negocios es algo que hoy nadie pone en duda.

El conocimiento de las tradiciones y las lenguas indígenas fortalecen el conocimiento de la cultura e historia de nuestros antepasados. El respeto a los indígenas es el respeto a uno mismo y, por consiguiente, el respeto a los símbolos de México. La riqueza de una sociedad está en la familia, educación y en la lengua; además, la lengua se hace internacional por aquellos escritores que la utilizan y llevan las expresiones mexicanas a todas partes del mundo a través de la literatura. Invertir en educación es invertir en la prosperidad de uno mismo y hacernos, cada vez, más competitivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cisneros Paz, Erasmo (2001). *Educación Interculturalidad y pueblos indígenas en México*. <http://redderes.upn.mx/2areunionerasmocisneros.htm>
- Consejo Nacional de Población (2006). <http://www.conapo.gob.mx>
- Flores Moreno, Milton (2004). *Bandera mexicana. Historia, simbolismo y significado*. México: Editorial Progreso.

- Florescano, Enrique (2002). *Historia de las historias de la nación Mexicana*. México: Taurus.
- González Freire, José Manuel (2005). «El uso cotidiano de la lengua española en México» en *El español de jóvenes universitarios*. México: Universidad de Colima, Facultad de Lenguas Extranjeras y Publicaciones Cruz O., pp. 47-62.
- González Freire, José Manuel; Bravo Magaña, Javier C.; Cervantes Consejo, Eugenia; Violeta Larios, Samial Jazel (2005). *Léxico México-España*. Colima: Universidad de Colima, Facultad de Lenguas Extranjeras (Cd-Rom).
- Moreno, F. (2003). *La lengua española en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, Octavio (1983). *Tiempo nublado*. Madrid: Cátedra.
- Secretaría de Relaciones Exteriores (2006). <http://www.sre.gob.mx>



IDIOMAS PARA UN  
MUNDO GLOBALIZADO



# Ciudadanía global y aprendizaje de idiomas en un mundo cambiante

José Miguel Rodríguez Reyes\*

Las lenguas son el producto más distintivo de una nación. Incluso las naciones que han sido producto de una colonización y consiguiente imposición de una lengua, terminan apropiándose de ella y dándole su distintivo natural. Las lenguas están entrelazadas con nuestra manera de ver el mundo, de relacionarnos con los demás y afectan los detalles más nimios de nuestra personalidad. Es por eso que el aprendizaje de lenguas tiene tanto dimensiones políticas como personales en este mundo globalizado que nos tocó vivir. En este ensayo, intentaré hacer un breve repaso por la situación de la enseñanza de las lenguas en México en particular, para extenderme hacia la perspectiva global con respecto a la enseñanza de lenguas desde sus factores fundamentales. Terminaré con una reflexión sobre el papel que nos toca desempeñar como académicos formadores de profesores de lenguas.

Los docentes de lenguas nos hemos ido convirtiendo en más numerosos, mejor preparados y con mayor influencia en las tomas de decisiones que competen a nuestro ejercicio. En los últimos 20 años, esto ha sido más notorio. Cuando se llevó a cabo el primer Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras —FEULE—, en 1986, el panorama era muy distinto dentro del contexto nacional: Muchas de las instituciones, escuelas y programas en donde laboramos la mayoría de nosotros no existían aún; el nivel de habilitación de los profesores de lenguas no estaba estandarizado; no existían programas de licenciatura en el área de enseñanza de lenguas en la mayoría de las universidades; por consiguiente, la mayoría de los profesores de lenguas no tenían la preparación para desempeñar sus funciones.

En aquella época, era aún mas notoria, por un lado, la resistencia al aprendizaje del idioma inglés por considerarlo una imposición de Estados

---

\* Universidad de Colima.



Unidos, entre otros factores, y por otro, la visión de una sola lengua (el inglés) que se enseñaba en secundarias y preparatorias de todo el país, en detrimento de otras lenguas de importancia global. Sin embargo, durante los últimos 20 años, los sucesivos gobiernos mexicanos han sido más pragmáticos y han reducido sus procesos de toma de decisiones a criterios de carácter económico. La lección aprendida de las sucesivas crisis petroleras de los años 70 y 80 han llevado al gobierno mexicano a reconsiderar seriamente dos cosas: su excesiva dependencia del petróleo y su excesiva dependencia de Estados Unidos. La primera reconsideración incide directamente en el papel de las lenguas en México, en particular en el inglés: la segunda fuente de divisas hacia México, después del petróleo, son las remesas de connacionales en el extranjero, y la tercera el turismo, seguido de la industria maquiladora de exportación. El reconocimiento de esta realidad justifica ampliamente la inclusión de la enseñanza del inglés en todos los niveles. La segunda reconsideración va a tener como consecuencia la apertura comercial hacia otros países fuera de América del Norte, de manera particular la Unión Europea y los países de la Cuenca del Pacífico y, como resultado, la inclusión paulatina de lenguas europeas como el francés, el italiano y el alemán; y asiáticas como el chino, coreano y japonés, por mencionar algunas dentro de la agenda de distintas instituciones educativas.

Es innegable la importancia que tiene nuestro vecino del norte para la economía de nuestro país. De hecho, el 80% de nuestras exportaciones son dirigidas a ese país. De ahí que el inglés no solamente siga siendo enseñado, sino que ha tomado un lugar cada vez más relevante en los planes y programas de estudio en todos los estados en, virtualmente, todos los niveles educativos. A partir de la década de los 90, hemos observado el fenómeno de la inclusión del idioma inglés en muchas universidades públicas del país, materia que antes era considerada formación propia del bachillerato solamente. En algunas universidades públicas, como la de Colima o la de Puebla, el inglés es obligatorio en todos los semestres de licenciatura, sin importar la carrera en que se esté inscrito. Algunas otras han optado por pedir requisitos de dominio de la lengua inglesa para fines de egreso de licenciatura o de ingreso a posgrados.

Por otro lado, la presencia de vínculos cada vez más fuertes con la Unión Europea y con los países miembros del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico —APEC— ha impelido a nuestro sistema educativo a proporcionar

más opciones de formación en la enseñanza de lenguas. Existen, actualmente, programas de formación de profesores de francés en varias universidades públicas del país; y estos nuevos profesores encuentran trabajo en las cada vez más numerosas escuelas privadas en las que se ofrece, además del inglés, clases de francés. También han cobrado cierta fuerza las lenguas como el alemán, el italiano, el chino y el japonés. Sin embargo, el inglés sigue siendo la lengua dominante en los centros de idiomas de todo el país. Curiosamente, este fenómeno se puede observar en otros contextos, como el europeo y asiático, en donde el inglés ocupa un lugar casi igual de importante que en México, aun cuando no tienen fronteras con los Estados Unidos.

Existen esfuerzos, especialmente por parte de los gobiernos de Europa, por darle a cada lengua un lugar, si no preponderante, cuando menos de equidad dentro del contexto de Europa. Sin embargo, el inglés se ha venido imponiendo por razones más naturales. Intentaré descifrar algunos de estos factores que son tanto de carácter económico como demográfico, político-militares y académico-culturales. Estos factores no tienen el mismo peso entre sí, pero la combinación de más de uno de ellos puede dar a una lengua su carácter de lengua dominante en una determinada región, país, continente o, incluso, globalmente, como es el caso del inglés.

#### FACTORES ECONÓMICOS QUE INFLUYEN EN LA IMPORTANCIA DE UNA LENGUA

En un mundo regido por el poder del dinero y de las multinaciones, lo que aplica para una empresa debe aplicar también para los países. Las empresas tienen el propósito de vender sus productos y sus acciones estarán orientadas a eso. Esto quiere decir que se adaptarán al comprador y hablarán su idioma si es necesario para venderles. Durante los años que precedieron la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos se convirtieron en la «Fábrica del Mundo». Eventualmente las economías de Japón y Alemania, por citar un ejemplo, se recuperaron mediante un esquema de exportación, notoriamente, hacia los Estados Unidos. En las décadas de los 70 y 80, los productos japoneses, taiwaneses, alemanes y franceses inundaron el mercado estadounidense, debidamente etiquetados y con instructivos en inglés para el público que los consumiría. Este fenómeno se sigue reproduciendo, ahora con productos

hechos en China, en México, en India y el resto del mundo, con una visión de venta hacia el mercado más importante del mundo.

Según [geographic.org](http://geographic.org), la economía de Estados Unidos representa 19.97% del Producto Interno Bruto Mundial (Fuente: The World Fact Book). Si a eso agregamos el PIB de Gran Bretaña, nos da 22.9%. Esto es sin contar a otros países e islas en las que se habla el inglés. Esta razón explica, de por sí, la preponderancia del inglés en nuestro sistema educativo y en el de otros países del mundo.

Sin embargo, en un mundo cambiante como el que nos tocó vivir, las empresas y gobiernos se han dado cuenta de que tienen más posibilidades de competir si le venden al resto del mundo, que representa más de 70% del mercado, en su propio idioma. Es allí donde comienzan a tener una relevancia económica que antes no se tomaba en cuenta. Por citar un ejemplo, en una entrevista concedida a *Newsweek*, en la que se le pregunta qué opina de la preponderancia del inglés en el mundo, Bill Gates contesta que en Microsoft están conscientes de que existen otros mercados y, por ello, contratan a especialistas en español, francés, portugués, etc., para que desarrollen las interfaces de sus productos en estos idiomas, con un enfoque en el público que los va a consumir fuera de Estados Unidos. En mi opinión, no se ha hecho una enciclopedia multimedia tan completa en español como la enciclopedia Encarta, editada por Microsoft, traducida del inglés pero con artículos originales en nuestro idioma. Por esa misma razón, los chinos, únicos en el mundo por su inteligencia mercantil, ahora venden productos no sólo a Estados Unidos, sino al mundo entero, adaptándose a los requerimientos de calidad, de precio y de lengua establecidos por cada país.

En este mismo tenor, diré que, si bien en el marco económico la lengua inglesa está en el número 1, la lengua española ocupa, actualmente, el lugar número 2 (véase cuadro 1), con posibilidades de ser desplazada al tercer lugar en el corto plazo por el chino.

Por otro lado, si la importancia económica global tiene efectos globales, también es posible que una lengua determinada tenga una importancia económica regional, con efectos regionales. Es por ello que en cada país del mundo se estudian las lenguas de los países vecinos. De esta manera, en Sudamérica se estudia más el portugués debido a la presencia de Brasil; en la región de Asia-Pacífico se estudian, además del inglés, el chino y el japonés; en España se estudian tanto el inglés como el francés y el portugués, además

**Cuadro 1**  
 Ranking de lenguas, número de países en que se habla y su Producto Interno Bruto acumulado

Lengua	Países	PIB
Inglés	90	14 115
Chino, Mandarín	9	6 977
Japonés	2	3 567
Español	28	3 307
Hindi	4	3 022
Alemán	15	2 271
Francés	46	1 654
Portugués	9	1 561
Italiano	8	1 552
Ruso	6	1 287

Fuentes: Geographic.org y Ethnologue.org

del catalán y otras lenguas locales; en México mucho se ha criticado, por propios y extraños, la casi exclusividad del inglés dentro de los currícula. Sin embargo, por un lado no tenemos fronteras con países que hablen otro idioma que no sea inglés y, por otro, las relaciones comerciales de México son preponderantemente con países de habla inglesa. Esta situación sólo va a cambiar en la medida en que nuestro abanico de posibilidades económicas incluya a otros países en los que se hablan otros idiomas. Dicho de otra manera, la enseñanza del francés sólo va a fructificar en la medida en que más turistas franceses visiten México y más empresas francesas se instalen en México o mexicanas se instalen en Francia y que tengan como resultado más trabajos para personas que hablan francés en el sector turístico y empresarial. La misma lógica se puede aplicar para lenguas como el alemán, el japonés, el ruso, el coreano, el chino, el portugués, etc.

#### FACTORES DEMOGRÁFICOS QUE DETERMINAN LA IMPORTANCIA DE UNA LENGUA

Este factor se puede resumir en una frase: cuántas personas hablan esta lengua en particular. En el caso del inglés, nos encontramos con un dato curioso: a pesar de que es la lengua más estudiada del mundo, no es la más hablada. Ese lugar lo ocuparía el mandarín, seguido del hindi y, según algunas estadís-

ticas, del español. Este factor cada vez cobra más fuerza, debido a las grandes movilizaciones humanas del siglo XX. En Estados Unidos, la enseñanza del Español cobra una importancia cada vez más vital debido a la presencia de la población hispana, que representa el 12,5% (US Census, 2000) de la población total de ese país, y un PIB superior al de la mayoría de los países de habla hispana (véase cuadro 2). Aunque hoy se sitúa en 5° lugar como el país con más hablantes, se calcula que en no mucho tiempo Estados Unidos tomará el lugar de España como el segundo país con más hablantes de español, después de México. Esto, agregado a la posición que han recuperado los países latinoamericanos en su relación a Estados Unidos en cuanto a importancia comercial, hace que en ese país saber español, además del inglés, represente una ventaja en el campo laboral, por la que es cada vez más común conocer ciudadanos americanos, de origen no latino, que hablan el español o lo estudian.

**Cuadro 2**  
Población hispana en Estados Unidos y su PIB  
en comparación con otros países de habla hispana

Pueblo/País	Habitantes	PIB
México	100.3 millones (2000)	865.5 miles de millones de dólares (1999)
España	40 millones (2000)	677.5 miles de millones de dólares (1999)
Población hispana de Estados Unidos	35.3 millones (2000)	374.2 miles de millones de dólares (2000)
Argentina	36.9 millones (2000)	267 miles de millones de dólares (2000)
Colombia	39.7 millones (2000)	245.1 miles de millones de dólares (1999)

Fuente: Censo de los Estados Unidos y Geographic.org

El factor demográfico tiene también un efecto mediático. Las lenguas se difunden por medio de prensa, radio, televisión e Internet. Aunque la distribución no es directamente proporcional al número de hablantes en una lengua determinada, sí es un factor de importancia. Sólo hay que observar el número de artículos escritos al día de hoy en wikipedia en las distintas lenguas (véase cuadro 3.) En cierta manera, reflejan la presencia de una comunidad importante de hablantes en ese idioma, entre otros factores, como su nivel de alfabetización digital. En televisión, podemos ser testigos de un fenómeno algo vergonzante para los países latinoamericanos: las mejores cadenas de televisión en lengua española se encuentran en los Estados Unidos.

Son, naturalmente y en su mayoría, programas traducidos de sus cadenas equivalentes en inglés (ESPN, History Channel, People and Arts, Discovery Channel, Animal Planet, CNN), pero su presencia denota la importancia demográfica de la comunidad que habla español, tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo, que consume estos productos. Por esta misma razón, la cadena internacional de noticias alemana Deutsche Welle transmite tanto en alemán como en inglés y algunos segmentos en español. No hay que dejar de mencionar la presencia de Televisión Española y Televisa de México, que también tienen una presencia global. Otro dato curioso es que el gobierno chino ha lanzado su canal internacional China Central Televisión, disponible también en Internet tanto en chino como en inglés, francés y español, con una calidad impresionante.

**Cuadro 3**  
Presencia de las distintas lenguas en Wikipedia.org

Lengua	Número de artículos al 25 de enero de 2007
Inglés	Más de 1 600 000 artículos
Alemán	Más de 532 000 artículos
Francés	Más de 432 000 artículos
Polaco	Más de 340 000 artículos
Japonés	Más de 318 000 artículos
Chino	Más de 317 000 artículos
Holandés	Más de 266 000 artículos
Italiano	Más de 237 000 artículos
Portugués	Más de 233 000 artículos
Sueco	Más de 205 000 artículos
Español	Más de 193 000 artículos
Ruso	Más de 132 000 artículos
Arabe	Más de 22 000 artículos

Fuente: Wikipedia.org

Esta tabla no es exhaustiva. Se utilizaron algunas de las lenguas más comunes para referencia, ya que Wikipedia tiene proyectos similares en docenas de lenguas. Es notorio, sin embargo, el grado de sub-representación que tiene la lengua árabe y también el español. Esto se debe, en parte, a la brecha tecnológica de nuestros países con respecto a otros más desarrollados y a la participación más entusiasta de los hablantes de otras lenguas.

Se puede medir también el peso de una lengua con relación al número de libros, revistas y periódicos que se editan anualmente en ese idioma, así como su tiraje. El tiraje obedece a factores económicos, demográficos y culturales. Se dice mucho que en México no se lee lo suficiente. Sin embargo, México ocupa un lugar importante en la edición de textos en español, rivalizado solamente por España. En el pasado, bajo criterios más anticuados, se consideraba que una lengua que no se escribía era como si no existiera. De ahí la importancia que tomó la traducción de textos clásicos a las lenguas vernáculas. Esto explica la percepción que tienen muchas personas en México con respecto a las lenguas indígenas. Hoy sabemos que una lengua no tiene que ser escrita para serlo. A pesar de ello, las lenguas escritas se difunden mejor y trascienden fronteras, más aún ahora con el Internet. Fuera del discurso político, es posible darse cuenta cuán diverso se ha vuelto el mundo si se observan las cifras con respecto a la presencia de las lenguas en el Internet (véase cuadro 4). The Internet World Stats produce un seguimiento constante del comportamiento de las lenguas en Internet y de sus usuarios. En el cuadro 4 reproducimos una de estas gráficas.

Es de esperarse que en el futuro no muy lejano, el chino desplace al inglés como la lengua más usada en Internet, debido al dinamismo que ha mostrado en los últimos años. El español ocupará el tercer lugar, debido a que el japonés habrá alcanzado pronto su máximo potencial, siendo Japón el país

**Cuadro 4**  
Presencia y distribución de  
las distintas lenguas en Internet

Inglés	327 millones de usuarios
Chino	153 millones de usuarios
Japones	87 millones de usuarios
Español	86 millones de usuarios
Alemán	58 millones de usuarios
Francés	54 millones de usuarios
Portugués	34 millones de usuarios
Coreano	33 millones de usuarios
Italiano	30 millones de usuarios
Árabe	28 millones de usuarios
Resto de las lenguas del mundo	298 millones de usuarios

Fuente: The Internet World Stats. <http://www.internetworldstats.com/index.html>

con más penetración de Internet en el mundo, según el mismo sitio (67% de habitantes, comparado con 17% para los países hispanoparlantes).

Para terminar este apartado, mencionaré que fue por razones demográficas que se decidió incluir al chino y al español dentro de los 5 idiomas oficiales de la ONU, cuando tanto Latinoamérica como España y China no tenían el desarrollo económico del que ahora gozan. Esta decisión fue muy sabia, ya que este grupo de naciones, junto con la India y Brasil, a las que se llama «economías emergentes», están llamadas a ocupar un lugar cada vez más importante en el panorama mundial del siglo XXI, y sus lenguas con ellas.

#### FACTORES POLÍTICOS-MILITARES QUE INCIDEN EN EL ESTATUS DE UNA LENGUA

El mundo que nos tocó vivir tomó forma de forma dramática durante los años inmediatos a la posguerra. En 1951, 50 naciones formaron las nunca tan cuestionadas Naciones Unidas. Esto no es una disertación acerca de la pertinencia o no de este organismo mundial; tampoco es un cuestionamiento acerca de la distribución de poderes al interior. Sin embargo, es importante destacar que los 4 primeros puestos permanentes en el consejo de seguridad se otorgaron a los vencedores de la guerra: Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y Rusia. El primer gesto de generosidad (y de visión a futuro) de la ONU con respecto a los demás países fue la inclusión de China en consideración a sus dimensiones y a su carácter de país más poblado del mundo, y al hecho de encontrarse en el continente asiático (otro gesto de generosidad fue la inclusión del español como lengua oficial, a falta de un lugar en el Consejo de Seguridad). Desde entonces, los lenguajes de la diplomacia han sido estos cinco, y no otros. No importa si Japón y Alemania, después de su recuperación económica, pasaron a ser la segunda y tercera economías mundiales, ya que por razones político-militares no tienen lugar permanente en la ONU. Notaremos que, al tener el consejo de seguridad dos miembros permanentes cuya lengua es el inglés, se posiciona a esta lengua en un lugar privilegiado. Por si esto fuera poco, el presupuesto militar de todos los países del mundo en combinación no alcanza a superar el presupuesto del ejército de los Estados Unidos, siendo este el ejército más caro que haya existido en la historia de la humanidad.



En los últimos años, debido a la crisis resultante de la invasión a Irak, se ha hablado de una reestructuración, e incluso una re-fundación de la ONU, para darle un carácter más equitativo que el que ahora tiene, y reconocer la importancia política de países como Alemania, Japón, Brasil e India, que no tienen puesto permanente, y que se podría argumentar que lo ameritan más que algunos de los que sí lo tienen.

Si observamos la historia de las lenguas, encontraremos que el factor militar está en el centro del proceso de difusión de éstas. El griego fue la lengua franca de los países mediterráneos debido a la presencia del Imperio Helénico establecido por Alejandro Magno y las docenas de guerras que lo sustentaron, antes de caer a manos del Impero Romano, que si bien conservó el estatus del griego como la lengua oficial en la parte oriental de su imperio, terminó por imponer el latín en casi toda Europa Occidental. De la misma manera, se puede explicar hoy la presencia del español y del portugués en América Latina y del inglés en Estados Unidos, ya que éstos fueron, en otro tiempo, colonias de España, Portugal e Inglaterra respectivamente. Hoy en día, países tan grandes como la India y Pakistán tienen como lengua oficial al inglés, a pesar de que la mayoría de sus habitantes habla otras lenguas, como resultado de su pasado bajo dominio británico.

Durante el siglo XIX, se decía que la lengua de la diplomacia era el francés. Esto obedecía en parte a la importancia de Francia en Europa Continental. El francés sigue siendo importante dentro del contexto europeo, pero ha cedido su lugar mundial al inglés, debido a que la hegemonía francesa se vio reducida después de la Segunda Guerra Mundial (pérdida de Argelia y Vietnam) y a que la hegemonía estadounidense llegó a su máximo durante este período.

Las lenguas locales del mundo han recuperado terreno más por razones político-electoral en los últimos años. De ahí que, en Europa se discute paralelamente la importancia de tener lenguas oficiales como el inglés, francés y español (por razones extrañas se excluyó al alemán que es la lengua más hablada en Europa) y la enseñanza a nivel secundaria y bachillerato de las lenguas locales como el catalán en España y el bretón en Francia. De tal manera que es posible que un estudiante europeo tenga una lengua materna (catalán), deba aprender una lengua nacional que no es su materna (español), y una lengua reconocida por la Unión Europea que no es ni su lengua materna ni su lengua nacional (inglés). En algunos países de África, después

de la descolonización, se establecieron lenguas oficiales nativas. En muchos casos, estas decisiones se enfrentaron a realidades complejas, como el hecho de que la lengua oficial estaba menos difundida que la lengua de los colonizadores, y la presencia de múltiples lenguas locales al interior del país. Algunos de estos países han regresado a la utilización de las lenguas europeas como oficiales. En el caso de México, la política durante toda la colonia y hasta casi finales del siglo XX fue la «castellanización» de los pueblos indígenas. Finalmente, los tiempos han cambiado y existen campañas de difusión de las lenguas y cultura indígenas a lo largo y ancho de México. En resumen, vivimos un mundo cada vez más globalizado. Pero parte del efecto de la globalización es el reconocimiento a formas de convivencia y de organización distintas. De ahí que en los últimos años el asunto de la diversidad de lenguas esté en la agenda de muchos gobiernos del mundo.

#### FACTORES ACADÉMICO-CULTURALES QUE APELAN AL ESTUDIO DE UNA LENGUA

Durante los casi mil años que duró la Edad Media, se estudiaba exclusivamente latín y en latín. El primer paso para acceder al conocimiento era aprender latín; después se leía a los autores clásicos permitidos en la lengua de Cicerón. Y si se quería escribir algo, había de escribirse en latín para que otros académicos en distintas partes de Europa lo pudieran entender. No sólo el mundo académico, sino también el político y religioso eran manejados en esta lengua. La iglesia católica había heredado el latín del imperio romano y logró imponerlo en el resto de Europa, más allá de las fronteras del antiguo imperio, como la lengua franca de todo lo que importaba. Durante el renacimiento, se despertó una avidez por leer a los clásicos griegos y, a falta de traducciones, se comenzó a estudiar también el griego en las recién creadas universidades. De hecho, el renacimiento no hubiera ocurrido sin el influjo de las ideas de los clásicos griegos, transmitidas en su lengua. Estas dos lenguas clásicas son el ejemplo del efecto de la importancia académica y cultural de una lengua en su ponderación con respecto a otras lenguas. Es por esta razón que el griego y el latín siguen siendo consideradas lenguas importantes, si bien su estudio se redujo paulatinamente al existir cada vez más traducciones a las lenguas vernáculos de los textos escritos en ellas.

Durante el siglo XIX y principios del XX, para tener acceso a lo más avanzado en la ciencia, se tenía que aprender alemán y francés, además del inglés, ya que en estas lenguas se concentraban gran número de científicos que escribían sus avances. De hecho, durante esta época no se puede decir que existiera una lengua predominante, porque aunque había mucho conocimiento en estas tres lenguas, también aparecían en ruso, polaco, italiano, etc. Sin embargo, con el éxodo de académicos europeos hacia los Estados Unidos ocurrido durante y después de la Segunda Guerra Mundial, la balanza comenzó a inclinarse a favor del inglés, debido a que más publicaciones aparecieron en esta lengua.

Hoy, de acuerdo con un estudio publicado por la Hu Jintao University de China, 17 de las 20 mejores universidades del mundo están en los Estados Unidos (véase cuadro 5) y sólo una enseña en una lengua diferente al inglés. Podemos atisbar hacia la importancia académica de ciertas lenguas al ver cómo están representadas en ese estudio. Lamentablemente para el mundo hispano, sólo dos universidades de habla hispana se colocan entre las 200 mejores: la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Complutense de Madrid. A pesar de los muchos cuestionamientos que se han hecho a este estudio, que no reproduciré en este ensayo, esto nos da una medida de cuánto tenemos que avanzar para alcanzar los estándares de excelencia que se tienen en otras latitudes que, de hecho, fue el objetivo por el que los académicos chinos lo realizaron «para conocer la brecha de calidad entre las universidades chinas y las universidades de clase mundial» (Liu & Cheng, 2005).

Si observamos la historia de los premios Nobel, encontraremos datos similares, con una excepción: la literatura. En este campo, nos ha ido mejor a los hispanohablantes que en ninguna otra área. 10 escritores hispanohablantes han sido merecedores de este reconocimiento: Camilo José Cela, José Echegaray, Jacinto Benavente, Juan Ramón Jiménez y Vicente Aleixandre de España; Gabriela Mistral y Pablo Neruda de Chile; Octavio Paz de México; Miguel Angel Asturias de Guatemala y Gabriel García Márquez de Colombia (véase gráfica 1). Esto refleja una de las manifestaciones culturales que más ha dado a conocer a nuestra región en el mundo. Nuestra lengua es estudiada alrededor del mundo, en parte, por causa de los cientos de Cervantes, Borges y Márquez que han producido nuestras tierras, de la misma manera que en otros tiempos se estudiaba latín para leer a Cicerón y a Ovidio,

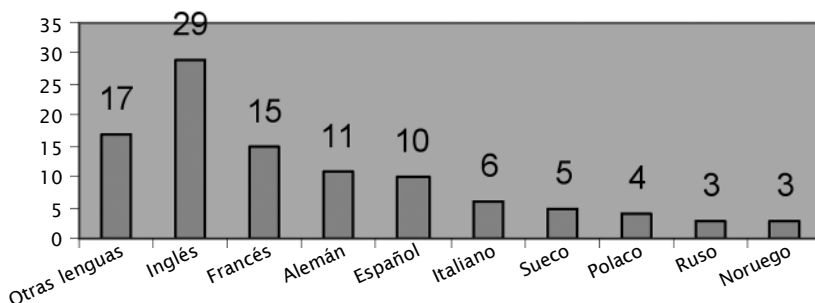
**Cuadro 5**  
Las 20 universidades más prestigiosas del mundo

Ranking Mundial	Universidad	País	Lengua
1	Harvard University	Estados Unidos	Inglés
2	University of Cambridge	Gran Bretaña	Inglés
3	Stanford	Estados Unidos	Inglés
4	California-Berkeley	Estados Unidos	Inglés
5	Massachusets Institute of Technology (MIT)	Estados Unidos	Inglés
6	California Institute of Technology	Estados Unidos	Inglés
7	Columbia University	Estados Unidos	Inglés
8	Princeton University	Estados Unidos	Inglés
9	University of Chicago	Estados Unidos	Inglés
10	University of Oxford	Gran Bretaña	Inglés
11	Yale University	Estados Unidos	Inglés
12	Cornell University	Estados Unidos	Inglés
13	University of California - San Diego	Estados Unidos	Inglés
14	University of California - Los Angeles	Estados Unidos	Inglés
15	University of Pennsylvania	Estados Unidos	Inglés
16	University of Wisconsin - Madison	Estados Unidos	Inglés
17	University of Washington - Seattle	Estados Unidos	Inglés
18	University of California - San Francisco	Estados Unidos	Inglés
19	Tokyo University	Japón	Japonés
20	Johns Hopkins University	Estados Unidos	Inglés

Fuente: Academic Ranking of World Universities 2006.

o francés para leer a Dumas y Hugo. Sin embargo, notamos que, una vez más, la lengua de Shakespeare ha obtenido el mayor número de premios Nobel, seguido del francés y del alemán.

**Gráfica 1**  
Distribución de los premios Nobel de Literatura por Lengua



## CONCLUSIONES

El siglo XXI es un siglo de cambios constantes. No hemos visto aún, ni podremos predecir todo lo que sucederá en el ambiente mundial de este siglo que está comenzando. Pero sí sabemos que una cosa lo distinguirá de los anteriores: el cambio. Pero esta vez el cambio va a ser a favor de quienes históricamente han estado abajo. El siglo XXI representará un cambio hacia la equidad, hacia el balance de poderes y de muchos factores humanos. Ya vivimos un siglo XX de la inequidad y de las desproporciones. Este siglo traerá consigo un mundo mejor distribuido. La agenda de los gobiernos del mundo contempla la mutua comprensión y la enseñanza de lenguas jugará un papel cada vez más preponderante.

Como profesores de inglés, o de francés, o de español a extranjeros, o de alemán, o chino, o japonés, o cualquiera de las lenguas cada vez más numerosas que se enseñan en nuestro país, debemos sentirnos orgullosos de participar en esta empresa mundial hacia la comprensión. Debemos estar conscientes de nuestro papel de hacer puentes. Atrás quedaron los tiempos en que nos hacían sentir mal con argumentos algo xenofóbicos. Hoy entendemos que nuestro país será más competitivo en cuanto sus ciudadanos tengan una mejor preparación académica, y ésta no puede excluir el conocimiento de lenguas. Esto lo han entendido muy bien en otros países; inclusive en el país cuya lengua es estudiada por todos, se dan cuenta de la importancia de aprender las lenguas de otros países.

Como profesionistas que somos de la enseñanza de lenguas, nos corresponde pasar de ser meros consumidores de productos académicos hechos fuera, a producir para responder a nuestras necesidades particulares y contribuir al desarrollo de nuestras comunidades y de otras con características similares en el contexto latinoamericano. Nos corresponde interesarnos por la riqueza de nuestra propia lengua, además de la extranjera que nos toca enseñar, de otras lenguas extranjeras y de las lenguas indígenas. Nos corresponde respetar a las personas que no hablan nuestro idioma, sin importar cuál sea este y, en lugar de esperar que aprenda el nuestro, interesarnos por aprender algo del suyo. Nos corresponde entender y difundir la idea de que el tiempo de una sola lengua para el mundo quedó atrás y que vienen nuevos tiempos en los que dos no serán quizás suficientes, y todo será por el bien de la diversidad en el mundo.

## BIBLIOGRAFÍA

- CIA (2007). The World Fact Book. ISSN 1553-8133. Disponible en la Red Mundial en <https://www.cia.gov/cia/publications/factbook/index.html>
- Coutsoukis, P. and Information Technology Associates (1999-2007) Geographic. Disponible en la Red Mundial en <http://www.geographic.org/>
- De Navas, C. *et al.* (2004). Income, Poverty, and Health Insurance Coverage in the United States: 2003. U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration U.S. CENSUS BUREAU. Disponible en la red mundial en <http://www.census.gov/prod/2004pubs/p60-226.pdf>
- Gordon, Raymond G., Jr. (ed.) (2005). *Ethnologue: Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Disponible en la Red Mundial en <http://www.ethnologue.com/>.
- Liu, N. & Y. Cheng (2005). Academic Ranking of World Universities – Methodologies and problems en *Higher Education in Europe*, vol. 30, núm. 2. Disponible en la Red Mundial en <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/file/ARWU-M&P.pdf>
- Shanghai Jiao Tong University (2003, 2004, 2005, 2006). Academic Ranking of World Universities. Disponible en la Red Mundial en <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>
- U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration U.S. Census Bureau. Disponible en la Red Mundial en <http://www.census.gov/>



# Identidad cultural y lingüística en la transición hacia las fronteras globales

*La lengua es una fuerza activa dentro de la sociedad, un medio que tienen individuos y grupos para controlar a los demás o para resistir a tal control, un medio para modificar la sociedad o para impedir el cambio, un medio para afirmar o suprimir identidades culturales.*

Peter Burke, *Hablar y callar*

Gabriela Scartascini Spadaro\*

Como parte de una cultura de 400 millones de seres humanos, la lengua española se halla inscrita en un proceso de transición debido a la necesidad de internacionalización que surge de las fronteras globales que conforman el mapa mundial del siglo XXI. En este escenario, destacan nuevos sujetos, normas, reglas y contactos representados por sectores públicos y privados con objetivos complementarios o divergentes, así como con perspectivas variadas respecto del significado del concepto «unidad en la diversidad». Las fronteras de la lengua española se expanden y, con ello, la necesidad de contar con actores con competencias globales.

La internacionalización impacta en la cohesión de la identidad lingüística pues la realidad se ve afectada por las necesidades del mercado transnacional. Entonces, ¿cuál es la identidad del español en el mundo, la que vamos a exportar con base en esos requerimientos? ¿Qué sectores proyectan su crecimiento? ¿Qué estructura le da sustento? ¿Cuál es el objetivo concreto para dimensionarlo a nivel mundial? ¿Quiénes se verán beneficiados? ¿Cómo articular el proceso de internacionalización para que los hispanohablantes se vean, también, beneficiados por este proceso? Finalmente, somos nosotros los que, de una u otra forma, aún con nuestras variedades regionales, construimos este idioma que, hoy, busca su impacto a nivel mundial.

De acuerdo con García Canclini (1990), tener una identidad es «ante todo, tener un país, una ciudad o un barrio, una entidad donde todo lo compartido por los que habitan ese lugar se vuelve idéntico o intercambiable. En esos territorios, la identidad se pone en escena, se celebra en las fiestas y se dramatiza también en los rituales cotidianos». La pérdida de ese contacto entrañaría, entonces, la desaparición de rasgos comunes y de historia compartida.

---

\* Universidad de Guadalajara.



A partir de esta toma de conciencia, continúan las preguntas: ¿Cuáles son los caminos a seguir para que la identidad del español, sustentada en la interrelación padres-hijos, no se pierda en este proceso que permea, definitivamente, a toda la sociedad en su conjunto? ¿Cómo respetar la identidad del español en estas fronteras que nos llevan a un desdoblamiento de nuestros saberes (uno, con mi barrio, mi ciudad, mi país..., otro... ¿con el mundo del trabajo?) ¿Cuáles serán las estrategias a seguir para aprovechar el proceso de internacionalización del español para que impacte de manera positiva en la comunicación familiar y comunitaria?

En esta transición, ¿Qué ocurrirá con el hablante de lengua materna (LM) al ingresar al mercado laboral del español internacional (EI)? ¿Cuáles serán las políticas educativas a implementar frente a esta transición, para que los hispanohablantes no pierdan espacios de trabajo, debido a su variedad regional, frente a aquéllos que hablan el español internacional? ¿Cómo podremos articular las opciones internacionales con el ámbito educativo de cada país de Latinoamérica? ¿Cómo replantear las consecuencias de la internacionalización del español en la educación de los hispanohablantes? ¿De qué nos ha servido enriquecer, defender y sostener al idioma si no podemos gozar de sus beneficios?

La estudiosa María Antonia Martín Zorraquino (2001) inquiere: «¿Cómo conjugar la variación —o la variabilidad—, propia de toda lengua histórica, con la existencia de la norma —lengua— estándar? ¿Por qué ha de ser censurado el mantenimiento de los rasgos regionales en la actuación lingüística? O, si conviven varias palabras o varios tipos de construcción para designar un mismo referido, ¿cómo justificar la consagración de una o de uno de ellos en relación con los demás?»

Frente al contexto que se presenta, podemos notar que tanto el estudiante de español Lengua 2 (L2), al igual que el estudiante del idioma como lengua extranjera, se hallan en ventaja respecto del hablante de lengua materna (LM) pues aprenden el discurso con base en la propuesta de las instituciones que proyectan a la lengua española a nivel internacional. En desventaja, sobre todo, se encuentran los países de habla hispana de América Latina pues no poseen, al día de hoy, estrategias precisas para adaptarse a la realidad emergente. En ocasión del I Congreso de la Lengua desarrollado en Zacatecas, México, el escritor Carlos Monsiváis (1997) pregunta: «¿De qué modo se comunican hoy el 99 por ciento de los mexicanos —clase dirigente incluida— si

no es con el habla popular?» Debido a esta situación, se plantea la necesidad de esta cuestión: ¿Qué estrategias implementaremos con los hispanohablantes para fortalecer las competencias que nos lleven a ganar espacios en el campo del mercado internacional que se proyecta con el español?

¿QUIÉN DEFINE LAS FRONTERAS?  
¿QUIÉN DOMINA EL HORIZONTE?

El proyecto de la internacionalización del español avanza a ritmo acelerado bajo los lineamientos del Instituto Cervantes, con el apoyo de la Real Academia Española y la Corona Española. La iniciativa privada actúa como patrocinadora mediante empresas de la comunicación y financieras como la Agencia EFE, Telefónica, BBVA y Banco Santander.

Del otro lado del océano, el nuevo mundo vive sin mucha conciencia aún de lo que implica este proceso que transita nuestro idioma. Una de las debilidades del idioma español, señaladas por los asistentes al I Acta Internacional de la Lengua Española —evento realizado en España a fines del año 2006—, es la escasez de inversión en educación en enseñanza primaria en América Latina. Asimismo, la carencia de una política de coordinación y de una estrategia conjunta de los países de habla hispana, a pesar de las pautas acerca de diversidad e identidad lingüística en la diversidad latinoamericana, tal como se propuso en el III Congreso de la Lengua, Rosario, Argentina, en el 2004.

Durante el 2007, el IV Congreso de la Lengua, con sede en Colombia, debate sobre las directrices que marcan tendencias: el español como lengua de intercambio comercial, crecimiento del español fuera del mundo hispánico; la enseñanza del español como lengua extranjera y su certificación; ciencia, técnica, ciberespacio; diplomacia, el español en la red... En estas mesas de análisis, no se registra reflexión acerca de la articulación de proyectos entre Europa y América Latina. No se vislumbran ejes temáticos que expongan respecto de las estrategias para que los hispanohablantes logren las competencias necesarias para insertarse en el mercado del español internacional.

Ya no depende de que la gente lo hable y la academia lo tenga en cuenta. Al tomar en cuenta la cuestión comercial, como la expansión en China y en Brasil, el español busca otros horizontes y debemos prepararnos para via-

jar en el barco que nos regrese a ese otro nuevo mundo que surge de la mano de nuestro idioma.

Frente a este cuadro de situación, intelectuales y empresarios de ambas márgenes del Atlántico expresan su visión de mundo. Ilan Stavans (2004) pregunta: «¿Quién dice que, en este milenio que apenas comienza, el timón del español y la brújula que guía su rumbo han de permanecer en España?». Por otra parte, el filólogo José Manuel Blecua (2001) afirma que las fronteras se han desdibujado y que se presenta un fenómeno «de aproximación entre variedades hispánicas, cada vez más intenso, que de manera inconsciente hace que los hablantes de la lengua española nos sintamos más cerca de variedades lejanas en el espacio y, a la vez, sigamos manteniendo nuestros rasgos característicos». En este mismo nivel de valoración de la diversidad, se halla Manuel Seco (2002) cuando señala que: «La norma general es la lengua culta escrita, que presenta una clara uniformidad básica en todo el mundo; pero el uso cotidiano se fragmenta en normas menores, variables según la geografía y según los niveles que, sin romper la unidad general del idioma, ofrecen matices a menudo muy peculiares. A esta variedad de normas, y no sólo a la dogmática norma unitaria, debe atender una enseñanza realista de la lengua, en beneficio de los hablantes y de la propia lengua». Sin lugar a dudas, estas afirmaciones refuerzan la meta de la comunicación, inherente a la propia naturaleza del cualquier idioma.

Por otra parte, recuperan la voz quienes sostienen su discurso bajo una consigna que expresa «El poder económico está en la palabra». Pulido y Jurado (2001) destacan el potencial social, cultural y económico que podrá provocar el despliegue del idioma. Mencionan que: «El potencial económico del español se asocia fundamentalmente con su peso demográfico. Desde el punto de vista del consumo, un mercado de esta magnitud resulta atractivo para las empresas multinacionales asiáticas, norteamericanas y europeas, que se ven obligadas a utilizar el español en el diseño de sus estrategias comerciales dirigidas al mercado de habla hispana». Francisco de Bergia (2004), Director General Adjunto al Presidente de Telefónica, S.A. reafirma: «No hay que olvidar que la lengua es seña de identidad cultural, vehículo de comunicación, pero, también, fuente de riqueza y activo competitivo». Finalmente, se menciona la reflexión de Rogelio Velasco (2006), catedrático de teoría económica, quien destaca: «La importancia económica de un idioma no recae sólo en los millones de personas que lo utilizan —más de cuatrocientos en el

caso del español—, sino que está relacionado con la fortaleza económica de los países que lo hablan».

Por eso, una frontera puede ser apreciada como camino para el beneficio común o como eje de dominación (César Dachary, Arnaiz Burne, 1998). Dependerá de las estrategias y los grupos que determinen los horizontes de los casi 500 millones de personas que hablan este idioma que pretende ser, dentro de cuatro décadas, el tercero más hablado en todo el mundo.

### LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, ¿CONSTRUCTORES DE LA NORMA?

*Las palabras son buenas. Las palabras son malas. Las palabras ofenden.  
Las palabras piden disculpa. Las palabras queman. Las palabras acarician.  
Las palabras son dadas, cambiadas, ofrecidas, vencidas e inventadas.  
Las palabras están ausentes (...)  
Las palabras aconsejan, sugieren, insinúan, conminan, imponen, segregan, eliminan.*  
José Saramago, *El equipaje del viajero*

Los primeros en publicar sus manuales de estilo fueron diarios norteamericanos. *The New York Times*, por ejemplo, lo edita por primera vez en el año 1976. Cuando *La Nación* y *Clarín*, los periódicos más leídos de Argentina, sacan a la venta sus manuales, ya existían en América latina 23 manuales de estilo de diferentes diarios.

En este contexto de internacionalización, diversas entidades trabajan en la creación de manuales. Por un lado, se halla la Fundación para el Español Urgente —FUNDEÚ— creada por acuerdo de la Agencia EFE y BBVA en el año 2005, con el objetivo de «colaborar con el buen uso del idioma español», para actuar «frente a la presión de las lenguas dominantes internacionalmente y, así, afrontar el reto de la innovación tecnológica y la presencia del idioma en los medios de comunicación» (FUNDEÚ, 2005).

Entretanto, el periodista y lingüista Alberto Gómez Font (2004) recalca que «hay que confiar en la importantísima labor de los medios de comunicación hispanos, cada día más conscientes de su papel como guías del buen uso de nuestra lengua. El español que se difunde en los medios es homogéneo internacionalmente, y esto, unido a la gran influencia que éstos tienen sobre la población, ayuda a unificar el español en el mundo».

La lingüista Ofelia Kovacci (2000b) quien fuera Presidenta de la Academia Argentina de Letras, reflexiona en torno al poder y las consecuencias que pueden ejercer los medios masivos de comunicación: «la radio, la televisión y los demás medios electrónicos, pueden tanto difundir errores o generar dudas idiomáticas como contribuir a la unidad de la lengua».

Otro proyecto generado en España se presenta al mundo de habla hispana. Aunque no busca poseer «un carácter doctrinal o normativo», el Instituto Cervantes edita el manual *Saber escribir*, con el objetivo de «servir de material didáctico para una enseñanza completa del español y ayudar al lector en situaciones concretas que puedan presentársele». Su coordinador, Jesús Sánchez Lobato, destaca: «Describimos el español actual, que no es mejor ni peor que en épocas pasadas y que es el que utiliza nuestra sociedad, impregnada por la rapidez de los medios de comunicación», no de carácter doctrinal o normativo y que toma en cuenta las características de los *blogs*, *sms* y correo electrónico» (...) «Está pensado para una enseñanza no reglada del español, esto es, una enseñanza dirigida a gente de las más variadas edades, profesiones y niveles culturales, que va a valer tanto a los estudiantes españoles como a los miles y miles de estudiantes de español que tenemos en todo el mundo». En este escenario global, el receptor ideal ya no es el reportero, cronista o periodista de los medios; ahora, el objetivo es llegar a los hablantes en general.

Las lingüistas Elvira Narvaja de Arnoux, María Imelda Blanco y Mariana Di Stéfano (2000) destacan que los manuales de estilo son una exigencia internacional del mercado pero que, también, «exceden los objetivos habituales de los textos normativos de divulgación».

Si pensamos a futuro, podemos tener un manual para los medios de comunicación y los estudiantes de español en el mundo, pero ¿qué haremos con los 400 millones de personas que requieren, por ejemplo, las competencias lingüísticas para su inserción laboral en el mercado del siglo XXI? ¿Cómo cruzarán las fronteras del subempleo o la marginación si no entra en discusión, ahora, su existencia y necesidades de mirada al futuro?

DOS ÚLTIMAS PREGUNTAS:  
¿QUIÉN DICTA LA NORMA? ¿Y PARA QUIÉN?

**¿Y las Academias de la Lengua?**

*Para el hispanohablante americano, la lengua de España  
no representa la 'ejemplaridad hispánica'.*

José G. Moreno de Alba, *El español de América*

Tomando en cuenta el potencial de la interacción entre las variedades regionales de un idioma a partir de la masificación de internet, durante la década del 90 del siglo pasado, las Academias de la Lengua intensificaron su presencia a través de la actualización normativa de los textos que editaron.

La *Ortografía de la Lengua Española* (1999) toma en cuenta las decisiones de las Academias de la Lengua. A petición de ellas, «el texto tiene novedades de doctrina respecto de la norma y la orientación práctica para el uso».

Asumiendo la presencia requerida, las Academias asumen su postura en *el Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005), presentado durante el III Congreso de la Lengua. El texto determina su carácter en el contenido: la consideración de las variantes regionales. Fernando Lázaro Carreter (2002) hubiera celebrado esta decisión: «Creo que conviene hispanizar cuando sea posible, haciéndolos aptos para nuestra habla cuantos extranjerismos usamos. Pero con mucho tacto, y siempre promoviendo iniciativas ajenas, sobre todo de los medios de comunicación. No me parece que es misión de las Academias inventar, sino discernir y consolidar».

Pedro Barcia (2004), Presidente de la Academia Argentina de la Lengua, reconoce el conflicto existente entre la propuesta de unificar la lengua y la de defender sus particularidades. José Manuel González Freire (2005), catedrático de la Universidad de Colima, México, retoma el tema desde la perspectiva de América Latina: «El aumento de la demanda de la enseñanza del español en Europa, además de constituir una creciente fuente de ingresos y una oportunidad para extender nuestra cultura, supone una responsabilidad y exige un despliegue de esfuerzos de todo género para hacer frente a los compromisos que tal demanda comporta». ¿Será el momento para que las Academias de la Lengua gestionen una presencia determinante en esta visión internacional del español del siglo XXI?

## HACIA LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS O LA CUESTIÓN DE LAS IDENTIDADES Y SUS FRONTERAS

En otra ocasión (Scartascini, 2006) planteé la necesidad de tomar en cuenta la validez y valoración del español en sus variedades regionales frente al internacional. Sostenía que «en este ambiente globalizado e interdependiente, puede constituir un riesgo, cuando del ámbito laboral estamos hablando, utilizar términos de aceptación regional pero no general, ya que es muy probable que nos relacionemos con gente de todos los países de habla hispana que no comprenderán nuestro vocabulario regional o que pueden llegar a pensar que no conocemos la norma general del idioma».

En el artículo «Jóvenes profesionistas, español y mercado laboral: un encuentro dialógico en los laberintos del siglo XXI», presento una propuesta formal para el nivel universitario: implementar cursos que fortalezcan las competencias lingüísticas de los futuros profesionistas, respecto de nuestro idioma en el ámbito laboral.

De un año a otro, la propuesta inicial se reformula al tomarse en cuenta la celeridad en la concreción de proyectos de las instituciones que invierten sus mejores intenciones en la internacionalización del español.

Por ello, al reflexionar sobre esta situación, llego a la conclusión de que la educación es la tutora de una nueva lectura acerca de cómo enfocar la enseñanza del idioma en tanto lengua materna, al tomar en cuenta el proceso que vive la lengua española en el mundo. Esta nueva visión del idioma deberá desarrollarse desde los niveles básicos de la educación, pues es sabido que, en un semestre (o un par de semestres) no se aprende un idioma, cualquiera sea él. La dimensión educativa de la identidad del español requiere de planes que se adecuen a las fronteras globales. Desde esta perspectiva, la contrastación entre el español estándar (la llamada lengua general culta) y las variaciones geográficas o socioculturales, se realizará de manera permanente. Este proceso se desarrollará de manera continua más allá de admirar, respetar y proteger las particularidades y la diversidad que enriquecen a nuestro idioma en todos los otros órdenes de nuestras vidas.

De algo estoy segura: no existen seres humanos neutros. Todos tenemos un espacio compartido con el espacio y la cultura en nuestra comunidad. Y eso no se puede perder. Coincidimos con la UNESCO (2005) cuando se afirma que: «Las lenguas vernáculas siguen siendo el principal medio de expresión de

las aspiraciones, deseos íntimos y sentimientos de las personas así como de la vida local. Estas lenguas son las depositarias vivas de las culturas» (...) «Una vez más, hay que preguntarse si no sería conveniente tratar de establecer un equilibrio entre las lenguas vehiculares y las maternas en las sociedades del conocimiento, por ejemplo haciendo coexistir dos planes de estudios en los sistemas educativos: uno basado en la lengua vehicular para tener acceso al conocimiento científico, y otro impartido en la lengua materna».

En el caso del español, podemos releer la cuestión y adaptarlo a nuestra problemática. De esta manera, podemos asociar a la mención de lo científico, la inserción del hispanohablante al mercado internacional mientras que, en relación con la lengua materna, la educación profundizaría en la valoración de las variedades de la propia cultura así como la supervivencia de la diversidad lingüística.

Tal como afirma Ofelia Kovacci (2000a): «La lengua es una, las normas cultas son varias y cada variedad tiene su propia dignidad». La defensa de la diversidad en la dimensión educativa mantendrá la unidad de la identidad del español al cruzar las fronteras globales.

Los congresos de la lengua requieren incorporarse al debate. Asimismo, sería oportuno que los países de América Latina incluyan en sus tratados internacionales —junto con el compromiso del intercambio económico—, el análisis y las estrategias conjuntas con los distintos ámbitos y niveles que dirigen los destinos de los países para que los hablantes del español como lengua materna puedan alcanzar las competencias necesarias para insertarse de manera exitosa al mercado global.

Si existe un ámbito que fortalece a la unidad de la lengua, ¿por qué no establecer otro que defienda la diversidad? Si unidad es puntualizar términos apropiados en una situación de contacto internacional, entonces la educación debe funcionar como el factor de articulación con los otros espacios de la vida cotidiana. El respetado lingüista mexicano, José G. Moreno de Alba (2003), argumenta: «Cuando alguien habla de defensa de la lengua española, creo yo, se está refiriendo más bien a la defensa de la dignidad de nuestra cultura, de nuestra manera de vida y, en tal caso, vale la pena emprender medidas de verdadera eficacia».

La frontera económica monopoliza la identidad de un idioma que parecía estar cobrando vida a partir de la incorporación y presencia de las Academias de la Lengua; por ello, les corresponde accionar para que la propuesta



de diversidad enriquecedora sea incluida, también, en los manuales que registrarán los destinos de los medios de comunicación y electrónicos de este siglo. Serán, entonces, los ejes para encontrar el equilibrio que se busca desde hace más de cinco siglos.

Preservar las particularidades, o por lo menos registrarlas en un diccionario incluyente, es una forma de respeto hacia las tradiciones, costumbres e historia de las comunidades, por ejemplo, en el nombre de gastronomía regional, juegos infantiles, letras de canciones o palabras derivadas de lenguas originales prehispánicas.

Podemos obtener beneficios si equilibramos las leyes del mercado de capitales con las del mercado lingüístico para ser globalmente competentes. Si deseamos formar ciudadanos con competencias para el siglo XXI, la educación, desde los niveles básicos, deberá enseñar y respetar la variedad lingüística de la comunidad o del país; también, se necesitará un espacio para la enseñanza del proceso de internacionalización del español como destino para que los hispanohablantes defiendan en el mercado del trabajo y las finanzas.

Las autoridades educativas deben trabajar en conjunto con las Academias de la Lengua para diagnosticar la situación de los países latinoamericanos y proveer a sus habitantes las herramientas para el logro de competencias tanto en el plano de la comunidad como en su inserción internacional.

La lengua española, una vez más en su historia, trasciende fronteras. La internacionalización del idioma demanda el estudio y la enseñanza de las competencias correspondientes para que millones de hispanohablantes se conduzcan en la forma apropiada de acuerdo con los espacios de desarrollo laborales y comunitarios, con base en su identidad como ciudadanos de este mundo que es global y, a la vez, local. Frente a este reto, España ya sentó sus reales para disfrutar de los beneficios de este proceso de transición hacia una sociedad más competitiva y comunicada con el nuevo orden global. Al implementar políticas de asunción de respeto por la diversidad, América Latina, a través de sus Academias así como de políticas educativas a nivel continental, brindará certeza de identidad cultural y lingüística a los millones de hispanohablantes que viajan, navegan y aterrizan a ambos lados de las fronteras globales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barcia, Pedro (2004). «La globalización afecta al idioma» en [http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid\\_3996000/3996725.stm](http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid_3996000/3996725.stm). Entrevista publicada el 15 de noviembre de 2004. Consultado en enero de 2007.
- Blecua, José Manuel (2001). «Unidad, variedad y enseñanza» en [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/blecua\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm). Consultado en diciembre de 2006.
- Burke, Peter (2001). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. España: Gedisa.
- César Dachary, Alfredo y Stella Maris, Arnaiz Burne (1998). *El Caribe mexicano. Una frontera olvidada*. México: Universidad de Quintana Roo.
- De Bergia, Francisco (2004). «La internacionalización del español: lengua, conocimiento, industria» en [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/bergia\\_f.htm#Arriba](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/bergia_f.htm#Arriba). Consultado en diciembre de 2006.
- EFE, Agencia de noticias «Edita El Cervantes manual *Saber escribir*». Publicado el 24 de octubre de 2006 en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/383256.html>. Consultado en enero de 2007.
- Fundación para el español Urgente —FUNDÉU— (2005) en <http://www.fundeu.es/esurgente/lenguas/>. Consultado en enero de 2007.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: CNCA / Grijalbo.
- Gómez Font, Alberto (2004). «Proyecto Rosario: El español internacional de los medios de comunicación» en [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/gomez\\_a.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/gomez_a.htm). Consultado en enero de 2007.
- González Freire, José Manuel (2005). «La lengua española en México y en el resto del mundo» en *El español de los jóvenes universitarios*. México: Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima / Publicaciones Cruz O., S.A.
- [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc\\_kovacci.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_kovacci.htm). Consultado en diciembre de 2006.
- Kovacci, Ofelia (2000a). «Desafíos actuales y responsabilidades de los hablantes en español» en <http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/>

- opinion\_ant/2000/junio\_2000/opinion280600.htm#Autor. Consultado en enero de 2007.
- (2000b). «Su unidad en la diversidad es la fuerza del español» en [http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion\\_ant/2000/julio\\_2000/opinion120700\\_02.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/julio_2000/opinion120700_02.htm). Consultado en enero de 2007.
- Lázaro Carreter, Fernando (2002). «Conviene hispanizar cuanto sea posible» (Discurso leído en la Real Academia Española (RAE), el 15 de febrero de 2002, día en que se presentó oficialmente la Escuela de Lexicografía Hispánica) en [http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion\\_ant/op\\_autores.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/op_autores.htm). Consultado en enero de 2007.
- Seco, Manuel (2002). *Gramática esencial del Español*. España: Espasa Calpe.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2001). «El neoespañol y los principios que fundamentan la lengua estándar o consagrada» en [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/martin\\_m.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/martin_m.htm). Consultado en enero de 2007.
- Molina, César Antonio (2006). «Discurso del Director en la reunión del Patronato del Instituto Cervantes» (11 de octubre) en [http://www.cervantes.es/seg\\_nivel/institucion/Marcos\\_institucion\\_principal.jsp](http://www.cervantes.es/seg_nivel/institucion/Marcos_institucion_principal.jsp). Consultado en diciembre de 2006.
- Monsiváis, Carlos (1997). «Ahí está el detalle: el habla y el cine en México» en <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/cine/ponencias/monsivais.htm>. Consultado en enero de 2007.
- Moreno de Alba, José G. (2001). *El español de América*. Tercera edición, corregida y aumentada. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2003). *La lengua española en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Narvaja de Arnoux, Elvira; María Imelda Blanco y Mariana Di Stéfano (2000). «Las representaciones de la lengua y de la prensa en los manuales de prensa en Argentina» en [http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion\\_ant/2000/septiembre\\_2000/opinion130900\\_02.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/septiembre_2000/opinion130900_02.htm). Consultado en diciembre de 2006.
- Pulido, Guillermo y Martha Jurado Salinas (2001). «La enseñanza del español en México. Una industria en potencia» en [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo\\_del\\_espanol/1\\_la\\_industria\\_del\\_espanol/pulido\\_g.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/pulido_g.htm). Consultado en enero de 2007.

- Real Academia Española (1999). *Ortografía de la Lengua Española*. Edición revisada por las Academias de la Lengua Española. España: Espasa.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Colombia: Editora Aguilar/Altea/Taurus/Alfaguara.
- Saramago, José (2002). «Las palabras» en *El equipaje del viajero*. España: Alfaguara.
- Scartascini Spadaro, Gabriela (2006). «Jóvenes profesionistas, español y mercado laboral: un encuentro dialógico en los laberintos del siglo XXI» en *Memorias FEULE*. México: Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.
- Stavans, Ilan (2004). «La imaginación restaurada» en <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/>. Consultado el 10 de enero de 2007.
- UNESCO (2005). «Conocimientos locales y autóctonos, diversidad lingüística y sociedades del conocimiento» en *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- Velasco, Rogelio (2006). «La lengua castellana vive su mejor momento económico» en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/384323.html>. Consultado en enero de 2007.



# Algunos datos sobre la posición del alemán en el mundo y en México

Jens Metz\*

## INTRODUCCIÓN

Hace un año, en febrero de 2006, la Asociación Mexicana de Profesores de Alemán (ampal) y la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali, organizaron un simposio cuyo lema era «El Alemán en México: medio de enlace, oportunidades y prestigio hacia un futuro trilingüe». Hay una palabra en este título que —desde mi punto de vista— es muy significativa: se trata de la palabra «trilingüe». De esta palabra se pueden —en mi opinión— sacar dos conclusiones: por un lado, que no se intenta que el alemán compita con el inglés, que no sea un rival, un contrincante, un competidor del inglés, sino una segunda opción más allá de lo común, un medio comunicativo muy importante que ayude a abrir más la puerta hacia más éxito en el mercado laboral y hacia una ampliación de los contactos culturales. Por otro lado, hay que mencionar también que, en el futuro, no será suficiente hablar más o menos bien el inglés. La globalización y la internacionalización, a las que ningún país que quiere jugar un papel importante en el mundo ni debe, ni puede renunciar, hacen imprescindible el aprendizaje de un segundo idioma (por lo menos). La era del predominio del «inglés como medio internacional de comunicación» ha pasado; hoy debemos ser conscientes de que estamos en la época del «inglés + X como medio internacional de comunicación».

---

\* Lector del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD).

## ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS

El inglés como única lengua extranjera ya no es suficiente para cumplir con los retos internacionales y —con mucha frecuencia— laborales del siglo XXI:

- a) No en vano ha dicho la Dra. Jutta Limbach, presidenta del Instituto Goethe en Alemania: «Englisch ist ein Muss, Deutsch ein Plus» (el inglés es una obligación, el alemán un plus).
- b) No en vano fue en el 2001 «Año de las Lenguas» de la Unión Europea.
- c) No en vano se crearon en este contexto unos trescientos diferentes proyectos para sensibilizar a los ciudadanos y para conseguir que cada uno sepa comunicarse en tres lenguas extranjeras: su lengua materna y dos lenguas extranjeras (para más información, véase la página web <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11044.htm>).

¿Por qué nació la idea de crear un «Año de las Lenguas» en Europa para promover y fomentar el conocimiento de lenguas extranjeras? Nació por la necesidad que se refleja en algunas cifras (fuente en alemán: [www.porzer.co.at/body\\_hauptt\\_1.html](http://www.porzer.co.at/body_hauptt_1.html)) presentadas a continuación: Casi la mitad de los ciudadanos de la Unión Europea (un 47.2%) dijo, en 2001, que no sabía otro idioma. La lengua más hablada por las personas que dijeron que pueden comunicarse en otro idioma era el inglés (40.8%), los porcentajes respecto de las otras lenguas fueron los siguientes: francés (19.1%), alemán (10.2%), español (6.8%) e italiano (3%). Estos son datos que van casi en contra de las intenciones del Tratado de Maastricht ([http://es.wikipedia.org/wiki/Tratado\\_de\\_la\\_Uni%C3%B3n\\_Europea](http://es.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_la_Uni%C3%B3n_Europea) y [http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/12002M/htm/C\\_2002325ES.000501.html](http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/12002M/htm/C_2002325ES.000501.html)) que autorizó —entre otras cosas— la libre circulación de los europeos por lo cual es una premisa indispensable conocer más de una lengua extranjera. Partiendo de los datos mencionados, y teniendo en cuenta la cantidad de los hablantes nativos, el diputado alemán Rainer Wieland, miembro del Parlamento Europeo, presenta en su página web ([www.mdep.de/index.php?page=170](http://www.mdep.de/index.php?page=170)) los resultados del análisis de las lenguas en Europa hecho por la Comisión Europea (véase cuadro 1).

El Dr. Heinz-Dieter Pohl, catedrático de lingüística en la Universidad de Klagenfurt (Austria), cuenta en total 73 idiomas en Europa. De éstos, los más importantes son los diez siguientes, en orden descendiente según la can-

Cuadro 1

Idioma	Porcentaje de hablantes nativos de la población de la Unión Europea	Porcentaje de la población de la Unión Europea que habla este idioma sin que sea su lengua materna	Porcentaje total de las personas que hablan este idioma
Alemán	24%	8%	32%
Francés	16%	12%	28%
Inglés	16%	31%	47%
Italiano	16%	2%	18%
Español	11%	4 %	15 %

tividad de sus hablantes nativos (fuente en alemán: [http://members.chello.at/heinz.pohl/Sprachen\\_Europas.htm](http://members.chello.at/heinz.pohl/Sprachen_Europas.htm); presentación simplificada, traducción hecha por el autor del presente artículo):

- ruso: 100 millones (a nivel mundial, unos 230 millones de hablantes con unos 162 millones de hablantes nativos)
- alemán: 91 millones (a nivel mundial más de 100 millones de hablantes; de éstos, un 95% como lengua materna)
- inglés: 59 millones (a nivel mundial, 570 millones de hablantes, de éstos, 337 millones de hablantes de hablantes nativos)
- italiano: 58 millones
- francés: 55 millones (a nivel mundial unos 130 millones de hablantes; de éstos, unos 76 millones de hablantes nativos)
- ucraniano: 45 millones
- polaco: 40 millones (a nivel mundial, entre 41 y 45 millones de hablantes)
- español: 30 millones (a nivel mundial 352 millones de hablantes; de éstos, 266 millones de hablantes nativos)
- rumano: 22 millones
- neerlandés: 20 millones

La estadística demuestra claramente el valor comunicativo y la importancia del idioma alemán dentro de un mercado económico de gran importancia, teniendo en cuenta que el alemán no es sólo lengua oficial en Alemania, sino también en Austria y Lichtenstein y lengua co-oficial en Bélgica, Italia, Luxemburgo y Suiza. Con el fin de reafirmar esta aseveración véase [www.porzer.co.at/body\\_hauptt\\_1.html](http://www.porzer.co.at/body_hauptt_1.html).



## SITUACIÓN DEL IDIOMA ALEMÁN EN MÉXICO

Como consecuencia de estos datos, deberíamos preguntarnos qué papel juega el idioma alemán aquí en México; un idioma que se habla en un país que está muy lejos de Europa. Antes que nada, y con respecto a los países vecinos de Alemania y México, tenemos que tener en cuenta que en México hay una situación geográfica muy peculiar —especialmente en comparación con Alemania, Austria y Suiza: México cuenta con tres países vecinos: Guatemala, Belice y Estados Unidos. En Guatemala, la lengua oficial es el castellano mientras que en Belice y en EE.UU. es el inglés lo que significa que México está rodeado por un país en el que se habla también castellano y otros dos en los que se habla inglés. Parece lógico que, por ende, la población mexicana piense principalmente en la lengua inglesa como lengua extranjera. En los países «D-A-CH» (Deutschland, Österreich, die Schweiz; en español: Alemania, Austria, Suiza) hallamos un panorama lingüístico completamente diferente, sea con respecto a los idiomas que se hablan en los países limítrofes, sea con respecto a varias lenguas oficiales (Suiza) o regionalmente oficiales (Alemania, Austria). Por esto es muy conveniente, necesario y útil, en el marco de las clases de lenguas extranjeras, sensibilizar a los alumnos que el extranjero es más que EE.UU.

Hablando del alemán aquí en México, no debemos pensar sólo en aprender la gramática y el vocabulario. Más bien, hay que ver este asunto con una perspectiva más amplia. Aprender una lengua extranjera significa también enfrentarse con el otro país, con sus costumbres, con su gente, su política, así como su historia y su economía. Éste es exactamente el punto del que tenemos que partir y del que se nos muestra la importancia de Alemania —y por ende la lengua alemana— en México.

## ALGUNOS DATOS ECONÓMICOS

Las relaciones entre Alemania y México tienen una historia larga, empezando con la llegada del Sr. Alexander von Humboldt en 1803. Hasta nuestros días, ha evolucionado de una manera muy fructífera. Esto queda demostrado por el hecho de que, por un lado, la ciudad de México y la ciudad de Berlín son ciudades hermanas y, por otro lado, las regiones federales de Baviera y de

Jalisco tienen un convenio de hermanamiento: una señal clara de que sí se pueden superar los 8 000 kilómetros que separan los dos países.

Dentro del sector económico, Alemania ocupó en el 2005 —después de EE.UU., China y Japón— el cuarto lugar como socio comercial más importante de México a nivel mundial y el primer lugar dentro de la Unión Europea. Esto se refleja en unas 940 (sucursales de) empresas alemanas que están representadas en México, ofreciendo más de 100 000 plazas de trabajo; una de las más famosas es sin duda la planta de Volkswagen en Puebla. La cantidad de dinero del comercio mutuo entre Alemania y México ascendió a unos 11 mil millones de dólares en el año mencionado, además de más de 4 millones de dólares que se invirtieron en proyectos de desarrollo. No debería sorprender que estas empresas estén interesadas en contratar a personas con conocimientos del idioma alemán para poder intensificar sus vínculos entre ambos países. Pensar en aprender alemán entonces significa también considerar, a mediano o largo plazo, la posibilidad de mejorar sus propias posibilidades en el mercado laboral.

#### EL SERVICIO ALEMÁN DE INTERCAMBIO ACADÉMICO (DAAD) EN MÉXICO

Aún más estrechas e intensas son las relaciones en los sectores académico y cultural. Cada año, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD en sus siglas en alemán), que financia la cátedra Humboldt en la UNAM y tiene representaciones («lectorados») en la ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, ofrece —parcialmente con el CONACyT— hasta 170 becas para carreras de maestría y doctorados en todas las áreas ([www.daadmex.org/becas](http://www.daadmex.org/becas)). Además, se creó en el 2000 una oficina regional en la ciudad de México que sirve como primer punto de contacto para cualquier aclaración o consulta con respecto a Alemania ([www.daadmex.org](http://www.daadmex.org)).

En Guadalajara, se estableció el primer lectorado en los años sesenta. Surgió en aquel tiempo la necesidad de crear un punto de referencia para los estudiantes y egresados universitarios que querían estudiar un posgrado o profundizar sus estudios en Alemania. Los primeros becarios de Guadalajara salieron en los años sesenta, por lo que la Universidad de Guadalajara y la sección de cultura de la embajada alemana en la ciudad de México se pusie-

ron de acuerdo para abrir un lectorado en Guadalajara. Hasta hoy, unos quince lectores han estado en Guadalajara para estrechar los vínculos entre los dos países y promover el conocimiento de la cultura y la lengua alemanas.

¿Qué provechos se pueden sacar de una estadía científica en Alemania a través de una beca? Más allá de perfeccionar los conocimientos en el área profesional en uno de los más de trescientos centros de enseñanza superior, el DAAD se distingue de organizaciones de otros países con respecto a su programa de ex-becarios («alumni»). Éstos siguen teniendo la opción de poder solicitar una re-invitación para darles la posibilidad de seguir manteniendo sus lazos con Alemania y, así, convertirse en mediadores entre Alemania y México y en promotores de futuros becarios. En Guadalajara hay, por ejemplo, una asociación muy activa de ex-becarios en Guadalajara cuyo punto de referencia común sigue siendo el interés por Alemania y su cultura. Muchos de los ex-becarios han podido llevar adelante sus logros profesionales gracias a los conocimientos adquiridos en Alemania. Para el DAAD es importante no perder el contacto con sus ex-becarios, sino «considera el fin del período de subsidio como el comienzo de una relación activa y duradera con sus ex-becarios» con los siguientes objetivos ([www.daad.de/alumni/es/4.1.html](http://www.daad.de/alumni/es/4.1.html)):

- fomentar el contacto entre los alumni;
- seguir manteniendo el contacto con el DAAD;
- intensificar el intercambio académico entre Alemania y los países, colaboradores y, de esta manera, contribuir a la internacionalización de las universidades alemanas;
- beneficiar a los futuros becarios transmitiéndoles los conocimientos y las experiencias que los *alumni* adquirieron durante su estancia de investigación o de estudios;
- informar a los ex-becarios periódicamente sobre el desarrollo y tendencias en boga en el ámbito político —universitario en general y, sobre todo, en Alemania;
- ofrecer fondos para el mejoramiento de la infraestructura de su institución (fondos para financiar equipamiento y bibliografía relacionados a proyectos determinados para ex-becarios que trabajan en instituciones científicas);
- donar equipos para la institución académica con el fin de investigar determinados proyectos de investigación;
- subsidiar la organización de encuentros y eventos relacionados con te-

mas académicos y organizados en colaboración con las asociaciones de *alumni* ([www.daad.de/alumni/es/4.4.2.html](http://www.daad.de/alumni/es/4.4.2.html)).

#### OTRAS INSTITUCIONES QUE FOMENTAN LA CULTURA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA ALEMÁN

Aparte del DAAD, se encuentran también otros institutos culturales de Alemania en México. En la ciudad de México y en Guadalajara se encuentra un instituto Goethe, representación cultural oficial de Alemania que cuenta también con una amplia oferta de cursos de alemán de todos los niveles; en Monterrey y en San Luis Potosí hay un Centro Cultural Alemán. Finalmente, existen cinco Colegios Alemanes (tres en el D.F., uno en Puebla y uno en Guadalajara) en los que se puede obtener el bachillerato alemán que permite inscribirse directamente en las universidades alemanas sin que sea necesario someterse a un año pre-universitario llamado «Studienkolleg» y un examen de alemán antes de empezar los estudios universitarios. Desde el año escolar 2003/2004, el Colegio Alemán de Guadalajara está autorizado a otorgar el «International Baccalaureate» («Bachillerato Internacional») que permite inscribirse en cualquier universidad a nivel mundial.

En unas 160 universidades mexicanas, unas 12 000 personas toman clases de alemán de diferente nivel. El nivel más alto de alemán dentro del sector universitario lo ofrece la UNAM que cuenta con una carrera de filología alemana que les permite a los estudiantes una especialización en docencia, literatura o traducción. Además, se abrió en el 2004 una licenciatura en la enseñanza de varias lenguas extranjeras entre las cuales se encuentra el alemán. En muchas universidades se estudia alemán como lengua optativa dentro del plan de estudios de otras carreras universitarias. Aparte, hay varias universidades que ofrecen alemán dentro de una carrera, un diplomado o una licenciatura respectivamente, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Baja California Sur de La Paz ([www.uabcs.mx/oferta/aicsh.llm.htm](http://www.uabcs.mx/oferta/aicsh.llm.htm)). Se estima que en unos 60 institutos no universitarios de formación para adultos aprenden alrededor de 4 000 personas alemán. A esta cantidad se deben sumar unos 7 000 niños y jóvenes que aprenden alemán en la secundaria y la preparatoria por lo que se calcula que en México unas 23 000 personas actualmente están estudiando el idioma de Goethe y Schiller.

Estas cifras demuestran que ya se han hecho esfuerzos muy grandes para impulsar el aprendizaje de la lengua alemana en México. A pesar de esto, se presentan nuevas metas para el futuro. Una de éstas es una formación y capacitación continua de profesores de alemán junto con más plazas más allá de asignaturas para profesores de alemán. Lamentablemente, sigue habiendo muchas universidades —privadas y públicas— en México que no ofrecen clases de alemán por falta de profesores. Para este fin —entre otros— y para unir fuerzas, se fundó a principios de los años noventa la Asociación Mexicana de Profesores de Alemán (AMPAL) que representa los profesores de alemán ante las instituciones públicas y universitarias ([www.ampal.info](http://www.ampal.info)) para así dar impulso a la lengua alemana en México.

#### BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

[http://es.wikipedia.org/wiki/Tratado\\_de\\_la\\_Uni%C3%B3n\\_Europea](http://es.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_la_Uni%C3%B3n_Europea)  
[http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/12002M/htm/C\\_2002325ES.000501.html](http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/12002M/htm/C_2002325ES.000501.html)  
[http://members.chello.at/heinz.pohl/Sprachen\\_Europas.htm](http://members.chello.at/heinz.pohl/Sprachen_Europas.htm)  
[www.ampal.info](http://www.ampal.info)  
[www.daad.de/alumni/es/4.1.html](http://www.daad.de/alumni/es/4.1.html)  
[www.daad.de/alumni/es/4.4.2.html](http://www.daad.de/alumni/es/4.4.2.html)  
[www.daadmex.org](http://www.daadmex.org)  
[www.daadmex.org/becas](http://www.daadmex.org/becas)  
[www.mdep.de/index.php?page=170](http://www.mdep.de/index.php?page=170)  
[www.porzer.co.at/body\\_hauptt\\_1.html](http://www.porzer.co.at/body_hauptt_1.html)  
[www.uabcs.mx/oferta/aicsh.llm.htm](http://www.uabcs.mx/oferta/aicsh.llm.htm)

LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN  
LA EDUCACIÓN MEXICANA



# Las competencias en el idioma inglés de los estudiantes al ingresar a la Universidad de Guadalajara

Hilda Adriana Ayala Rubio\*

## INTRODUCCIÓN

A fin de seleccionar a los estudiantes que aspiran ingresar a la Universidad de Guadalajara en el nivel medio superior y superior, se aplican las pruebas *PIENSE II* y la *Prueba de Aptitud Académica (PAA)* respectivamente, mismas que son administradas por el *College Board*, institución Puertorriqueña reconocida internacionalmente que, entre otras actividades, se especializa en el diseño y aplicación de diversos exámenes estandarizados en materia educativa. Durante el proceso de selección para ingresar al calendario 2006A (primavera) y 2006B (otoño), además de estos exámenes, se aplicó al universo de aspirantes a licenciatura y técnico superior universitario (más de 20 000 egresados de bachillerato) la *Prueba Diagnóstica de Inglés (PDI)*, o, como se conoce en su país de origen, Puerto Rico, la *English as a Second Language Achievement Test (ESLAT)*. Se trata de un examen estandarizado que sirve para evaluar la competencia lingüística en el idioma inglés de los alumnos que terminan la preparatoria. En dicho país, las universidades utilizan la *ESLAT* para ubicar a los alumnos en distintos niveles de acuerdo con la puntuación que logran alcanzar. Estos niveles van desde el remedial o principiante hasta el nivel avanzado. En nuestro caso, la *PDI* sirvió como un instrumento de diagnóstico del nivel de inglés que tienen los estudiantes al ingresar al nivel superior.

En el presente artículo se explicarán a grandes rasgos el contexto y proceso de aplicación en de la *Prueba de Aptitud Académica* y la *Prueba Diagnóstica de Inglés* en la Universidad de Guadalajara, las características de la *PDI*, y los resultados que obtuvieron los aspirantes tanto a nivel general,

---

\* Universidad de Guadalajara.



como desagregado por centro universitario, carrera, preparatoria o institución de procedencia, generación y género.

De la misma manera, se reflexionará sobre los resultados obtenidos con el propósito de acercarnos a su interpretación y para analizar el plan de estudios de bachillerato y el eje estratégico de internacionalización de la Universidad de Guadalajara. De igual forma, se verifica el impacto que estos resultados pueden tener sobre los planes y programas de internacionalización de la Universidad de Guadalajara.

### EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

La globalización ha impuesto a las instituciones de educación superior una serie de retos en materia de calidad y pertinencia de la educación. La Universidad de Guadalajara ha reflexionado sobre su papel en la sociedad y el compromiso de formar recursos humanos más competentes, comprometidos y capaces de contribuir al desarrollo de la nación. Para lograr este objetivo, nuestra institución ha decidido desarrollar sus actividades de docencia, investigación y extensión con criterios y estándares de calidad internacionales. La planeación de la institución contempla un eje estratégico de internacionalización y como productos de dicho eje, se han promovido diversos programas para fomentar la movilidad de estudiantes y académicos, para internacionalizar el currículum universitario y para establecer redes y programas en colaboración con instituciones educativas extranjeras de importancia estratégica para nuestra Universidad entre otras acciones. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo del idioma inglés, se contempla como una estrategia para internacionalizar el currículum.

No obstante, los diagnósticos preliminares que se han llevado a cabo sobre la situación que guarda la enseñanza y el aprendizaje en lenguas extranjeras han puesto de manifiesto que existen rezagos importantes y aspectos que requieren mejorar en materia del diseño de políticas para la enseñanza de lenguas, de formación de profesores de idiomas, en la creación de infraestructura apropiada para el aprendizaje de las lenguas, en la promoción del aprendizaje y en el diseño de materiales instruccionales principalmente. El eje estratégico de internacionalización contempla parcialmente estos rezagos

y pretende asegurar la internacionalización de la docencia y de la investigación (Universidad de Guadalajara, 2005: 17).

#### LA SELECCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Por otra parte, desde 1995, la Universidad de Guadalajara estableció un convenio de colaboración con la institución puertorriqueña denominada *College Board* con el propósito de que, utilizando sus instrumentos, políticas y procedimientos de evaluación, se transparentara y normalizara el ingreso de los estudiantes. Desde entonces se aplican de manera semestral, exámenes de selección a los estudiantes que aspiran ingresar al nivel medio superior o superior. Estos exámenes se denominan *PIENSE II* y *Prueba de Aptitud Académica (PAA)* respectivamente. En este artículo, nos referiremos exclusivamente a la PAA, pues es la que se aplica a los aspirantes a licenciatura y técnico superior universitario, y, por lo tanto, tiene relación con el propósito del estudio.

En el transcurso de los doce años que se ha aplicado la PAA, ha tenido diversas modificaciones tanto en forma como en contenido pero, en términos generales, se han medido, a través de este instrumento, las aptitudes del estudiante en dos grandes áreas: razonamiento verbal y razonamiento matemático.

#### LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Durante el 2006, a la PAA se le incorporó una nueva sección denominada *Prueba Diagnóstica de Inglés*, con la intención de contar con información fiable sobre las competencias lingüísticas en el idioma inglés de los estudiantes al iniciar sus estudios de licenciatura y TSU y, con ello, proponer estrategias para desarrollar la dimensión internacional en nuestra institución a través de la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

De esta manera se impone la pregunta ¿Qué tan competentes en el idioma inglés son los estudiantes que ingresan a la licenciatura y nivel de técnico superior universitario en la Universidad de Guadalajara?

Para la elaboración de este estudio se trabajó una base de datos que contenía registros de los resultados obtenidos en la PAA y la PDI de los 20 018 aspirantes a ingresar a la Universidad de Guadalajara tanto en los niveles de licenciatura y Técnico Superior Universitario en el calendario 2006A. De dicha base de datos se eliminaron 10 812 registros por corresponder a estudiantes no admitidos en la Universidad. De los admitidos, es decir, 9 206 aspirantes, se eliminaron 190 registros que corresponden a aspirantes de origen extranjero cuya lengua nativa es el inglés. Del total de 20 018 registros, se trabajó exclusivamente con 9 016 registros.

Así, la base de datos modificada corresponde a los aspirantes (estudiantes que realizaron la prueba de aptitud académica) y que fueron admitidos para ingresar a alguna de las 73 licenciaturas y programas de Técnico Superior Universitario de la Universidad de Guadalajara, en los 14 Centros Universitarios de la Universidad de Guadalajara para el calendario 2006A (febrero-julio de 2006).

Cabe señalar que de los 9 016 estudiantes admitidos, 4 760 son hombres y 4 256 son mujeres. De igual forma, 6 358 estudiantes fueron admitidos en Centros Universitarios temáticos ubicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara y 2 758 estudiantes en Centros Universitarios regionales fuera de la ZMG.

Del total, 8 679 alumnos fueron admitidos en alguna de las 57 licenciaturas que ofrece la Universidad, y 337 en alguna de las 14 carreras de Técnico Superior Universitario.

Por último, cabe señalar que aunque formalmente la puntuación obtenida en la PDI no se tomó en cuenta como criterio de admisión, sino como un diagnóstico y punto de partida para evaluar sus conocimientos y uso del idioma inglés, se cree que el grueso de los estudiantes desconocía este hecho y respondieron la prueba ofreciendo su máximo empeño.

#### EL CONTEXTO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE INGLÉS

El cuadro 1 refleja un panorama general de la cantidad de aspirantes que fueron admitidos en la Universidad de Guadalajara. Presenta una distribución por centro universitario y género. Como se observa, el grueso de los

estudiantes ingresó a un Centro Universitario ubicado en la zona metropolitana de Guadalajara como es el caso del CUAAD, CUCBA, CUCEA, CUCEI, CUCS y CUCSH, dado que la población del Estado se concentra principalmente en la capital y sus alrededores. De igual forma, se destaca el hecho de que la diferencia en el número de aspirantes del sexo femenino y masculino no es muy amplia.

**Cuadro 1**  
Cantidad de estudiantes admitidos al nivel de licenciatura y TSU en Universidad de Guadalajara en el calendario 2006A

Distribución por Centro Universitario y Género			
Centro Universitario	Femenino	Masculino	Total
CUALTOS	103	97	200
CUCIÉNEGA	254	295	549
CUCOSTA	286	235	521
CUCSUR	149	161	310
CUAAD	272	335	607
CUCBA	160	187	347
CUCEA	984	880	1 864
CUCEI	367	1 285	1 652
CUCS	590	394	984
CUCSH	455	449	904
CULAGOS	101	108	209
CUNORTE	72	53	125
CUSUR	335	184	519
CUVALLES	128	97	225
Total	4 256	4 760	9 016

Como se desprende del cuadro 2, las escuelas preparatorias de la propia Universidad de Guadalajara, son las principales proveedoras de estudiantes para la Universidad, toda vez que el 68% de los estudiantes provienen de nuestras escuelas. Le siguen las preparatorias públicas del estado de Jalisco, posteriormente las privadas del Estado, las públicas de otros estados, y por último, las privadas ubicadas al exterior de Jalisco. Los estudiantes provenientes de otros estados apenas representan el 6.5% de la población total de estudiantes, lo que refleja el aún elevado arraigo de nuestros estudiantes con respecto a sus lugares de origen. Es probable que este hecho responda a aspectos de tipo económico, pero también culturales y familiares.

**Cuadro 2**  
Cantidad de admitidos según preparatoria de procedencia y género

Preparatorias	Femenino	Masculino	Total
UdeG	2 841	3 258	6 099
Particulares del estado de Jalisco	500	653	1 153
Particulares de otros estados	77	109	186
Públicas del estado de Jalisco	637	541	1 178
Públicas de otros estados	201	199	400
<b>Total</b>	<b>4 256</b>	<b>4 760</b>	<b>9 016</b>

Por otra parte, dependiendo de la década en la cual nacieron los ahora admitidos a la Universidad de Guadalajara, como se observa en el cuadro 3, la mayoría de los estudiantes nacieron en la década comprendida entre los años 1980-89. Lo anterior significa que, al momento de tomar el examen de admisión, tenían entre 18 y 27 años, inclinándose la balanza hacia el grupo de menor edad, es decir, entre 18 y 20 años. Cabe señalar que, en este grupo generacional, el 52% de los estudiantes fueron del sexo masculino, por lo que no se percibe una diferencia muy importante entre hombres y mujeres admitidos.

**Cuadro 3**  
Cantidad de admitidos según década de nacimiento y género

Década	Femenino	Masculino	Total
1940-49	4	4	8
1950-59	17	13	30
1960-69	63	65	128
1970-79	202	260	462
1980-89	3 969	4 419	8 388
<b>Total</b>	<b>4 255</b>	<b>4 761</b>	<b>9 016</b>

### EL CONTENIDO DE LA PDI

Ahora bien, a fin de comprender los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en la PDI, presentaremos una breve descripción de la prueba y de su contenido. Conforme a información proporcionada por la Oficina del College Board en Puerto Rico, la prueba incluyó dos secciones. La primera sección se denomina «Lengua inglesa», la que se refiere a los aspectos gramaticales. En

esta sección se mide la capacidad del estudiante para manejar los siguientes aspectos de la lengua:

1. Las estructuras de la oración (*word order, sentence structure and meaning*),
2. Aspectos funcionales de la lengua (*function words*), y
3. Las inflexiones (*inflections*).

En este apartado, se enfatiza en el uso del idioma y no en el conocimiento de los conceptos gramaticales aislados. Por ejemplo, no se pide identificar un verbo, pero sí cómo se usa el verbo dentro de un contexto.

El contenido temático de la primera sub-sección (*word order, sentence structure and meaning*) incluyó:

1. *Affirmative and negative statements.*
2. *Questions and responses, including interrogative words and tag endings.*
3. *Noun modifiers, including determiners, and quantifiers.*
4. *Placement and agreement of verb modifiers.*
5. *Direct, indirect and phrase objects.*
6. *Parallel items in a series.*

El contenido temático de la segunda sub-sección (*function words*) incluyó:

1. *Prepositions.*
2. *Pronouns, including subject, object, reflexive, relative, indefinite and possessive.*
3. *Connectives, including transitional words, coordinating, subordinating and correlative conjunctions.*
4. *Expletives.*
5. *Modifiers.*

El contenido temático de la tercera y última sub-sección (*inflections*) incluyó:

1. *Verbs, including tense, agreement, voice, verb phrases (and idioms), verbals, and modal auxiliaries.*
2. *Comparative and superlative adjectives and adverbs.*
3. *Singular, plural and possessive forms of nouns.*

La sección «Inglés lectura» se refiere a la habilidad para la comprensión de lectura en inglés, misma que incluyó los siguientes aspectos:

1. *Locating information.*
2. *Making inferences or conclusions.*
3. *Establishing relationships.*
4. *Identifying the topic of a sentence or paragraph.*
5. *Identifying the main idea and supporting details.*
6. *Identifying the theme of the selection.*
7. *Using context clues for meaning.*
8. *Identifying sequence of events.*
9. *Discriminating between fact and opinion.*
10. *Summarizing or paraphrasing.*
11. *Identifying author's purpose and argument.*
12. *Identifying tone, mood and mode of presentation.*

Debido al número tan elevado de estudiantes que tomaron este examen, resultaba poco viable examinar otro tipo de habilidades del lenguaje como la expresión oral y escrita en inglés.

Así, la PAA estaba dividida en 5 partes: 2 de razonamiento verbal, 2 de razonamiento matemático y la *Prueba Diagnóstica de Inglés*. El examen incluyó 66 reactivos de selección múltiple para el razonamiento verbal, 50 la sección de razonamiento matemático y 50 para la *Prueba Diagnóstica de Inglés*.

Para responder este examen, los estudiantes contaron con 60 minutos las secciones 1 y 2, 60 para las secciones 3 y 4 y, al final, 45 minutos para la PDI. En caso de que no concluyera el estudiante con las respuestas correspondientes a cada sección al término del tiempo establecido, no se le permitió continuar trabajando en ella. Debido a que la PDI fue la sección final de la PAA, el estudiante estaba obligado a cerrar su folleto de reactivos una vez transcurrido el tiempo, a pesar de que no hubiera terminado de responder a todas las preguntas.

## **Los resultados y su equivalencia**

Una vez procesados los exámenes, la oficina del College Board emitió un reporte de los resultados obtenidos en la PAA y en la PDI. En este último examen, se proporcionó una puntuación en la sección de lengua y otra en la sección de lectura, adicionalmente a la puntuación total de inglés que obtuvo cada estudiante examinado. En el presente artículo no analizaremos la

puntuación particular que los estudiantes obtuvieron en las secciones de lengua y lectura. Nos concentraremos en la puntuación global que obtuvieron y nos aproximaremos a su interpretación.

La puntuación total se presenta en una escala de 200 a 800 puntos. A fin de interpretar el significado de esta escala, nos referiremos nuevamente a la información proporcionada por la Oficina del College Board en Puerto Rico. Conforme a esta Institución, esta prueba se ha utilizado de manera exitosa durante muchos años para ubicar a los estudiantes en los diferentes niveles de estudio del idioma inglés en la Universidad de Puerto Rico. Los estudiantes que obtienen hasta 469 puntos son ubicados en el nivel más básico del curso denominado *English as a Second Language Course*, el cual es equivalente a un nivel pre básico o introductorio. Los estudiantes que alcanzan entre 470 —580 puntos se ubican en el curso de inglés básico regular. Los estudiantes que obtienen entre 581 —680 puntos se ubican en el curso de inglés de nivel intermedio. Por último, los estudiantes que obtienen 681 puntos o más se ubican en el curso de inglés más avanzado que se enseña en Puerto Rico.

Por otra parte, con el fin de establecer las equivalencias con relación a los cursos que se ofrecen en las instituciones mexicanas, es preciso considerar los temas que se presentan al inicio del presente apartado y a fin de establecer una ubicación aproximada con relación a los niveles respectivos de enseñanza del idioma inglés correspondiente a la institución.

En el caso de la Universidad de Guadalajara, cada Centro Universitario determina los contenidos que incluye cada nivel de enseñanza de este idioma, así como los objetivos generales y particulares de aprendizaje del inglés, por lo que no se pueden hacer generalizaciones para todos los Centros de la red Universitaria, ni establecer una equivalencia única. Sin embargo, los resultados de la puntuación total de inglés obtenida en la PDI dan luz sobre el nivel aproximado de conocimientos del idioma que tienen nuestros estudiantes al ingresar a la Universidad de Guadalajara.

#### LA INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el cuadro 4, se presenta la puntuación promedio obtenida en la PDI por sección del examen y género. En la puntuación total que se presenta en la



sección denominada «inglés» se observa que los hombres obtienen puntuaciones superiores a las de las mujeres. No obstante, ninguno de los dos géneros logra superar el nivel pre-básico de conocimientos de este idioma. El promedio alcanzado en los 9 016 registros analizados es de 395 puntos, lo que significa que se ubican en el nivel más bajo dentro de los cuatro rangos de competencia descritos previamente.

**Cuadro 4**  
Puntuación promedio alcanzada en la PDI  
por género y sección del examen

Género	Inglés	Lengua	Lectura
Femenino	386	44	38
Masculino	403	46	40
Promedio	395	45	39

En el siguiente cuadro 5, desagregamos la información y la presentamos por centro universitario y género. Al igual que en el anterior, observamos que en todos los centros universitarios los varones obtienen una puntuación mayor en la PDI con respecto a las mujeres. De nueva cuenta se resalta el hecho de que en ningún Centro y ninguno de los dos géneros supera el nivel pre-básico. No obstante, cabe señalar que los centros que alcanzan mayor puntuación en la PDI son el CUCS, CUAAD, CUCSH y CUCEA y CUCEI todos ellos ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara. Es necesario profundizar más en este tema a través de otro tipo de estudios, sin embargo, es probable que esta situación se deba a que los estudiantes en la ZMG tienen acceso a mejores servicios educativos y/o cuentan con mejores ingresos familiares que les permiten pagar cursos de idiomas extracurriculares.

Lo anterior, se refleja de manera más palpable en el cuadro 6 en el que se aprecia que tanto los hombres como las mujeres estudiantes de la zona metropolitana de Guadalajara obtienen mejores puntuaciones en la PDI que los y las estudiantes que se ubican en las regiones del interior del estado de Jalisco.

En el cuadro 7, las instituciones de procedencia de los admitidos a la Universidad, se definieron en cinco tipos diferentes, a saber:

1. Bachilleratos de la propia Universidad de Guadalajara.
2. Instituciones públicas del estado de Jalisco.

**Cuadro 5**  
Puntuación promedio obtenida en la PDI  
por centro universitario y género

Centro Universitario	Femenino	Masculino	Promedio
CUALTOS	388	402	395
CUCIÉNEGA	354	360	357
CUCOSTA	364	382	372
CUCSUR	336	355	346
CUAAD	424	442	434
CUCBA	372	378	375
CUCEA	390	416	402
CUCEI	394	400	399
CUCS	434	447	440
CUCSH	385	426	405
CULAGOS	335	364	350
CUNORTE	346	352	349
CUSUR	358	369	362
CUVALLES	343	346	344
Promedio	386	403	395

**Cuadro 6**  
Puntuación promedio obtenida en la PDI  
por región y género

Región	Femenino	Masculino	Promedio
Zona Metropolitana de Guadalajara	401	416	409
Interior del Estado	355	367	360

**Cuadro 7**  
Puntuación promedio obtenida en la PDI  
por los admitidos según tipo de escuela de procedencia y género

Preparatorias	Femenino	Masculino	Promedio
Universidad de Guadalajara	376	394	385
Públicas del estado de Jalisco	382	404	392
Públicas de otros estados	420	424	422
Particulares del estado de Jalisco	421	428	425
Particulares de otros estados	456	487	474

3. Instituciones públicas de otros estados de la República mexicana.
4. Instituciones privadas del estado de Jalisco.
5. Instituciones privadas de otros estados de la República mexicana.

Al respecto, comentamos que los estudiantes que obtuvieron las puntuaciones más elevadas en la PDI son aquéllos que provienen de instituciones privadas de otros estados. De hecho, éste es el único grupo de estudiantes que logra brincar del nivel pre-básico y se ubica en el básico. El resto de las categorías se mantiene en el nivel pre-básico. Además, los estudiantes que provienen de bachilleratos de la propia Universidad de Guadalajara, son los que obtienen las puntuaciones más bajas en la PDI. Quizá esto se deba a que los estudiantes actualmente cursan tres semestres de lengua extranjera; no obstante, corresponden a los tres primeros semestres del bachillerato y no a los tres últimos. Esto significa que aquellos estudiantes que no tomaron cursos de idiomas extracurriculares durante sus estudios, contaban con al menos un año y medio sin haber estudiado formalmente la lengua inglesa al momento de presentar la PDI, lo que probablemente los ubicó en una situación de desventaja con relación a estudiantes que provinieron de otras instituciones educativas. No obstante, es difícil valorar el impacto real que esta situación tuvo en los resultados de la PDI, toda vez que los jóvenes actuales tienen contacto frecuente con el inglés a través del cine, la música, internet, los juegos de video, así como otro tipo de instrumentos tecnológicos.

En el cuadro 8 apreciamos que, a pesar de la relevancia que ha cobrado la internacionalización y la globalización en el plano educativo, no existe una clara tendencia de que los estudiantes pertenecientes a las generaciones más jóvenes estén mejorando sus competencias lingüísticas en un segundo idioma. Al menos esta situación se presenta en los estudiantes que fueron admitidos en la Universidad de Guadalajara para el calendario 2006A. La diferencia en la puntuación entre las diferentes generaciones varía muy poco, salvo en el caso de la generación nacida en la década de los 60, cuyas cifras fueron significativamente más bajas.

En el cuadro 9, observamos la puntuación obtenida por los estudiantes admitidos según la carrera en la cual se inscribieron. En este extenso cuadro cabe resaltar el hecho de que solamente los estudiantes de la licenciatura en Artes Audiovisuales, carrera que ofrece el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño alcanzaron el nivel intermedio en el idioma inglés.

**Cuadro 8**  
Puntuación promedio obtenida en la PDI  
según década de nacimiento de los admitidos y género

Década	Femenino	Masculino	Promedio
1940-49	383	404	393
1950-59	409	392	402
1960-69	375	379	377
1970-79	392	409	402
1980-89	385	403	395

**Cuadro 9**  
Puntuación de la PDI por carrera

Carrera	# de alumnos que tomaron la PDI	Puntuación promedio en la PDI
Abogado	778	380
Abogado semiescolarizado	188	398
Ing. Agrónomo	69	371
Ing. Biomédica	40	512
Ing. Bioquímica	17	363
Ing. Civil	138	375
Ing. Administración Industrial	14	328
Ing. Computación	262	418
Ing. Comunicación Multimedia	40	422
Ing. Comunicaciones y electrónica	259	391
Ing. Electrónica y comunicación	15	343
Ing. Obras y Servicios	14	330
Ing. Recursos Naturales	39	334
Ing. Telemática	28	394
Ing. Industrial	192	405
Ing. Mecánica Eléctrica	220	373
Ing. Mecatrónica	27	392
Ing. Química	186	395
Ing. Topográfica	24	366
Lic. Administración	579	384
Lic. Administración Financiera y Sistemas	85	430
Lic. Arquitectura	188	410
Lic. Artes Audiovisuales	15	586
Lic. Artes Visuales	149	411
Lic. Biología	128	381
Lic. Cirujano Dentista	110	430
Lic. Contaduría Pública	637	362
Lic. Cultura Física y Deporte	99	385
Lic. Diseño de Interiores	59	442

*continúa página siguiente...*

viene de la página anterior...

Lic. Diseño Industrial	75	439
Lic. Diseño para la Comunicación Gráfica	163	450
Lic. Economía	115	395
Lic. Educación	41	328
Lic. Enfermería	263	368
Lic. Estudios Políticos y de Gobierno	50	421
Lic. Filosofía	60	428
Lic. Física	30	441
Lic. Geografía	30	403
Lic. Historia	50	412
Lic. Informática	197	385
Lic. Letras Hispánicas	60	439
Lic. Matemáticas	44	382
Lic. Medicina Veterinaria Zootecnista	185	367
Lic. Mercadotecnia	320	403
Lic. Negocios Internacionales	415	410
Lic. Nutrición	130	408
Lic. Periodismo	59	375
Lic. Psicología	391	386
Lic. Química	62	365
Lic. Recursos Humanos	125	366
Lic. Sistemas de Información	85	423
Lic. Sociología	44	362
Lic. Trabajo Social	130	366
Lic. Turismo	338	394
Lic. Urbanística y Medio Ambiente	40	369
Médico, Cirujano y Partero	359	494
Químico Farmacobiólogo	219	393
T.S.U's	337	367
<b>Total</b>	<b>9 016</b>	<b>395</b>

Los de Medicina e Ing. Biomédica, alcanzaron el nivel básico y los estudiantes del resto de las 54 licenciaturas se ubican en el nivel de pre-básico, es decir, el más elemental. Los estudiantes que obtuvieron la puntuación más baja son los de las diversas carreras de técnico superior universitario y de las licenciaturas en educación, administración industrial, enfermería, veterinaria, sociología, trabajo social y diversas ingenierías.

El hecho de que los estudiantes de medicina hayan ocupado el tercer lugar y que los de odontología estén entre los diez con mayor puntuación, nos hace reflexionar si acaso existe una correlación directa entre puntuaciones obtenidas en la PAA y los de la PDI, ya que los estudiantes de estas dos

carreras, por lo general, alcanzan cifras elevadas en la PAA. Apuntamos este hecho, pero lo analizaremos en un estudio posterior.

Por último, estudios anteriores publicados por el College Board (Cascallar, 2003), establecen que el nivel de *english proficiency*, es decir, un nivel de suficiencia o de competencia en el idioma inglés, se obtiene a partir de una puntuación igual o superior a los 550. Así, encontramos que del total de estudiantes que forman parte de este estudio, solamente 681 estudiantes que representan el 7.6% del total, alcanzaron el nivel de *proficiency*, y el resto, es decir, el 92.4% (8,335 estudiantes) quedaron por debajo de este nivel. De igual forma, de los que alcanzan el nivel de suficiencia, 605 (89%) fueron admitidos a centros universitarios ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara, 433 (64%) son varones y 309 (55%) provienen de bachilleratos ajenos a los de la Universidad de Guadalajara.

## CONCLUSIONES

Es necesario llevar a cabo investigaciones que analicen con mayor nivel de profundidad el tema que aquí exploramos y que permitan esclarecer las causas de los fenómenos que en el presente estudio preliminar encontramos. Está claro y es preocupante que nuestros estudiantes al ingresar a la Universidad de Guadalajara cuentan con una competencia global del idioma inglés que los ubica en el nivel más básico, es decir el pre-básico o *introductory*. De igual forma encontramos que, en términos generales, las mujeres alcanzan puntuaciones inferiores a las de los hombres y que los estudiantes que se ubican en las regiones del interior del Estado son los que mayor rezago presentan en materia de conocimientos del idioma inglés, y, de este grupo, las estudiantes del sexo femenino, registran la puntuación más baja.

Algunos reportes de investigación publicados por el College Board (véase cuadro 10) ya abordan la problemática en torno a la puntuación que obtienen hombres y mujeres en pruebas estandarizadas, en los cuales se aprecia que las mujeres tienden a alcanzar menos puntuación que los varones (Kobrin, 2007). Con base en esto, consideramos pertinente profundizar en el tema con la finalidad de que las autoridades de la Universidad de Guadalajara puedan tomar cartas en el asunto y proponer políticas y estrategias en lenguas extranjeras y enfocadas en las necesidades de nuestros estudiantes en lo

**Cuadro 10**  
Puntuación obtenida por los estudiantes en la PDI por género

Rango	Femenino	Masculino	Total	%
200-299	328	268	596	6.6%
300-399	2 562	2 594	5 156	57.2%
400-499	912	1 139	2 051	22.7%
500-549	206	326	532	5.9%
550-559	120	211	331	3.7%
600-699	112	205	317	3.5%
700-800	16	17	33	0.4%
Total	4 256	4 760	9 016	100.0%

general, pero también prestando atención a aquellos grupos que presentan mayor rezago en materia de conocimientos del inglés.

Por otra parte, consideramos que valdría la pena llevar un estudio que nos permita esclarecer el nivel de conocimientos del inglés de los estudiantes al momento de egresar de la Universidad de Guadalajara en las diferentes carreras y en diferentes regiones del Estado. Esto, con la finalidad de tener conocimiento del impacto que han tenido las acciones que se han implementado al interior de la Universidad para impulsar el dominio en lenguas extranjeras. De igual manera, sería muy útil para conocer cuál es el nivel de preparación en lengua inglesa que poseen nuestros estudiantes a fin de competir exitosamente en el mercado laboral, sobre todo en aquellas profesiones en las que el dominio de este idioma es fundamental o prioritario para el ejercicio de la profesión.

Algunas instituciones educativas en nuestro país han establecido políticas generales de lenguas que requieren a los estudiantes de cualquier carrera, tomar un bloque de cursos, o bien, presentar un examen de competencias de inglés ya sea para el ingreso, egreso o titulación de licenciatura. Nuestra institución se encuentra aún lejos de tomar esta iniciativa. Reconocemos que no es fácil de implementar en una institución tan grande y compleja como lo es la Universidad de Guadalajara, sin embargo, es necesario pensar en una política que se enfoque en mejorar las competencias lingüísticas de nuestros estudiantes, aunque también se podría contemplar a nuestros académicos.

La Universidad de Guadalajara ha asumido el enorme reto de internacionalizar las funciones sustantivas de su quehacer cotidiano. El que nuestros estudiantes y egresados tengan un dominio competente tanto de nuestra

lengua madre como de, al menos, una lengua extranjera, principalmente el inglés, como idioma que resulta de gran utilidad para los intercambios culturales, educativos y económicos, cobra una relevancia estratégica en nuestro plan de internacionalizar la Universidad. Sin ello, cualquier iniciativa propuesta de reformas en el currículo o de establecer movilidad internacional de estudiantes, seguirá teniendo alcances muy limitados. Por ello consideramos que elevar las competencias lingüísticas de nuestros estudiantes debe ser visto como una prioridad de la institución y, por consecuencia, ubicarse en el Centro y no en la periferia de nuestros planes de internacionalización.

Por último, hemos visto en este estudio que los estudiantes de bachillerato de la Universidad de Guadalajara que ingresan a la licenciatura o al nivel de TSU son aquéllos que más baja puntuación en la PDI obtuvieron. En consecuencia creemos que los apoyos y acciones de internacionalización no deben enfocarse principalmente en el nivel superior, dado que desde el nivel medio superior es posible emprender acciones que permitan elevar las competencias de los estudiantes a fin de equiparlos con los conocimientos y habilidades necesarios que demanda la sociedad del siglo XXI.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aldermam, D. L. (1981). *Language proficiency as a moderator variable in testing academic aptitude*. TOEFL research report # 10. Princeton, New Jersey, Educational Testing Service.
- Buck G., Rostin I., Morgan R. (2002). *Examining the relationship of content to gender-based performance differences in advanced placement exams*. College Board research report no. 2002-12, New York.
- Cascallar, A., Dorans, N. (2003). *Linking scores from tests from similar content given in different languages: Spanish language PAA and English Language SAT I*. College Board Research Report no. 2003-5, New York.
- Englander, K. (2004). *Beyond Statistics: Systematic Development of a High Stakes Reading Comprehension Exam*. Mextesol journal, volume 28, number 1, México.
- Kobrin, J., Satrhy, V., Shaw, E. (2007). *A historical view of subgroup performance differences on the SAT reasoning test*. College Board research report no. 2006-5, New York.



- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*.
- Paxton, M. (2000). A linguistic perspective on multiple choice questioning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.
- The College Board (1995). *Cambio en el examen de admisión del College Board: La nueva PAA*. Oficina de Puerto Rico y de actividades latinoamericanas.
- The College Board (2002). *Guidelines on the uses of College Board test scores and related data*. [www.collegeboard.com](http://www.collegeboard.com)
- Universidad de Guadalajara (2005). Puesta a Punto de la Red Universitaria. Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010.

# La variété dite avancée chez des apprenants mexicains

María Inés Van Messem\*

Nombre d'études ont été faites aussi bien en Europe qu'aux Etats Unis et à d'autres latitudes, en réponse à des exigences imposées par une réalité partagée quoique avec des nuances. L'intégration européenne, l'internationalisme et la disparition des frontières ont engendré une société au sein de laquelle la connaissance des langues étrangères s'est avérée de plus en plus incontournable, non seulement pour l'intercompréhension humaine mais aussi pour les activités professionnelles. L'acquisition des langues secondes et étrangères chez des adultes surgit en réponse aux répercussions de cette évolution: de nombreuses études —longitudinales, translinguistiques, études de cas, études de groupes captifs en immersion, transversales à petite échelle— sont menées dans plusieurs domaines, notamment dans le domaine de l'acquisition, en l'occurrence, la temporalité.

Les recherches ont été centrées, au départ, sur les stades initiaux: trois étapes ont été identifiées, dont la dernière, caractérisée par l'apparition des formes verbales. L'évolution de la morphologie émergente a amené à des études centrées sur.

L'aspect lexical des verbes utilisés par les apprenants (voir Dietrich y col. 1995, Noyau 1991, 1997, Schlyter 1990a, 1990b, 1996, Bergström 1995, Vasseur 1990a, Véronique 1991, Collins 1999).

Parallèlement, les Etats Unis ont vu aussi naître de nombreuses études sur l'acquisition au passé (voir Bardovi-Harlig 1990, Van Patten 1990, Cadierno 1992, Salaberry 1998, Collins 1999). En Europe, aussi bien qu'aux Etats Unis, les recherches ont porté en particulier sur la production orale en milieu naturel et institutionnel. C'est dans ce cadre d'internationalisation que notre recherche se fait une place.

---

\* Universidad de Guadalajara.

Soucieuse du problème posé aux professeurs de français sur la distinction aspectuelle dans les récits au passé, dans les années 2000 une recherche a été menée sur l'acquisition des distinctions aspectuelles dans des récits écrits en milieu institutionnel.<sup>1</sup> Lors de la préparation du travail expérimental, il s'est avéré nécessaire de travailler avec des apprenants intermédiaires «bas» —AI (ou débutants avancés)— et des apprenants avancés -AA, le profil linguistique des participants étant une des variables de notre étude. Pourquoi ce type d'étudiants? Vers la fin du XX et le début du XXI siècle, des recherches publiées visant des apprenants dits avancés<sup>2</sup> ont montré la difficulté de caractériser les différents stades post-basiques du développement de la morphologie verbale, la difficulté de savoir si la variation diachronique des interlangues avancées était signe d'une progression vers la langue cible ou, bien au contraire, elle reflétait la grande variation individuelle caractéristique des apprenants ayant atteint un certain niveau en L2<sup>3</sup> (Kihlstedt, 1998: 19), ce qui n'encourageait pas beaucoup les recherches dans ce sens. Aussi, avons-nous décidé de relever le défi et de faire participer des étudiants ayant dépassé le stade de base.<sup>4</sup>

Le **travail expérimental** de notre recherche initiale a été organisé à partir de trois variables, dont deux ont été retenues en vue de la présente étude:

1. le profil linguistique des apprenants
2. la capacité de ces apprenants à reconnaître les distinctions aspectuelles au passé dans un récit écrit en français.

La première, nécessaire, étroitement liée au sujet de ce travail.

La seconde fournirait le *corpus* à partir duquel nous aborderions notre sujet d'étude.

---

<sup>1</sup> Van Messem, M.I. (2006). Adquisición de las distinciones aspectuales de la lengua francesa. Efectos de la intervención didáctica. Tesis de doctorado. UNAM.

<sup>2</sup> Voir De Lorenzo, 2002; Van Messem, 2006.

<sup>3</sup> L2: langue seconde, utilisée ici comme synonyme de LE; L1 = langue maternelle.

<sup>4</sup> Stade ou variété de base: représente un niveau dans lequel l'apprenant est faiblement autonome en LE (Perdue, 1993: 12), se caractérise par la prédominance des moyens d'expression pragmatiques et discursifs et par le manque de structures syntaxiques hiérarchisées (la subordination) et de morphologie flexionnelle fonctionnelle (Noyau, 1991, 1997).

**Première variable:** *Le profil linguistique.* Comment déterminer le profil linguistique des apprenants?

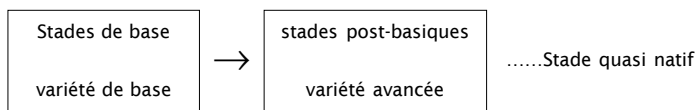
Ils avaient déjà passé des épreuves institutionnelles sanctionnant un certain niveau. Or, mesurer l'emploi des formes linguistiques par le temps d'exposition à la langue risquait de donner des profils bien différents au niveau individuel, du fait du processus personnel de chaque apprenant (Bardivi-Harlig, 2000: 291).

Des raisons pratiques (population trop nombreuse) nous ont amenée à appliquer le *Test de Connaissance du Français —TCF<sup>5</sup>* — à tous les participants, à la suite de quoi ils ont été redistribués en fonction des résultats obtenus, ce qui a rendu les deux groupes plus homogènes: le groupe d'apprenants intermédiaires bas- AI- et le groupe d'apprenants avancés —AA.

Ce modèle d'évaluation (le TCF) a été retenu, après en avoir consulté d'autres, pour des raisons pratiques, la durée de la passation obligatoire — 1h30— ne dépassant pas la durée du cours.<sup>6</sup>

A notre grande surprise, les effectifs de ces deux groupes, assez homogènes dans leur ensemble, ont montré, lors de l'analyse qualitative des données, des différences très intéressantes du point de vue acquisitionnel,<sup>7</sup> mais aussi, à nous en tenir à l'avis de Bartning (1997b), dans Kihlstedt (1998), un point commun: ils étaient tous avancés puisqu'ils se servaient tous de la morphologie verbale.

Selon Bartning, un apprenant est avancé dès qu'il utilise la morphologie verbale, dans une sorte de *continuum* de niveaux acquisitionnels, depuis la variété de base jusqu'à la variété quasi native.



<sup>5</sup> TCF: test standardisé, conçu au CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques), Sèvres, France.

<sup>6</sup> Il comporte trois épreuves obligatoires de compréhension: compréhension orale, grammaire et lexicale (structures de la langue), compréhension écrite.

<sup>7</sup> Il y en avait qui présentaient certains traits pas encore systématisés, des traits de stades de langue antérieurs, dont certains coïncidaient avec la variété de base ou avec les premiers stades post basiques. Il y en avait d'autres qui présentaient beaucoup plus de traits sans automatiser, dont certains coïncidaient avec la variété de base.

Dans les stades dits post basiques, là où se situe la variété avancée, la morphologie et les subordonnants émergent, ce qui entraîne «*un certain gain de redondance et de cohésion susceptible de favoriser un discours plus hiérarchisé, plus précis et autonome*» (Noyau, 1997: 225), c'est-à-dire une interlangue plus grammaticalisée.

Ces AA selon Bartning, du point de vue acquisitionnel, n'avaient pas le même niveau de développement, comme nous avons pu constater grâce à l'analyse qualitative des récits produits. D'où la nécessité de trouver les traits de l'interlangue devant être pris en compte pour identifier, depuis les RAL (recherches en acquisition des langues), les différents stades de ce processus acquisitionnel, ce qui a éveillé notre curiosité et le désir de faire une étude plus poussée concernant les outils susceptibles d'indiquer les différents stades acquisitionnels au-delà de la variété de base.

**Deuxième variable:** *La capacité des apprenants à distribuer les distinctions aspectuelles dans un récit au passé.*

Pour manifester cette capacité, les participants —AI et AA— ont passé une épreuve constituée par trois activités écrites en français: deux récits à partir de deux séquences du film muet *Les Temps Modernes* de Chaplin —*Alone and Hungry*, (5 min.); *An Accident Occurred in a Department Store*, (8 min.)— et un *cloze test* sur une autre séquence du même film, toutes trois, des histoires ayant un début et une fin. Ce film a été choisi du fait de présenter des caractéristiques rendant plus facile l'épreuve - une suite d'actions en séquence facilement identifiables ainsi que des actions simultanées, des changements de scène; en plus il avait été déjà utilisé dans plusieurs études expérimentales en français et en anglais.<sup>8</sup> Ces chercheurs avaient utilisé ces séquences sous différentes conditions de passation. Nous avons passé les séquences une seule fois, suivant le modèle de Salaberry (1998), afin que les apprenants ne puissent pas reconstituer la séquence. Quant à la manière d'encourager l'emploi du passé dans leurs récits, nous avons suivi aussi Salaberry (1998): l'apprenant raconte à la police ce qui s'est passé la veille.

---

<sup>8</sup> Bergström (1995), Salaberry (1998, 2000), Labeau (2002) (français); Bardovi-Harlig (1995a), Collins (1999b), Hasbún (1995) (anglais).

**La population participant dans notre recherche** était constituée par de jeunes étudiants universitaires (23 ans en moyenne) assez avancés dans leurs études de licence, d'autres avaient déjà leur diplôme ou faisaient des *masters*. Ils étaient tous mexicains à l'exception d'une Catalane et deux fils d'Anglais, bilingües, qui ont été exclus du travail expérimental.

**Les fondements théoriques de cette étude** ont été fournis notamment par Bates and Mac Whinney (1982a), Hopper (1979), Labov (1972) et Vendler (1967).

Pour nous interroger sur la structure narrative et l'apparition des plans du récit, possibles marqueurs des stades acquisitionnels, nous avons pris Labov (1972) et Hopper (1979).

Selon Labov, un récit présente un groupe nettement narratif – complication et résolution – et un groupe «libre» ou facultatif – l'orientation, la coda. Chacune des différentes parties du récit s'inscrit dans un dialogisme de base, qui répond à des questions implicites:

- *Résumé*: de quoi s'agit-il? *Orientation*: qui? quand? quoi? où?
- *Complication*, qui déclenche l'action ou développement: que s'est-il passé?
- *Développement*: et puis? que s'est-il passé?
- *Evaluation*: et alors? *Résulta*: comment ça a fini?
- La *coda* a la particularité d'éloigner toute question concernant le récit.

Dahl (1984), Givón (1982) et Hopper (1979) se sont penchés sur le discours de l'interlangue, notamment sur la distribution de la morphologie tempo-spectuelle liée à la structure du récit.

L'information, dans le discours narratif, se distribue au **premier plan ou trame** (*foreground frame*), et à l'**arrière-plan** (*background*). Le premier plan raconte les événements qui appartiennent au squelette de la narration; il est constitué par des phrases qui font avancer le récit. La référence temporelle des événements au premier plan est comprise comme la suite de l'événement précédent. Les locuteurs natifs d'une langue «*marquent une route principale à travers le récit et détournent, en quelque sorte, ces parties du récit qui ne sont pas strictement significatives pour cette route*» (Hopper, 1979: 239). Ce marquage provient de la morphologie du temps et de l'aspect, c'est-à-dire, de l'emploi du *passé composé*, de l'*imparfait*, du *plus-que-parfait*.

Pour l'analyse des récits, il s'est avéré indispensable d'aborder l'aspect lexical des verbes utilisés par les apprenants dans leurs récits, si bien que nous avons consulté la classification de Vendler (1967). Cet auteur a classé les verbes en quatre catégories, du point de vue de leur sens inhérent, à partir des traits suivants: dynamisme, durabilité, télicité<sup>9</sup> (sans ou avec des limites) et leurs contraires. Nous avons donc *états*, *activités*, «*accomplishments*» et «*achievements*» (voir tableau 1).

Les *achievements* (*partir*, *sortir*) sont les prédicats les plus employés au passé, indépendamment de l'organisation en plans du récit.

Les *accomplishments* constituent le type de prédicat le plus employé au *passé composé*. Ils sont plus employés au premier plan qu'à l'arrière-plan.

En prenant l'interlangue comme une langue naturelle constituée par des universels linguistiques, l'hypothèse du discours prédit que «*les apprenants emploient la morphologie verbale émergente pour distinguer le premier plan de l'arrière-plan d'un récit*» (Bardovi-Harlig, 1994a, en B-H- 2000: 279).

**Tableau 1**

Classification des verbes en fonction de leur aspect lexical (Vendler 1967)

- 
- «*achievements*» [ + ponctuel, + télique, + dynamique], Ex: verbes *sortir*, *partir*, *découvrir*, *fermer*. etc
  - «*accomplishments*» [ - ponctuel, + télique, + dynamique], Ex: *boire une bière*, *lire un article*, *monter les escaliers*, *écrire un article*...
  - *activités* [ - ponctuel, - télique, + dynamique ]. Ex: *boire de la bière*, *boire*, *marcher*, *lire*, *écrire*...
  - *états* [ - ponctuel, - télique, - dynamique]. Ex: *être*, *avoir*, *pouvoir*, *savoir*...
- 

Les données obtenues dans les récits des apprenants suggèrent une hiérarchie qui prédit les verbes qui seront utilisés dans le récit par des apprenants de peu de ressources linguistiques (ibid.). Parmi les prédicats dynamiques, les activités sont les moins employées au passé composé. Elles sont employées, avec une valeur progressive, à l'arrière-plan.

---

<sup>9</sup> télique. se dit d'une action ayant des limites. Par exemple: boire...c'est une action qui n'a pas de limites. On dit qu'elle est atélique, alors que boire un verre, serait télique, la limite étant établie par le verre pris.

Le *passé composé* serait plus compatible avec des verbes indiquant des *achievements* puisqu'il partage la plupart des traits: ponctualité, télélicité, résultat. Puis, suivent les *accomplishments*, qui ne sont pas ponctuels mais qui ne sont pas compatibles avec les activités, dépourvues de limites (atéliques).

Ces données nous montrent l'influence de la classe aspectuelle et de la structure narrative pour déterminer, en principe, le moment du processus acquisitionnel.

Pour ce qui est des *fonctions des verbes*, nous nous sommes inspirée du *Competition Model* de Bates & Mac Whinney (1982a), modèle susceptible de transmettre ce que nous ressentions lors de l'analyse des interlangues des récits produits par les apprenants: une lutte, un tiraillement entre les formes verbales notamment chez les A1. En effet, il était impossible de trouver une certaine cohérence, une réponse à la question: qu'est-ce qui amène les apprenants à choisir cette forme plutôt qu'une autre? Tantôt c'était l'aspect lexical qui l'emportait, tantôt c'était la fonction discursive....

Selon ce modèle, il s'établit, d'un côté, une «concurrence» entre les différentes hypothèses conçues par l'apprenant, liées aux niveaux du fonctionnement du langage. D'un autre côté, ce modèle postule l'existence de deux niveaux: le niveau fonctionnel, où se trouvent représentées les significations et les intentions contenues dans l'énoncé, et le niveau formel, dans lequel sont représentées les formes de surface.

Prenons par exemple le *passé composé*, représenté ici par le schème perfectif Aux -V- [e]<sup>10</sup> Ce schème permet une conjonction de fonctions:

- fonction sémantique: antérieure au moment de la parole<sup>11</sup>
- fonction lexicale: événement télélique
- fonction discursive: marqueur d'une clause au premier plan

Il y a des cas où les trois fonctions entrent en conflit. Les possibilités de résolution de ces conflits de la part des apprenants constitueraient un indice de leur niveau acquisitionnel.

---

<sup>10</sup> Lors des premières étapes acquisitionnelles, la morphologie verbale sera désignée selon des schèmes (schème Aux -V-[e], perfectif (passé composé)) de façon à ne pas lui attribuer les fonctions qu'elle a dans la langue cible.

<sup>11</sup> Suivant Reichenbach.



## ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS

Les **principaux critères** dont nous nous sommes servie pour analyser nos données et pour établir les nuances acquisitionnelles de ce *continuum* post basique des apprenants dits avancés sont les suivants:

1. la résolution des différents types de conflits entre les fonctions verbales;
2. l'occurrence et le développement de l'arrière-plan du récit tout en tenant compte du type de verbe utilisé (aspect lexical des formes verbales);
3. la complexité des structures énonciatives.

D'autres traces relevées dans les récits de toute la population ont été prises en considération pour déterminer aussi les variétés post basiques de ce vaste *continuum* de niveaux acquisitionnels:

4. la présence du plus-que-parfait;
5. la présence de la L1;
6. l'emploi du présent.
7. la morphologisation de l'imparfait à valeur progressive

Ces critères nous ont permis de confirmer les étapes présentées de façon tentative par VanMessem (2006).

Une analyse quantitative aussi bien que qualitative des récits de fiction et des récits type *cloze* produits par les AI (selon le TCF) nous ont permis, à partir des traits acquisitionnels trouvés chez ces sujets, d'identifier trois variétés d'apprenants que nous avons appelées: variété pré-intermédiaire -VPI- variété intermédiaire -VI- et variété post intermédiaire -VI+-. Ces analyses nous ont signalé aussi des variétés chez les AA: MA ( moins avancés) AA ( avancés) et TA (très avancés).

Passons donc aux analyses des données et aux traces dans les différentes variétés.

### 1. Les conflits entre les fonctions et la forme

Bates et Mac Whinney parlent de fonction lexicale, liée à l'aspect lexical du verbe (verbe téléique, duratif, dynamique, verbe d'état), la fonction discursive (premier plan, arrière-plan), et la fonction sémantique (passé composé?, imparfait? plus-que-parfait?).

Les recherches ont montré, et nos études l'ont corroboré, qu'au stade intermédiaire, les apprenants sont à même de résoudre le conflit entre la fonction lexicale et la fonction discursive, mais ils ne peuvent pas résoudre le conflit entre la fonction sémantique et les autres fonctions. Ce serait aux apprenants avancés de résoudre ces conflits. L'absence de résolution du conflit entre la fonction sémantique et les autres fonctions chez les AA constituerait un indice d'un stade différent au sein des AA. Voyons de plus près.

Chez les AI, il y a, en principe, résolution du conflit entre la fonction lexicale et la fonction discursive. L'aspectuel l'emporte sur le discursif, ce qui correspondrait à la variété pré-intermédiaire (VPI); puis il s'établit un équilibre entre les deux fonctions pour se pencher ensuite du côté discursif; ce serait donc les variétés intermédiaire et plus qu'intermédiaire = VI, VI+. La non résolution de ce conflit montre la trace d'un stade antérieur.

Ex: «*Il marchait dans la rue... Il n'avait pas de travail... beaucoup d'usines ont fermé... il devait travailler mais...*» (VPI)

— «*La police a réagi avec violence: elle **courait** après lui, il l'a attrapé et l'a mit en prison*»

— «*La police a réagi avec violence. Elle a couru après lui, l'a attrapé et l'a mis en prison.* (VI et VI+)<sup>12</sup>

Chez les moins avancés (MA), il peut y avoir des conflits sans solution, mais chez les AA, il faut absolument que les conflits soient résolus. Autrement, ces apprenants ne sont pas AA mais AA ou VI. Voici un exemple extrait du cloze test:

Ex: «*...Il **a arboré** le drapeau rouge lorsqu'une manifestation d'ouvriers **arrivait** au carrefour et **bloquait** les rues*».

— ou «*...Il **a arboré**... lorsqu'une manifestation... est arrivée et a bloqué les rues...*»

Il y a conflit entre la fonction sémantique et la fonction discursive. S'agirait-il d'une confusion sur le sens du verbe *arborer*? Une difficulté liée à la structuration du récit? Il est difficile de trancher! En tout cas, aucun natif ou francophone n'a employé là ces temps verbaux.

<sup>12</sup> ...courait: forme prototypique, puisque le verbe courir, selon sa signification inhérente, est une activité - dynamique, duratif, atélique. Or, dans l'organisation textuelle, il doit être utilisé de façon non prototypique car il fait partie de la résolution du récit.

## 2. Distribution de l'information dans le récit (premier plan et arrière-plan)

Chez les AI, l'arrière -plan oscille entre un développement très faible ou presque nul (VPI) et la production de textes qui répondent à une organisation canonique du récit, portant des éléments fondamentaux du récit (VI+).

Chez la VI, nous trouvons déjà une organisation du récit, car, à la différence des VPI, elle possède une structure narrative qui laisse entrevoir la suite logique des faits narrés. L'arrière-plan est légèrement plus développé, avec des phrases qui correspondent non seulement à des situations initiales synthétiques mais aussi à un possible commentaire du narrateur. Chez la VI+, l'arrière —plan est beaucoup plus développé.

## 3. La construction textuelle et la complexisation des énoncés sont des facteurs déterminants dans l'évolution des interlangues. *Les exigences de la macro-structure favorisent l'émergence et le développement des formes de plus en plus complexes de la micro-structure.*

D'abord, des phrases juxtaposées (VPI), pour passer peu à peu à un discours plus articulé. Des énoncés constitués par plusieurs propositions deviennent un trait marquant (VI, VI+), tout en tenant compte des formes idiosyncrasiques de certains articulateurs. Ex: *\*Pendant elle courait..* Les subordinées relatives, conjonctives, infinitives, leur apparition, leur disparition dans les récits ont constitué autant de traces susceptibles de nous indiquer les stades acquisitionnels de nos apprenants.

## 4. Présence du plus-que-parfait

Chez les apprenants intermédiaires, peu d'entre eux utilisent cette forme verbale, car un grand nombre ne la connaît pas encore (VPI); ils sont conscients de ce manque, si bien qu'ils contournent la difficulté. Mais parfois, pour indiquer l'antériorité au passé, ils utilisent le passé composé comme forme basique, ou bien influencés par la L1, où le «prétérito» remplace le Pqu P (VI, VI+, MA...) dans le discours oral. Or, un étudiant ayant senti le besoin d'exprimer l'antériorité, a produit la forme suivante: *\*Il a décidé inviter à*

la jeune fille qu'il a eu connu devant». Sans le savoir (comme Monsieur Jourdain!) il a utilisé une forme surcomposée! (PC surcomposé), forme appartenant plutôt à l'oral ou à l'écrit tout proche de l'oral pour indiquer l'action accomplie et l'antériorité. Il est bien probable qu'il ait voulu indiquer l'antériorité, du fait de l'utilisation de l'adverbe \**devant* (*avant*).

Par ailleurs, cette forme verbale (le P qu P) apparaît déjà dans le discours rapporté chez certains apprenants (VI), puis dans le discours rapporté et dans les subordonnées relatives introduites par **qui/que**. (VI, VI+)

Ex: «*Il a dit qu'il avait volé le pain...*»... «*la femme qui avait volé le pain...*» (VI+)

## 5. La présence de la L1

Bien que la L1 accompagne toujours l'apprenant d'une LE, le fait est que le degré de présence, la façon dont elle se montre deviennent autant de traces des différents moments acquisitionnels.

a. La L1, présente, amène à une confusion formelle entre le PC et l'Imp dans un récit écrit, dans les tout premiers stades acquisitionnels. Trouvée dans les productions de certains apprenants intermédiaires, nous associons cette confusion à la variété pré-intermédiaire (VPI).

Les apprenants associent la forme simple de la L1 avec la forme simple de la L2 —ils associent *prétérito* et *imparfait*— et ils utilisent la forme simple du français (*imparfait*) là où leur conscience linguistique les amène à employer le *prétérito*- (forme simple). En outre, ils associent la forme composée du français (*passé composé*) avec la forme composée de l'espagnol (*estar + gerundio*) là où ils devraient employer le *coprétérito*.

Ex: «\**Elle a marché par la rue quand je passais devant de elle et je regardé...*».

Ex: «...\**Le petite homme s'est mové* beaucoup alors ils *tirait...*»

Apparemment, et selon la séquence du film, l'apprenant voulait écrire: *el hombrecito estaba moviéndose mucho entonces ellos **dispararon**.*

<i>Passé composé</i> Français forme composée; ( <i>j'ai mangé</i> )	<i>Imparfait</i> Français forme simple ( <i>Je mangeais</i> ) périphrase peu employée ( <i>être en train</i> )
Espagnol du Mexique forme simple ( <i>yo comí</i> )	→ Espagnol du Mexique forme «composée»: <i>estar + gerundio</i> <i>yo estaba comiendo</i>

b. Le recours à la L1, comme stratégie lexicale, comme solution aux difficultés d'expression dans les différents moments acquisitionnels. Le type de recours et sa fréquence indiquent le stade développemental. Les VPI = pré-intermédiaires montrent une abondance de cette stratégie —l'apprenant invente— ex: *...il manque un \*barandal...», construit des formes hybrides, appelées aussi idiosyncrasiques, à partir d'un lexème de l'espagnol associé à un schéma morphologique du français. Des mots créés en combinant des exigences phonologiques / scripturales de la langue maternelle et de la langue cible.*

Ex: *Le Manager a \*contraté a Chaplin. ....\* par equivocation... \* il a escapé,..., ...les \*aparats electronics... ...Dans la \*desesperation*

Ces mécanismes de production, que nous avons pu voir dans les exemples ci-dessus, sont très présents dans les trois variétés d'apprenants intermédiaires que nous avons repérées. Mais le type de variété est déterminé par le nombre et le type de formes idiosyncrasiques:

- a. variété pré-intermédiaire (VPI) = grand nombre de formes idiosyncrasiques;
- b. variété intermédiaire (VI) = abondantes formes idiosyncrasique, mais suivant un modèle de création plus «français», plus éloigné de la L1
- c. variété nettement post basique (VI+) = guère de formes idiosyncrasiques.

Ex: a. *il est metté (il est mis – él está metido), elle \*escape (elle échappe- ella escapa)*

- b. *J'ai\* recebu des cadeaux. (j'ai reçu des cadeaux - yo recibí...)*

Le système de la L1 donc, et certaines règles reconnues comme appartenant au système de la langue cible (surgénéralisation de certaines règles) interagissent dans le processus de construction du lexique.

Plus le lexique verbal se développe, moins l'apprenant a recours aux formes idiosyncrasiques.

## 6. Les occurrences du Présent dans les récits

Chez les intermédiaires, plutôt dans la variété pré - intermédiaire (VPI), le présent apparaît comme forme non marquée (V $\emptyset$ ), une forme de base; dès qu'ils avancent un peu, le présent disparaît, (VI) remplacé par les formes verbales qu'ils apprennent. Alors que chez les avancés, le présent est employé dans sa valeur du présent de narration (MA, AA et TA). Plus l'apprenant est avancé, moins il emploie cette forme verbale.

La présence de ce temps serait donc une trace d'un certain stade acquisitionnel.

## 7. L'occurrence de l'imparfait à valeur progressive

L'occurrence de la forme simple coïnciderait avec l'emploi d'articulateurs plus complexes ou employés moins souvent (pendant que, lorsque, parce que) ce qui indique un stade plus élevé dans le processus d'acquisition (VI+, MA).

Etapas dans la morphologisation de l'imparfait à valeur progressive

- a) forme idiosyncrasique: \**elle était* + V/ $\emptyset$ / (forme non marquée: le présent) = *elle \*était marche ...* (VPI)
- b) forme idiosyncrasique: \**elle était* + forme de base (participe passé, infinitif): *elle \*était marché, elle \* était marcher...* (VPI)
- c) forme idiosyncrasique: \**elle était* + participe présent: *elle était marchant* (VI)
- d) forme idiosyncrasique: \**elle était* + gérondif: *elle était en marchant* (VI, VI+)
- e) forme périphrastique: *elle était en train de marcher* (VI, VI+, MA)
- f) forme simple: *elle marchait* (VI+, MA, AA)

Les natifs emploient très souvent la forme simple. En espagnol, la périphrase *estar + gerundio* est très utilisée dans la langue colloquiale; au passé, les deux formes alternent.

La forme simple apparaît souvent:

- après **quand**: «...*Quand elle passait, elle a vu...*» «... *Quand le boulanger entraît, elle a volé...*». (VI, VI+). Signalons que dans ces cas, l'emploi de la forme périphrastique n'est pas très fréquente en espagnol.
- après la subordonnée relative introduite par **qui**: «...*Une autre femme qui regardait...*» «...*Elle a vu le policier qui conduisait...*»

La présence de la forme simple a entraîné des difficultés morphosyntaxiques, du fait qu'il s'agissait d'une forme verbale inconnue des apprenants.

Nous avons trouvé des traces des stades du développement morphosyntaxique de cette forme verbale dans les récits écrits, allant de pair avec l'apparition de cette forme simple et la structuration du récit. Ces traces garderaient une certaine progression.

La terminaison la plus conflictuelle pour les apprenants a été la 3<sup>e</sup> personne du pluriel, présente dans les deux séquences.

1. **s**: indication du pluriel des substantifs et des adjectifs: *ils visitais*
2. **ions**: *Ils visitions, Ils mettions*
3. **ais**: *Ils visitais*
4. **ait**: *Ils fuyait*

Une comparaison s'est avérée intéressante entre certains de nos résultats et ceux de Maria Kihlstedt (1998), qui cherchait aussi des étapes intermédiaires dans le *continuum* de niveaux acquisitionnels proposés par Bartning.

Comme le montre le tableau 2, nos résultats et ceux de Kihlstedt se rapprochent assez, tout en gardant certaines différences, dues, sans doute à la L1 car Kihlstedt travaillait avec des Suédois et nous, avec des Mexicains.

Bartning et Schlyter (2004) ont mené des études en vue de déterminer les stades acquisitionnels de ce *continuum* et en ont établi six, de même que nous. Elles, ainsi que Kihlstedt, travaillent avec des Suédois apprenant le français; nous, avec des Mexicains. Il faudrait, dans une étape postérieure, comparer les résultats des deux études afin de vérifier la probable influence de la L1 à certains stades acquisitionnels.

**Tableau 2**  
Liens forme / fonction permettant de déceler deux stades,  
un stade supérieur (AA) et un autre inférieur (AI),  
dans le processus d'acquisition des distinctions aspectuelles

Forme / Fonction	Kihlstedt	Nous
Emergence du P qu P et d'autres formes complexes	AA	AI
Pourcentage élevé d' <i>était</i> parmi les formes à l' Imp	AI	AI
Verbes dynamiques à l'Imp, limités aux verbes ayant été déjà employés au PC.	AI	AI
Verbes téliques à l' <i>Imparfait</i>	AA	AI/AA
Verbes d'Etat au PC	AA	AI
L' Imp à l'arrière-plan du récit	AA	AI
L' Imp progressif utilisé de façon non prototypique	personne ne l'utilise	AI/AA
Une forme basique au présent mais pensant au passé	AI	AI
Le PC utilisé à la place du P qu P	AI	AI /AA

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*. Blackwell Publ.
- Bartning, I.; S. Schlyter (2004). «Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2», in Myles & Towell, R. (eds.).
- Hopper, P. (1979). «Aspect and Foregrounding in discourse», in T. Givón (ed.) *Syntax and Semantics: Discourse and syntax*. Nueva York: Academy Press, pp. 123-241.
- Kihlstedt, M. (1998). *La référence au passé dans le dialogue. L'étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dit avancés de français*. Thèse de doctorat. Edsbruk, Suecia: Université de Stockolm.
- Lorenzo, C. de (2002). *Dernier stade de l'acquisition d'une langue étrangère. Etude translinguistique de l'acquisition de deux langues romanes: le français et le castillan*. Thèse de doctorat. Université de Paris X.
- Noyau, C. (2001). «Typologie et dynamique des langues: les études acquisitionnelles sur le processus de morphologisation temporelle». LINX 45. Université de Paris X, Nanterre. *Invariants et variables dans les langues. Etudes typologiques*, pp. 177-186.
- Noyau, C. (2002). «Temporal relations in learner varieties: gramaticalización and discourse constructions». Chapitre 4, in Salaberry R. & Y. Shirari



- (eds.), *L2 acquisition of tense-aspect morphology*. Ámsterdam/New York: Benjamins.
- Van Messem, María Inés (2006). *Adquisición de las distinciones aspectuales de la lengua francesa- efectos de la intervención didáctica*. Thèse de doctorat. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villecco, M.E. (2005). *Le développement du français chez des élèves de collège en Argentine: Etude sur la temporalité*. Thèse de doctorat. Université de Paris X. Nanterre.

# La comprensión de lectura y su metodología

José Inés Juárez\*

## INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios tienen la necesidad de estudiar en otra lengua y, por esa razón, hay que despertar en ellos su capacidad hacia la identificación de las consideraciones retóricas en sus diferentes niveles. Entre los problemas encontrados en los estudiantes universitarios, detectamos que, generalmente, no reconocen las señales retóricas y, como resultado, malinterpretan el propósito del escritor, su actitud hacia el sujeto y las estrategias lógicas que estructuran el texto.

Actualmente, en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa se ha recurrido al método retórico, cuya participación en los cursos es útil para la enseñanza y la evaluación y se ha tomado como base para el diseño de ejercicios que abarquen los distintos aspectos de la comprensión de lectura. Como primer resultado se ha elaborado el Curso de Comprensión de Lectura en Inglés para Estudiantes Universitarios, con sus niveles I, II y III, El curso para Estudiantes del Posgrado en Estudios Sociales, el Curso Intensivo de Comprensión de Lectura, para la misma institución y el Curso de Comprensión de Lectura, niveles I y II para la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México.

El presente muestra el impacto del proyecto de investigación *Efectos del análisis del discurso en la comprensión de lectura de textos en lengua extranjera* en la práctica docente de nuestra universidad y en otras instituciones de educación superior y de posgrado. Se han buscado los elementos de análisis de discurso escrito relacionados con una comprensión profunda por parte de los

---

\* Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

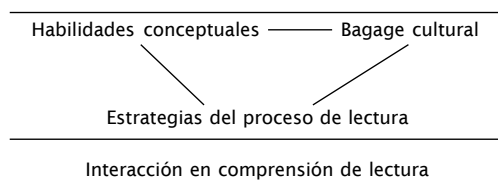
lectores. El método retórico se ubica en los métodos heurísticos y en consecuencia, el lector creará sus propias reglas en cada lectura en particular y finalmente comprenderá un texto en su totalidad, a pesar de la comprensión incompleta de alguna de sus partes. Consideraremos las técnicas cualitativas del análisis del discurso como senderos neutrales en los que el lector se aproxima a un texto considerando este ejercicio como herramienta de carácter conceptual que descompone al texto escrito haciendo que surja de un modo u otro esa faceta que buscamos estudiar.

### PROCESO DE LECTURA

El lector de textos en lengua extranjera puede no reconocer o malinterpretar las señales retóricas que establecen el propósito del escritor, su actitud hacia el sujeto y las estrategias lógicas mediante las cuales él estructura su texto. Indiscutiblemente la gramática generativa, el desarrollo de vocabulario y otros aspectos del lenguaje están relacionados también. Considero que existe una técnica para enseñanza y evaluación mediante la cual se pueden diseñar ejercicios que abarquen los distintos aspectos de la comprensión de lectura de una lengua extranjera para estudiantes universitarios. Me refiero al *método retórico* como fundamento de todos los elementos de análisis.

Existe un balance entre la competencia lingüística y el acervo cultural del estudiante universitario. Goodman (Mackay *et al.*, 1989) considera a la lectura como «un proceso psicolingüístico mediante el cual el lector, el usuario de la lengua, reconstruye lo mejor posible un mensaje que ha sido codificado por un escritor mediante un desplegado gráfico».

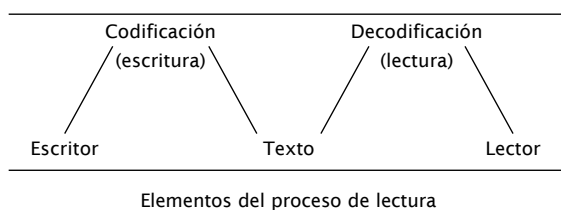
Goodman considera a este acto de reconstrucción como un proceso de muestreo, predicción, prueba y confirmación. El resultado de esta interacción es la comprensión.



Consideramos a la lectura como un proceso de información que toma lugar cuando un lector decodifica lo impreso y fragmenta su complejidad en sus distintos componentes.

Otra definición de lectura es presentada por Eddie Williams (1992): «La lectura es un proceso mediante el cual uno busca y entiende lo que ha sido escrito». Esto no significa que un lector extranjero necesite entender todo en un texto, y por esa razón, parte de la tarea del profesor es desarrollar en el alumno las estrategias que lo ayuden en el proceso de lectura y a comprender como los símbolos lingüísticos se combinan para formar palabras y enunciados en lengua extranjera.

La lectura tiene tres elementos: *el escritor, el texto y el lector*. Existe un emisor (escritor, autor), un receptor (lector), y entre ambos un mensaje codificado (texto). Cuando decodificamos el mensaje, cerramos el circuito comunicativo. El texto (libro, revista, periódico, etc.) es el vehículo del mensaje.



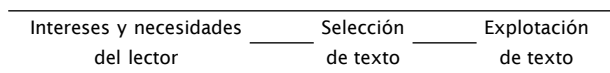
El proceso de lectura es la interpretación del texto comunicado por el escritor. La lectura es la culminación del proceso de escritura y el beneficiario es el lector. La palabra escrita es una codificación y la lectura una decodificación. El aprendizaje de la lectura es el único camino para entender lo que está escrito.

Los lectores pueden aprender a extraer la información que requieran de un texto escrito, y no necesariamente necesitan saber palabra por palabra en una pieza de escritura. El lector eficiente generalmente lee en *paquetes de palabras* (estructuras semánticas), y no palabra a palabra y, mucho menos, letra a letra. «El buen lector tiene un perfecto conocimiento del sistema de la escritura» (Williams, 1992) que lo conduce a desarrollar un análisis del discurso escrito de manera global.

Anderson (Mackay *et al.*, 1989) sugiere que «un estímulo visual impreso está fonológicamente codificado, pero si va a ser recordado durante unos cuantos segundos, entonces deberá ser codificado semánticamente». Un buen lector debe encontrar significados, más que símbolos de los sonidos del discurso. La información se presenta de varias formas, tanto en lenguaje oral como escrito, en figuras, fotografías, mapas o gráficas, o como una combinación de éstos. Por esta razón, es que el lector es capaz de producir evidencias de comprensión más fácil y directamente. Además, para leer textos generales con comprensión, el lector debe interpretar el propósito o función del texto. Hay intereses específicos en la lectura y el lector tiene que poner atención en ellos. La comprensión de lectura es el resultado de la interacción de estos tres factores: *habilidades conceptuales de alto nivel, conocimiento por experiencia y estrategias de proceso*. «La comprensión de lectura no se logra pidiendo a los alumnos que busquen ideas generales, ideas específicas, que lean intensivamente, etc., sino proponiéndoles tareas que los encaminen a desarrollar estos estilos» (Brittain, 1982).

En un pasaje, un escritor organiza su información en una manera lógica. Los párrafos en un pasaje tienen una estructura lógica (The British Council, 1985). Si los pasajes de lectura están combinados para formar una *unidad retórica* que se relacione con el campo de estudio del lector universitario hay un cambio que se puede comprometer con el interés del lector y se puede llegar a reconocer la pertinencia de idioma extranjero relacionado con sus otras actividades escolares. En esta forma, el idioma extranjero representa la misma función comunicativa que su propio idioma (Widdowson, 1983).

La palabra *texto* es usada en este documento para referirse a cualquier pieza de lenguaje escrito. El uso de diferentes tipos de texto desarrolla una variedad de estilos de lectura, con diferentes propósitos y familiarizando a los lectores con rasgos de diferentes tipos de texto. Un factor inicial para motivar a los lectores es descubrir sus deseos, necesidades e intereses, y luego seleccionar textos y diseñar actividades apropiadas. Esta situación ideal podría ser representada como sigue (Williams, 1992):



Selección de textos

En México, los estudiantes universitarios tienen la tarea de extraer información de textos escritos en lengua extranjera como parte de su preparación escolar y durante su vida profesional. Un problema real para un lector deficiente en cualquier lengua es que tendrá una noción imprecisa de lo que es comprender adecuadamente y puede no quedarle claro si ha comprendido correctamente o no lo que ha leído. Es aconsejable que vinculen todos los elementos del discurso y jamás los desintegren.

La dificultad o facilidad en la lectura de un texto depende no sólo de la lengua en que el texto esté escrito, sino del conocimiento que el lector aporte al texto y que tan decidido se encuentre para leerlo. Los estudiantes en un grupo no tienen el mismo gusto, y entonces tiene que hacer uso de la gramática generativa y la semántica (Mackay *et al.*, 1989). Las palabras tienen una asociación correcta en el contexto. Sólo el contexto en que el enunciado completo aparece puede proveer la información necesaria para aceptarla o rechazarla. Un método para superar los problemas que los maestros tienen en relación con el material de lectura es observar la clase de comprensión de lectura en términos retóricos. El *método retórico* permite trabajar con unidades de discurso extensas y evita la tendencia natural de enfocarse a un enunciado aislado cuando se enfrenta con problemas sintácticos y léxicos.

## EL ANÁLISIS VISUAL

La lectura requiere el entrenamiento de los músculos del ojo para desarrollar un número de tareas (Stevens, 1987). Los textos poseen principios y finales, contienen muchas pausas internas y divisiones, espacios entre letras y caracteres, grandes espacios entre palabras, espacios aún más grandes entre enunciados, espacios entre líneas, divisiones de párrafos, divisiones de capítulos, convenciones de puntuación. Existe asimismo una selección de una serie de símbolos visuales, diferentes estilos de representación de la misma forma (romana, itálica, gótica, impresa o manuscrita, etc.) y arreglos de estos símbolos en secuencias de longitud variable. Algunas veces los símbolos aparecen arreglados de tal forma que expresan un motivo artístico, como en la poesía, o como la cola de ratón en *Alicia en el país de las maravillas*. El lector tiene que aprender a familiarizarse con todas estas convenciones de tamaño, secuencia, arreglo, efecto visual. La forma de los símbolos usados en lenguaje escrito

es arbitraria. Las letras, las palabras y otros elementos de los textos relacionan los significados de varias formas. El lenguaje escrito siempre incorpora claves visuales a la información. Diferentes formas y estilos de escritura pueden emplear rangos particulares de significados.

La lectura invita a una serie de actividades, pero no todas estas actividades se aprenden al mismo tiempo; algunas necesariamente preceden a otras, por ejemplo, el desciframiento necesariamente precede a la comprensión. El desciframiento es una forma de reconocimiento de patrones. El lector aprende a distinguir la escritura de otra clase de patrones, aprende las formas de las letras, se acostumbra al sentido que guardan los símbolos de la escritura, encuentra principios y finales, identifica palabras, enunciados, párrafos, aprende a ajustar la cantidad de visualización con la cantidad de comprensión. La decodificación es una parte del proceso total de comprensión. El lector tiene que reunir visión, memoria e imaginación para descubrir el significado, interpretarlo, y quizás, ponerlo en acción.

La redundancia es el grado en el cual un texto contiene más información de la que se requiere para ser comprendido (Richards, 1985). El buen lector logra ventaja de la redundancia inherente en el lenguaje, la cual lo lleva a reconstruir el texto en su conjunto, aunque él extrae sólo parte de este material gráfico. La predicción es un tipo de validez basada en el grado mediante el cual se puede anticipar en un texto contenido futuro. Los buenos lectores son capaces de predecir lo que ellos van a leer en base a su conocimiento de la sintaxis y la semántica. Esta práctica nos lleva al uso del *Método Retórico* (Celce-Murcia y Mc. Intosh, 1989).

«La puntuación provee claves fundamentales para la interpretación y estructuras constitutivas de material escrito de manera análoga al papel que ejerce la entonación en el discurso hablado» (Mackay *et al.*, 1989) La carencia de una interpretación apropiada de los signos de puntuación puede impedir la comprensión. «Un signo de puntuación es una marca convencional usada para transmitir al lector un significado no explícito comunicado por las palabras en el enunciado» (Brittain, 1982).

Cada uno de los signos de puntuación representa un significado definido y exacto. «Una pieza de información puede ser definida como una pieza de lenguaje delimitada por signos de puntuación» (Leech y Svartvik, 1975). Esta es la unidad básica en el lenguaje oral. Si nuestro objetivo es enseñar a comunicar a los lectores el pensamiento más exacto a lo que existe en nues-

tra mente, una enseñanza eficiente de la puntuación es más importante que un extenso vocabulario. Nosotros formamos los enunciados en nuestra mente de acuerdo a los signos de puntuación. Adorno caracteriza gráficamente los signos de puntuación de la siguiente manera: «¿No parece el signo de exclamación un índice amenazadoramente erguido? ¿No son los signos de interrogación como luces intermitentes o como una caída de párpados? Los dos puntos abren, según Karl Kraus, la boca: ¡ay del escritor que no sepa saciarla! El punto y coma recuerda ópticamente unos bigotes colgantes; aún más rudamente siento su violento sabor. Las comillas se pasan la lengua por los labios, astutas y satisfechas» (Ruffinelli, 1985).

Resumiendo, la lectura es una actividad compleja y el estudiante escala varios niveles conforme avanza en su práctica, iniciando por el análisis visual.

## EL VOCABULARIO

El vocabulario es obviamente una llave en la comprensión lectora. Los diccionarios especializados y los trabajos de referencia son usados con frecuencia por aquellos que requieren leer en una lengua extranjera. Las ideas que tienen los especialistas varían mucho. Algunos comentan que el lenguaje especializado lo debe proporcionar el maestro especialista en la rama de estudio y no el profesor de *lengua extranjera*. Otros distinguen entre vocabulario técnico y subtécnico y están concientes de que los alumnos lo utilizan incorrectamente, pero no lo consideran realmente un problema. Otros sugieren que no son las palabras aisladas el motivo de aprendizaje, sino las frases, y sugieren métodos de enseñanza, idea que yo comparto y es la inspiración de todo mi trabajo.

Una comprensión de lectura más eficiente está relacionada con la enseñanza del vocabulario. Algunas veces se puede lograr parte del significado de una palabra sólo por la forma en que está usada en un enunciado. Cuanto más nos enfrentemos a nuevas palabras, más palabras lograremos viendo la forma en que están empleadas. «Los problemas de aprendizaje de vocabulario son causados por la falta de equivalencia léxica entre los diferentes idiomas» (Wilkins, 1992). Las dificultades ocasionadas por palabras desconocidas caen en el lector más que en el profesor. Las dificultades de vocabulario son la sustancia de la relación que guardan los términos léxicos en un texto dado.



«Una vez que se le enseña al estudiante la naturaleza de las relaciones lógicas y la forma en que éstas operan, aumenta su capacidad en la interpretación de vocabulario en los textos nuevos» (Mackay *et al.*, 1989).

La habilidad para identificar si una palabra es un modificador, un núcleo nominal o un núcleo verbal puede ser útil cuando deducimos el significado de un texto. Los sufijos con frecuencia aportan claves para identificar la función gramatical de una palabra y pueden conducir a un significado que puede ayudar a la decodificación de un texto. El análisis de las relaciones de palabras es una gran ventaja en la generación de vocabulario. Las relaciones incluidas en nuestro programa son tres: sinonimia, hiponimia y antonimia. La sinonimia es una palabra que tiene el mismo, o casi el mismo, significado que otra palabra. La hiponimia es una relación entre dos palabras, en donde el significado de una de las palabras incluye el significado de la otra. Por ejemplo, las palabras *animal* y *dog* están relacionadas de tal forma que *dog* se refiere a un tipo de *animal*, y *animal* es un término general que incluye *dog* y otros tipos de *animal*. Antonimia es la relación que guardan palabras con significados opuestos.

### RECONOCIMIENTO DE ESTRUCTURAS

Una frase es un grupo de palabras que forman una unidad gramatical. «La primera estrategia para implementar la lectura es reconocer los patrones del lenguaje dentro del enunciado y entre enunciados incrementando nuestra comprensión de vocabulario, gramática y conectivos textuales. Cuando nos encontramos con palabras o frases que no conocemos, deducimos el significado de estas palabras o frases refiriéndonos a las palabras y frases que conocemos» (The British Council, 1985).

El reconocimiento de estructuras analiza los diferentes tipos de enunciados en una lengua. Consiste en reglas de la estructura de la frase que muestran como un enunciado puede descomponerse en sus partes (constituyentes) y como cada una de ellas puede ser desarrollada.

Las frases generalmente se clasifican de acuerdo a su palabra central o núcleo. Por ejemplo: *frase nominal* y *frase verbal*. Una frase nominal es una frase que tiene un nombre o sustantivo como su más importante constituyente (Aarts y Aarts, 1992). Llamamos *núcleo* de la frase al elemento que da

su nombre y puede reemplazar a la frase entera. En una frase verbal todos los constituyentes inmediatos son verbos. Cada frase verbal tiene un miembro dominante, que es invariablemente un verbo léxico; el verbo léxico es siempre el último constituyente de la frase. «La frase verbal se caracteriza por una relación de subordinación entre los elementos menos importantes y el elemento dominante en la frase» (Aarts y Aarts, 1992). El aspecto es una categoría gramatical relacionada con la forma en que es apreciado un evento descrito por un verbo. El aspecto puede estar indicado por prefijos, sufijos y otros cambios al verbo, o por verbos auxiliares. Las frases verbales tienen tres aspectos: *simple*, *perfectivo* y *progresivo*. La concordancia en las frases verbales finitas existe entre el sujeto del enunciado y el verbo finito en relación a persona y/o número. Un sujeto singular requiere un verbo singular y un sujeto plural requiere un verbo plural.

### MARCADORES LINGÜÍSTICOS

Coherencia es el término usado para referirse a la forma en que los enunciados y grupos de enunciados en un texto dan sentido a su relación. Los enunciados se encuentran arreglados en grandes modelos para presentar la información en una manera lógica. El logro de la coherencia en un texto es el trabajo principal del escritor y la tarea del lector es seguir al escritor y no solamente entender palabras, enunciados y párrafos, sino relacionar cada elemento del discurso y encontrar su propósito en el desarrollo del texto. «Podemos ayudar a las personas a entender su mensaje señalándole cómo una idea descansa en otra» (Leech, 1991).

Los marcadores lingüísticos son series de funciones que vinculan los enunciados para producir una secuencia lógica de pensamiento. «El conocimiento del funcionamiento del lenguaje en comunicación no sigue automáticamente al conocimiento de los enunciados» (Kennedy, 1990). No es suficiente el conocimiento de la construcción gramatical, sino también es necesario el conocimiento de los aspectos *funcionales* en una comunicación real. Esta integración se produce con la ayuda de tres clases de marcadores lingüísticos: marcadores de coherencia, conectivos lógicos e instrumentos de cohesión.

Los marcadores de coherencia actúan como conectivos al unir enunciados. Nos pueden indicar que mayor información relacionada será aportada (*furthermore, in addition*) o que un ejemplo seguirá (*for instance*); pueden expresar un contraste (*however, on the other hand*), una relación casual (*consequently, therefore*) o una secuencia de eventos (*then, next, finally*). Estos marcadores de coherencia nos indican como interpretar una extensión de texto. El texto puede estar organizado como una observación, un reforzamiento, una conclusión, o como algún otro acto de comunicación. Estos marcadores del discurso, generalmente adverbios o frases preposicionales, pueden estar agrupados en categorías nocionales o semánticas de la siguiente manera:

<b>Tipos de marcadores del discurso</b>	
Categoría de Noción/Significado	Marcador
1. <i>Enumerativo</i> . Presenta el orden en que los puntos serán tratados o la secuencia de tiempo en que las acciones o los procesos toman lugar.	– first(ly), second(ly), third(ly), one, two, three / a, b, c, next, them, finally, last(ly), in the first / second place, for one thing, to begin with, subsequently, eventually, finally, in the end, to conclude.
2. <i>Aditivo</i>	
2.1. <b>Reforzamiento</b> . Introduce un reforzamiento o confirma lo que precede.	– again, then again, also, moreover, furthermore, in addition, above all, what is more.
2.2. <b>Similitud</b> . Introduce un enunciado semejante al que le precede.	– equally, likewise, similarly, correspondingly, in the same way.
2.3. <b>Transición</b> . Introduce un nuevo estado en la secuencia de la presentación de información.	– now, well, incidentally, by the way, O.K., fine.
3. <i>Secuencia Lógica</i>	
3.1. <b>Sumativo</b> . Introduce un resumen de lo que precede.	– so, so far, altogether, overall, then, thus, therefore, in short, to sum up, to conclude, to summarize.
3.2. <b>Resultativo</b> . Introduce una expresión del resultado o consecuencia de lo que precede (e incluye actos inductivos y deductivos).	– so, as a result, consequently, hence, now, therefore, thus, as a consequence, in consequence.
4. <i>Explicativo</i> . Introduce una explicación o reformulación de lo que precede.	– namely, in other words, that is to say, better, rather, by (this) we mean.

*continúa en página siguiente...*

viene de la página anterior...

5. <b>Ilustrativo.</b> Introduce una ilustración o ejemplo de lo que precede.	— for example, for instance.
6. <b>Contrastivo</b>	
6.1. <b>Reemplazo.</b> Introduce una alternativa a lo que precede.	— alternatively, (or) again, (or) rather, (but) then, on the other hand.
6.2. <b>Antítesis.</b> Introduce información en oposición a lo que precede.	— conversely, instead, then, on the contrary, by contrast, on the other hand.
6.3. <b>Concesión.</b> Introduce información que es inesperada en relación a lo que precede.	— anyway, anyhow, however, nevertheless, nonetheless, notwithstanding, still, though, yet, for all that, in spite of (that), at the same time, all the same.

Fuente: Mackay *et al.*, 1989.

Los conectivos lógicos forman enlaces dentro de las oraciones, y pueden también jugar un papel funcional y pueden enseñarse individualmente en las etapas iniciales de un curso mediante ejercicios simples diseñados para que los estudiantes unan dos enunciados con el conectivo apropiado. En una etapa posterior, se pueden diseñar ejercicios de transformación para practicar la expresión de una misma función usando distintos conectivos (Kennedy, 1990).

Los mecanismos de cohesión enlazan enunciados por medios gramaticales. La cohesión es la manera en que un texto se mantiene unido por medios lingüísticos particulares. Esbozo enseguida tres aspectos de la cohesión: referencia, sustitución y elipsis.

Las palabras de referencia son simplemente palabras que se refieren a otras palabras o son usadas en su lugar. El uso apropiado de la referencia es importante cuando se escriben textos con unidad. Los textos pueden involucrar preguntas con referentes. Los *items* de referencia pueden ser anafóricos o catafóricos. En el caso de la sustitución un *ítem* es reemplazado por otro. Si reemplazamos una frase nominal, el sustituto puede ser *one/ones*. En ejercicios de sustitución, los estudiantes requieren también demostrar comprensión de las palabras reemplazantes. La elipsis tiene lugar cuando un trozo de material escrito innecesario para la comprensión de un texto es omitido. Todos los ejercicios sobre elipsis requieren ya sea que el lector reconozca lo que ha sido omitido o efectuar la operación de elipsis.

Los ejercicios pueden requerir que el estudiante indique la existencia de una relación anafórica o catafórica en un texto como en el siguiente ejemplo (véase en página siguiente):

---

ALGUNAS PALABRAS Y FRASES SE ENCUENTRAN SUBRAYADAS EN EL SIGUIENTE TEXTO. LEE CUIDADOSAMENTE EL PÁRRAFO Y SUBRAYA LAS PALABRAS O FRASES CON LAS CUALES GUARDEN RELACIÓN DE REFERENCIA. POSTERIORMENTE, UNE CON LÍNEAS LAS DOS EXPRESIONES QUE CONSERVEN ESTA RELACION.

It is difficult to convey the idea of air pressure, but it can usually be grasped even by weaker pupils if it is presented through the concept of the bombardment of a surface by moving particles. A good introduction to the notion of air pressure is the collapsing can experiment. The most convincing way of carrying out this experiment is to use plastic bottles from which the air is removed with a vacuum pump. If a metal can is used and a vacuum pump is not available, the old method of creating a vacuum can be used. This involves boiling water in a can, then sealing it and cooling it under the cold water tap. This method of course entails explanations of how air is pushed out of the can by steam and how the steam condenses: points which complicate the experiment and which may be difficult for the pupils to grasp.

---

Extraído de Kennedy y Bolitho, 1990.

### LOS EFECTOS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Un hablante no nativo que estudia la lengua a través de textos escritos en lengua extranjera necesita ser capaz de:

- Comprender el texto en su totalidad a pesar de la comprensión incompleta de alguna de sus partes.
- Prestar atención y seguir el texto paso a paso en detalle.
- Centrar su atención de manera selectiva discriminando los diferentes elementos.

Por otro lado, un maestro de lengua extranjera necesita conocimiento de los componentes lingüísticos de la comprensión de lectura.

- Ejercicios de orden menor.
  - a) Reconocimiento de palabras de contenido.
  - b) Conocimiento de las funciones semánticas de las estructuras gramaticales.
  - c) Construcción de enunciados.
- Ejercicios de orden mayor.
  - a) Identificación de relación entre enunciados.
  - b) Suministro total de interpretación textual.

- c) Apreciación del matiz mediante el cual la totalidad del discurso está escrito.

Esta es la situación en el salón de clase y existe una técnica, al principio compleja, y finalmente simple para *enseñanza* y *evaluación* de todos estos aspectos mediante el análisis del discurso en clase. Me refiero al método retórico, en el cual el estudiante analiza claves lingüísticas y semánticas, confiando en su regularidad, en un contexto particular (Hubbard, 1983). El principal atractivo del *método retórico* es que nos enfrenta a nuestra realidad y nos permite trabajar con unidades de discurso *extensas* y evita la tendencia natural de enfocarse a un enunciado de manera aislada.

El objeto del presente trabajo es la difusión del método retórico en la enseñanza y evaluación de la *Comprensión de Lectura* en una lengua extranjera, con fundamento, desde luego, en todos los elementos de *análisis*, tanto *visuales* como *lingüísticos*.

Existe la necesidad de enfocar nuestra enseñanza hacia la gramática generativa y a las consideraciones retóricas, así como a la relación de una estructura particular con el resto del párrafo o del texto completo. El método retórico sostiene que, para entender los textos académicos, es necesario comprender la estructura de su discurso que se basa en tres procesos fundamentales (Trimble, 1990):

1. Naturaleza del párrafo
2. Funciones retóricas
3. Técnicas retóricas

El párrafo es una unidad de discurso escrito que presenta al lector una cantidad de información seleccionada en determinada área. Existen dos tipos de párrafos: *conceptual* y *físico*. El párrafo conceptual consiste en toda la información escogida por el escritor para desarrollar una generalización. El párrafo físico es el cúmulo de información que es separada de otras partes del discurso por un espacio o sangría. Esta forma de apreciar los párrafos nos permite entender las ideas de *correspondencia* y *núcleo de la generalización*. Cuando un párrafo conceptual se desarrolla por sólo un párrafo físico, tenemos una correspondencia de uno a uno. Cuando un párrafo conceptual requiere de dos o más párrafos físicos para su desarrollo, tenemos una correspondencia de uno a más de uno.

Las funciones retóricas son el centro del proceso retórico. El propósito del discurso es la transmisión de información de escritor a lector y por eso usa un número limitado de funciones. Las siguientes son las más comunes:

Función	Subfunciones
1. Descripción	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Física</li> <li>— Funcional</li> <li>— De proceso</li> </ul>
2. Definición	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Formal</li> <li>— Semiformal</li> <li>— No formal</li> <li>— Desarrollada</li> </ul>
3. Clasificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Completa</li> <li>— Parcial</li> </ul>
4. Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Directa</li> <li>— Indirecta</li> <li>— Instructiva</li> </ul>
5. Relación Visual-Verbal	

Las técnicas retóricas son los elementos retóricos que unen la información en una pieza de discurso. Son los patrones de organización. Los clasificamos a continuación (véase cuadro página siguiente).

El *método retórico* proporciona a los estudiantes algo concreto y que pueden estudiar en su tiempo libre, para exámenes, cuando preparan documentos escritos en la clase de comprensión de textos en lengua extranjera o para las materias de su carrera o, posteriormente, en su vida profesional. El elemento de más valor en la enseñanza del proceso retórico es el ejemplo.

## CONCLUSIONES

- La comprensión de lectura no consiste en el aprendizaje de reglas gramaticales ni en la identificación de elementos aislados, sino en la búsqueda de vínculos de todos y cada uno de los componentes del discurso escrito.
- Cuando elaboramos un Programa de determinada materia, no debemos aislarlo de las demás, sino más bien buscar sus relaciones para que los estudiantes encuentren un significado académico.

---

**Patrones de desarrollo del párrafo EST**


---

**Patrones naturales**


---

**Tiempo**

Cronología: Fechas y horas.

Proceso: First, second, finally, last now, then, after.

**Espacio**

General: in, out, above, below, to the left, in the centre.

Específico: 1 mm directly above, at a 45° angle, normal to.

**Causa y resultado**

Thus, hence, therefore, as a result, causing, so that, such that as, since, as a consequence of.

---

**Patrones lógicos**


---

**Orden de importancia**

First, second, third, most important, least important.

**Comparación y contraste**

Comparación (relata similitudes): in comparison, similarly, in like fashion, as does X, so does Y.

Contraste (relata diferencias): in contrast, on the other hand, however, nevertheless, by way of difference.

Analogía (compara cosas básicamente desiguales): by way of analogy, analogically, by analogy, in much the same fashion.

**Ejemplificación**

For example, by way of example, for instance, as can be seen.

**Ilustración** (se refiere a un apoyo visual)

As figure 1 shows, as we can see from Table N, See Figure 3, etc.

---

- El método retórico para estudiar una lengua extranjera es un procedimiento que puede conducir al estudiante a un nivel de comprensión aceptable, sin tener que trabajar con palabras aisladas y permitiéndole un manejo de información, de tal forma que adquiera confianza en si mismo.
- Las herramientas de trabajo las crea el profesor, y las estrategias el alumno.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aarts, Flor and Jan Aarts (1992). *English Syntactic Structures*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Bamford, Julian and Richard R. Day (eds.) (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Borgman, Ruth *et al.* (1978). *Activities to develop reading strategies in the EAP classroom*. México: TESOL Annual Convention (mimeografiado).
- Bouton, Charles (1992). *La Lingüística Aplicada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brittain, Robert (1982). *A pocket guide to correct punctuation*. Woodbury: Barron's Educational Series.
- Carter, Ronald and Michael McCarthy (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne and Lois Mc. Intosh (1989). *Teaching English as a second of foreign language*: Rowley: Newbury House Publishers.
- Grellet, Françoise (1984). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El Lenguaje como Semiótica Social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Harrison, Andrew (1988). *A language testing handbook*. London: The Macmillan Press Limited.
- Hubbard, Peter *et al.* (1983). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Juárez, José I. (1987). *Cloze procedure expresses the global nature of reading comprehension for both teaching and testing*. D.F., México: Tesis profesional, SEP.
- Kennedy, Chris and Rod Bolitho (1990). *English for specific purposes*. Basingstoke: Macmillan Publishers Limited.
- Leech, Geoffrey and Svartvik (1991). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman Group Limited.
- Mackay, Ronald *et al.* (1989). *Reading in a second language*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Mc Neil, John D. (1987). *Reading comprehension*. London: Scott, Foresman and Company.
- Marrón, Aurora (1987). Profesora de Inglés en el CELE-UNAM. Conferencia. *Aplicación de exámenes de requisito*. México: Marzo 5.
- Olleer, John W. and Jack C. Richards (eds.) (1989). *Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Publicaciones Diagonal Santillana para Profesores (1985). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. 2 vols. D.F., México: Santillana.

- Richards, Jack *et al.* (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Rivers, Wilga M. and Mary S. Temperley (1987). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Ruffinelli, Jorge (1991). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Strevens, Peter (1987). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- The British Council (1985). *Reading and thinking in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Trimble, Louis (1990). *English for science and technology. A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyma, Deborah. *Anaphoric functions of some demonstrative noun phrases in EST*. (Artículo fotocopiado de la Biblioteca «Benjamin Franklin»).
- Van Dijk, Teun A. (1988). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Wallace, Michael J. (1989). *Study skills in English*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Widdowson, H.G. (1983). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1992). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold Ltd.
- Williams, Eddie (1992). *Reading in the language classroom*. London: Macmillan Publishers Limited.



# An integral approach to the reform of basic education in Mexico: developing the curriculum for English as a foreign language in secondary

Caroline Moore\*

The 2006 National Reform for Secondary in Basic Education (comprising pre-school, primary and secondary) proposes an integral approach to education, with clear interlinking of certain 'social practices' across the curriculum, in order to achieve a desired profile of learners exiting Basic Education with the skills required to function as productive citizens in today's society. This proposal is driven by an ever-increasing need in Mexico for globally competitive and competent citizens with the skills to participate actively and proactively in the evolving spheres of global, national and local level communities. An innovative approach to curriculum design at a national level has aimed to incorporate what has been learnt about teaching, learning and educational management with the implementation over the last decade of the 1993 «Plan y Programas de Estudio» (herewith termed 1993 Curriculum) together with knowledge that has been gleaned from research into the current situation in public state schools. This paper presents the framework for the designing of the new curricular proposal for Basic Education (2006) and describes the process for developing a curriculum for English within this framework.

## ESTABLISHING A NEED FOR CURRICULAR REFORM

On becoming apparent that the National Curriculum, created in 1993, no longer fulfilled the needs of education at the Basic level, an evaluation carried

---

\* Universidad de Guadalajara.

out by the Ministry of Education (SEP) on a national scale<sup>1</sup> established that ten years on we face a somewhat different type of teacher, different type of student and an altogether much richer classroom environment. A key factor in this evolution has been an increased access to information and communication technology. And related to this has been the move away from an approach to teaching and learning whereby knowledge is 'accumulated' to one where skills for the management of information are perceived as valuable.

Education at the Basic level, as it stood with the 1993 Curriculum, did not provide for a society which is characterised by continuous change in terms of information and skills knowledge, as well as in the different spheres of social participation. The view taken today is that education *must* equip learners with the skills and knowledge for continuous learning both in and out of school, and in this way prepare a generation of young people who have higher level thinking skills and the flexibility needed to function effectively in the work place and to function proactively as educated citizens.

Furthermore, it is deemed important that an educational model provide its learners with a common basis from which equality of opportunity is derived. In this respect, curricular reform needs to consider the sociocultural and economic diversity of its learners and to thereby ensure that education is inclusive in the sense that a meaningful basis is provided for the construction of learning in accordance with the characteristics of the local context. Not only is there a recognition of the need for equity within the national educational experience, but there is also the recognition that in order to provide equality of opportunity beyond national borders, learners must have attitudes and skills which enable them to be globally competitive citizens.

Lastly, a need was perceived for greater articulation at various levels to ensure an integral educational experience: articulation between the different subject areas, with cross-curricular reinforcement where appropriate; articulation between the three levels of basic education (pre-school, primary, and secondary); and articulation between the three modalities (general, technical and tele-secondary schooling).

---

<sup>1</sup> The results from the TGA questionnaires will be published by the Ministry of Education (SEP) on the internet at a later date.

## CHARACTERISTICS OF THE FRAMEWORK FOR EDUCATIONAL REFORM<sup>2</sup>

The framework for the proposal for Educational Reform through the 2006 National Curriculum comprised several characteristics that have been cornerstone to the success of the project.

Firstly, the recognition that if effective, and not merely superficial, change in Basic Education is to be brought about a participative and inclusive approach should be taken: Effective change is collaborative and happens as a result of an experience shared by a wide group of participants, each with their own perspectives (Fullan, 1993).

Likewise, it is important to recognise the strategic role of information as a basis for decision-making. Importantly, decisions on what to change, as well as on how to change, should come from the shared knowledge of this wide group of participants and knowledge accumulated over the past 10 years from the experience of following the 1993 Curriculum have provided valuable insights for the new educational curriculum. Furthermore, together with this reflection on past experience, diagnostic information gathered from an exploratory study of the current situation in public state Basic Education served to drive the making of key decisions.

A further characteristic is the recognition of the complexity of the challenge to improve learning opportunities so that they may be inclusive for all members of the school population. In order to provide an integral educational experience, it is important that the identification of local problems leads decisions on what actions to take for each specific teaching / learning context.

Importantly, reform is seen as a long-term process, a process of continuous improvement which connects the efforts of diverse bodies to generate effective systems which recognise what has been achieved and which can learn from past mistakes. This process is gradual in as far as it recognises that to change the culture of a system it requires long and systematic processes of collective learning. In the words of Head and Taylor, «Educational change is a slow, social and never-ending process, not an event» (1997, p. 174).

---

<sup>2</sup> Information presented in a paper at the Reunion Nacional para la Revisión de la Propuesta Curricular by Rebeca Reynoso, the Directora Adjunta de Contenidos Educativos from the Subsecretaria de Educación Básica y Normal, 29 October 2003, Mexico, D.F.

## CENTRAL AIMS FOR THE 2006 NATIONAL CURRICULAR PROPOSAL

In view of the weaknesses identified in the 1993 Curriculum, four central aims were proposed for 2006 National Curriculum:

### **1. Emphasize the development of higher intellectual skills**

Society today demands the ability to access, process, evaluate and manage information (as opposed to simply accumulating it) and the rapidly evolving nature of technology and information systems requires continuous learning and problem solving skills.

### **2. Identify fundamental concepts to form the basis of classroom work**

The 2006 Curriculum proposes the development of five basic competencies, summarised as the ability to pursue lifelong learning; the ability to manage information; to manage situations; to interact socially; and to participate as a member of society. To demonstrate competence in each area, learners should show that they have the knowledge to carry out the task in question, the skills to apply that knowledge, and the ability to evaluate their carrying out of this task. Importantly, these competencies should be developed in all subjects, across the curricular, and at all levels (pre-school, primary and secondary) and therefore represent a collective task and an added challenge to scholastic organisation.

This is in line with current thinking on holistic approaches to the organization of learning and more and more educational specialists support the value of an integral approach to education. Fullan and Hargreaves state: «It is essential that those outside the school come to recognise the power of developing total teachers and total schools» (1992, p. 136).

### **3. Ensure the relevance and appropriacy of content**

In order to improve learning opportunities for all members of society, local characteristics must be recognised and accounted for. Only this way can

education be inclusive of all. For a curriculum to provide for all members of a school population, it is important to recognise the social reality of adolescents and their sociocultural diversity. Only then can provision be made within the curriculum for these differences. Importantly, the access to technologies has had a major influence on preferred learning styles and the incorporation of technologies across the curriculum is a high priority in terms of ensuring a relevant educational experience.

#### **4. Propose the curriculum as agent of change in the organisation of scholastic life**

In view of the three central aims described above, severe modifications were made to the timetabling of the different subjects in Basic Education: Greater depth in concept work and less extensive coverage in content work has had implications for the number of hours assigned to each subject and its distribution throughout Basic Education. This fourth aim intends that the curriculum itself drives the change sought after in Basic Education. Importantly, by building on past experiences from the 1993 Curriculum and involving a wide group of participants in the development of the proposed curriculum for 2006 / 2007 a sense of ownership was created in an attempt to avoid repeating the mistake from the past of a top-down approach to reform. As well as a piloting stage (Primera Etapa de Implementación) during 2005/2006, opportunities were created to bring together key figures from each of the states (including school supervisors, and teachers) for discussion. As argued by Fullan and Hargreaves (1992, pp. 136-138): «Teachers are the key to unlocking the future...they have been neglected and misunderstood in attempts at school reform.»

The implications of the 2006 Curriculum, therefore, are threefold: firstly, the constructing of a system for educational management which ensures a greater articulation between all actors; secondly, an allowing for greater flexibility in addressing problems of local origins through the creation of academic work teams ('colectivos docentes'); and thirdly, the creation of a didactic model capable of ensuring greater depth of knowledge at metacognitive, cognitive, and socioaffective levels, based around a set of general competencies.



## THE PROCESS FOR CURRICULAR REFORM

Three phases were undertaken in the process for the development of the educational reform and this process is reflected by the parallel phases undertaken in the development of the curriculum for English as a foreign language.

The first phase constituted an exploratory study into the current situation in Basic Education in the public sector following the 1993 National Curriculum. Concurrent with research done into general aspects of Basic education, a diagnosis of the situation as regards the teaching and learning of English as a foreign language at secondary was carried out in over 100 schools, involving 19 states. Areas looked at in each respective study were as follows:

<b>Phase one</b> Exploratory Study of Basic Education	
<b>Basic Education in general</b>	<b>Curriculum for English in Basic Education</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Distribution of educational opportunities</li> <li>– Organisation and management of systems</li> <li>– Profile and professional expectations of teacher</li> <li>– Perspectives of students on the value of secondary education</li> <li>– Collection of successful innovative experiences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Current classroom practices in teaching English</li> <li>– Teacher qualifications and in service development</li> <li>– Materials and resources for English</li> <li>– Attitudes and experiences of students in learning English</li> <li>– Current practices in the evaluation of learning</li> </ul>
<p><b>From the general</b></p> <p style="text-align: center;">→</p> <p><b>to the specific</b></p>	

Information gleaned from this exploratory study at the first phase in the process towards educational reform provided insights into the need for the updating of the approach to teaching and learning as well as of educational systems.

More specifically, in the area of curricular innovation for English as a foreign language, this first phase led to the questioning of what the aims of basic education should be with regards to the use of language, what kind of contents would allow for the accomplishment of these aims, how contents should best be organized, and what methodological considerations should be considered for the application of these contents. These considerations were

questioned in the light of the extent to which the current Curriculum (1993) allowed for the achievement of the goals set for English as a foreign language. Furthermore, the observation of 203 teachers provided information on common practices in foreign language classes (such as reading aloud, translation, writing and memorizing lists of vocabulary, dictation), and the identification of 'best practice' or what was deemed coherent with the methodological approach upheld by the current 1993 Curriculum. This, in turn, would help to determine realistic goals of achievement and methodological approach in phase three of the design of the new curricular proposal for 2006.

The second phase in the process for educational reform consisted in a collective reflection on the profile of learners exiting Basic Education. This desired profile was used as a general framework on which to base all decisions for the Reform, and formed the basis for defining the curriculum content and processes and the linking between levels and subjects. Likewise, in the developing of a curricular proposal for English, this second phase focused on establishing a linguistic profile for learners exiting Basic Education. Parallel to its counterpart in the Reform, this linguistic profile was used as a basis for determining the curriculum content and processes in the 2006 English curriculum.

### Phase two

Collective reflection on the desired profile of learners exiting Basic Education

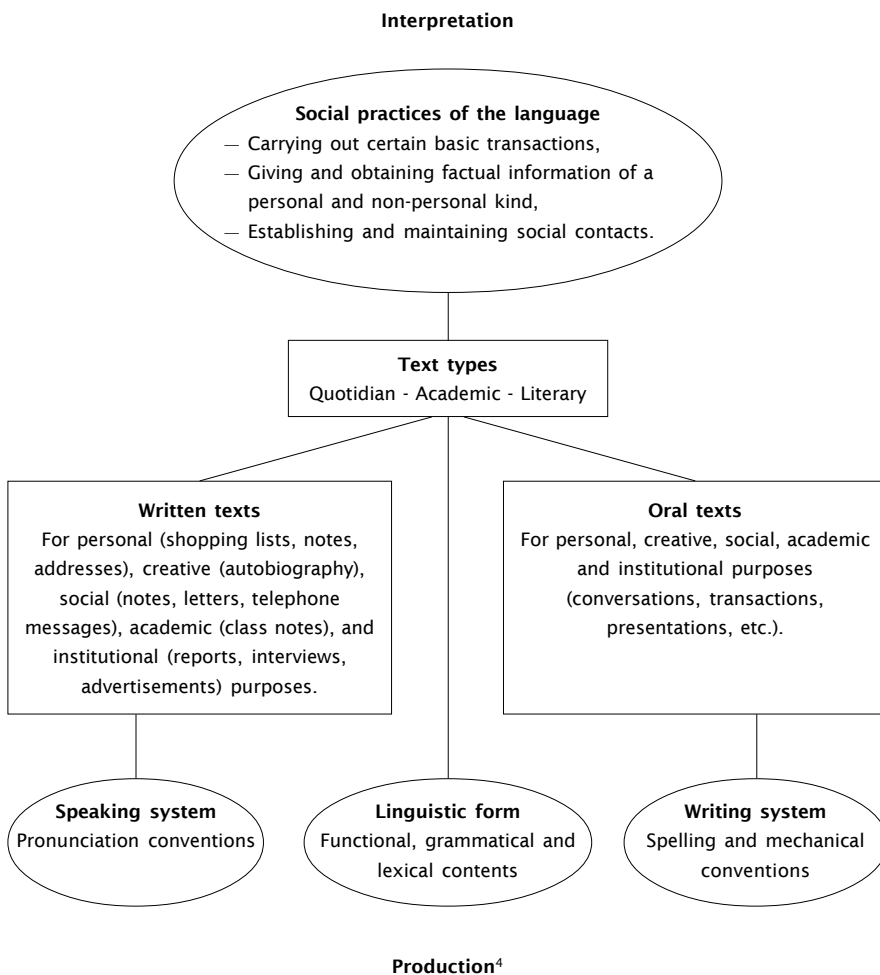
General profile for Basic Education	Linguistic profile for English as a Foreign Language
Competencies for present and future life which facilitate the integral development of the young person: – Continuous learning – Management of day-to-day life – Skills in problem solving – Interacting with the natural and social world	– Student should develop the competencies that are needed to participate in certain social practices of the language, both oral and written, in their own or in a foreign country, in contact with native or non-native speakers. – Through the production and interpretation of a variety of spoken and written texts, students will be able to satisfy their basic communicative needs (A2 Waystage) <sup>3</sup> in a range of everyday situations.

In  
addition

→

<sup>3</sup> A2 Waystage is the second level of six, established by the *Council of Europe* and *The Association of Language Testers in Europe* as a benchmark for referencing standards in Foreign Language learning.

The following diagram illustrates how the social practices resulting from the management of competencies for present and future life (as identified in the desired profile for learners above) have been incorporated into the structure of the framework for the English curriculum:



<sup>4</sup> Diagram provided by the Subdirección de Lenguas Extranjeras (Dirección de Lenguas y Comunicación) of the Subsecretaría de Educación Básica, Pilar Aramayo, Aidé Armenta, and Isabel Gómez.

Phase three of the Reform process involved the design of the National Curriculum (Plan de Estudios para la Educación Básica 2006), where the concepts, competencies, standards and curricular map for each discipline were defined. From this, the curricular proposal for English was developed.

<b>Phase three</b>	
The Design Process for the 2006 National Curriculum	
<b>The General Curricular Proposal</b>	<b>Curricular proposal for English</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Establishing higher thinking skills and depth of conceptualisation</li> <li>– Defining competencies and standards in each discipline</li> <li>– Designing a curricular map to indicate viable routes to effective learning:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– fewer subjects per grade</li> <li>– compacting of the hours per subject</li> <li>– providing greater flexibility and choice for students</li> </ul> </li> </ul>	<div style="text-align: center; font-weight: bold; margin-bottom: 10px;">Forming the basis for decision making in each subject</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Enriching the methodological approach (communicative approach)</li> <li>– Establishing the linguistic content (A2 Waystage)</li> <li>– Defining standards for each skill area (Benchmarking)</li> <li>– Establishing areas for reflection</li> <li>– Establishing strategic competencies</li> <li>– Providing teaching ideas</li> <li>– Providing suggestions for evaluation</li> </ul>

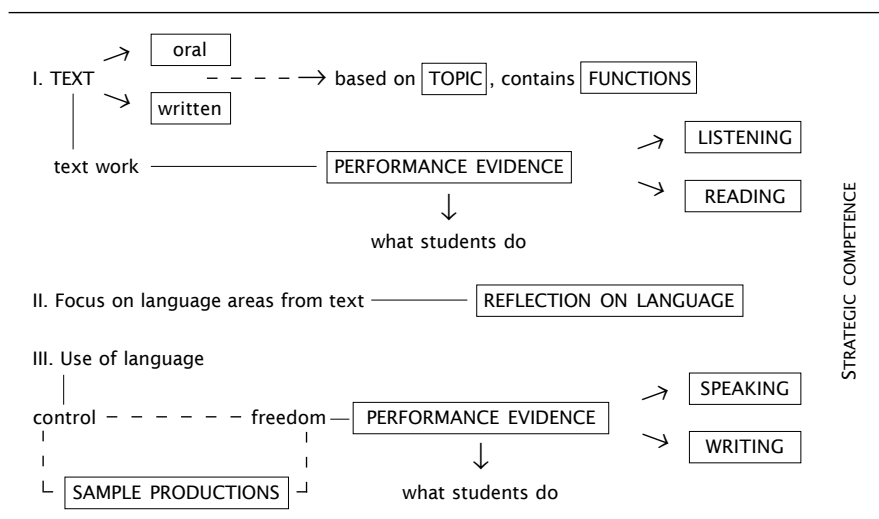
The 1993 Curriculum proposed for English the achievement of communicative competence (or the use of language for communicative purposes), as its main goal. The curriculum proposal for 2006, recognizing the fundamental need to incorporate past experience (a key characteristic of this Reform), builds on this goal, and enriches the methodological approach. As well as the five competencies established by the Reform as components of the desired learner profile, which in the curricular proposal for English have been translated into social practices, the development of four communicative competencies are *explicitly* included: linguistic; sociolinguistic; discourse; and strategic.

In the curricular proposal for English, the provision of teaching ideas and suggestions for evaluating learning have been included to help to overcome a problem identified with 1993 programme where teachers had difficulties making links between the different sections of the curriculum (examples of linguistic production, aspects for consolidation, vocabulary and

reading strategies). The lack of understanding in how to articulate these different sections resulted often in an automatised approach to learning involving much repetition and scarce real communication or reflection for linking new linguistic concepts with previous learning (see Gómez Agüero, this volume). In this vein, it was considered useful in the new English curriculum to include clear guidance on promoting an active approach to learning where learners are encouraged to reflect on language form and concept as well as their performance with the language.

Furthermore, student achievement was seen to be highly heterogenous during the implementation of the 1993 National Curriculum and there were no mechanisms to establish base level criteria for learning. The new curricular proposal provides benchmarks in the form of 'can do' learning goals (or performance criteria) which may serve to provide minimum levels of achievement. As well as providing guidelines for evaluation, these benchmarks also serve as an indication of how teachers can integrate the language function(s) of the unit with the competencies and organise classroom learning.

Following is a diagram<sup>4</sup> illustrating the methodological framework for the curricular proposal for English, which indicates the emphasis on Communicative competence and the explicit development of linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic competencies:



## STRATEGIES FOR CHANGE

«A new syllabus is an exciting event, and can have profound consequences. These are unlikely to be realised unless the syllabus is clear, teachers are sufficiently trained, or teachers have brought [sic] into the changes by being actively involved in their implementation» (Harmer, Nov. 2003).

In line with the characteristics which define the framework for the Reform, the strategies for its implementation are derived from the need to be participative and inclusive and to recognise the strategic role of information and the need to be integral. As with the steps described above for the drawing up of a proposal for the Reform, certain parallels can be seen with the strategies for change proposed for the implementation of the English curriculum.

The proposal for the curriculum for English as a foreign language, in line with the proposed Reform for Basic Education, shows awareness of the threat to success of this curricular reform if the implementation of this new proposal is not handled strategically. Learning from the experience with the implementation of the 1993 National Curriculum, where a change at the conceptual level did not fully lead to a change in teaching practice, the 2006 curricular proposal for English is fully aware of the need to provide teachers with both the linguistic and the methodological tools through continuous teacher development in order to ensure that the impact on classroom teaching and learning is effective and in accordance with the concepts promoted both by the General Reform in Basic Education and the English as a foreign language curriculum.

Clearly, involving teachers and supervisors in the design of the curricular proposal is a big step forward in creating a sense of ownership, as a strategy for easing implementation, but, as argued by Fullan, this alone is not enough:

«One of the great mistakes over the last thirty years has been the naïve assumption that involving *some* teachers on curriculum committees or in program development would facilitate implementation, because it would increase acceptance by other teachers...

Change is a highly personal experience - each and every one of the teachers who will be affected by change must have the opportunity to work through this experience in a way in which the rewards at least equal the cost» (Fullan, 1991, p. 127).

### Strategies for implementing change

General Educational Reform	English Curriculum
1. Promote better understanding of basic education as an integral system	→ 1. Promote better understanding in supervisors and teachers of the methodological framework of the proposed curriculum
2. Define ways of working which best meet the needs of the local state entities	→ 2. Establish that teachers should use the curriculum in a way that provides for the needs of their learners: it has been designed in such a way as to respect the autonomy of teachers and sample linguistic productions are neither exhaustive nor obligatory.
3. Generate the conditions needed for change before implementing the Reform	→ 3. Implement language assessment for teachers and offer language development courses
4. Strengthen the know-how in state technical teams, responsible for cascading knowledge in their entities	→ 4. Promote teacher development courses
5. Build good working relationships between state and federal entities	→ 5. Promote a sense of responsibility in teachers for self-development and build non-judgemental relationships between teachers and their supervisors
6. Encourage all participants to collaborate in the bringing about of change	→ 6. Invite supervisors and classroom teachers to collaborate in the design of the proposed curriculum by providing feedback on draft versions and hereby create a sense of ownership and the motivation for self-development to meet the requirements for implementing the curricular proposal

The motivating of teachers to become involved in teacher development programmes offered by the Ministry of Education and which will facilitate this curricular transition, must, therefore play a key role in the strategy for change.

### SUMMARY

This paper has described the stages from conceptualisation to design of the curricular proposal for English as a foreign language in Basic Education, in

accordance with the framework established for the Educational Reform for Secondary 2006. Key elements of the proposal include the strategic role of information and the participatory and inclusive nature of the curricular process. Importantly, it is recognized that educational change is an ongoing, social process, and not an event that will happen as a result of a curricular 'product', and a strategic approach to manage the transition from the 1993 National Curriculum to the proposal for 2006 is viewed as key to the success in achieving the desired profile of learners exiting Basic Education in Mexico. Essentially, it is viewed that by interlinking certain 'social practices' and general competences across the curriculum the 2006 National Curriculum aims to provide equity in the educational experience and enable learners with the skills required to function as globally competitive and competent citizens with the ability to participate actively and proactively in the evolving spheres of global, national and local level communities.

#### BIBLIOGRAPHY

- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Casell Educational.
- (1993). *Changing Forces*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting For In Your School*. Buckingham: Open University Press.
- Harmer, J. (unpublished report on 'The Curricular Proposal for English as a Foreign Language in Mexican Secondary schools', received Nov. 2003).
- Head, K. and Taylor, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. London: Heinemann.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica 2006*. México: SEP.





# La globalización y la enseñanza del inglés en estudiantes de secundaria pública

Héctor Gómez Agüero\*

Tradicionalmente, la enseñanza de un segundo idioma es un factor debidamente contemplado en los programas de formación a estudiantes de educación secundaria en el sistema público nacional, factor que a través del tiempo ha experimentado diversos cambios con la finalidad de optimizar los recursos y el tiempo dedicado a la instrucción del idioma inglés como segunda lengua.

En una era mediática, en el que la globalización es una realidad absoluta, se torna imprescindible reevaluar los sistemas tradicionales de enseñanza y establecer nuevos paradigmas educativos que permitan al estudiante emerger y adquirir habilidades comunicativas en una segunda lengua que no sólo lo transformarán en un individuo capacitado para enfrentar los retos en la era de las tecnologías y la globalización, también le proveerán sensibilidad y aceptación de las manifestaciones culturales extranjeras.

En este capítulo se abordan brevemente los factores lingüísticos y psicopedagógicos que inciden en la adquisición de una segunda lengua, factores de los cuales el docente debe estar conciente para tomar ventaja de ellos en su planeación y no convertirlos en obstáculos entre el idioma y el estudiante, obviando el desinterés de éste en aprender un segundo idioma, lo cual en sí puede constituir una desventaja en el mercado laboral de un mundo globalizado donde la competitividad es un elemento fundamental para garantizar el éxito.

Se mencionan además algunos métodos que se han implementado en la historia de la enseñanza del inglés así como algunas teorías educativas en las secundarias del sistema público, los cuales, si bien es cierto, por diversas causas no han arrojado los resultados esperados, han servido de base para la elaboración de nuevos planes y programas del sistema educativo nacional

---

\* Universidad de Guadalajara.

con el objetivo de lograr que el estudiante realmente logre apropiarse de habilidades que le permitan comunicarse en un idioma extranjero y participar en su entorno globalizado.

Se contempla una reseña de la manera en que la mayoría de los mexicanos en la formación secundaria hemos sido expuestos a la adquisición de una segunda lengua, así como las diversas posturas adoptadas a través del tiempo.

Finalmente, se menciona el enfoque del sistema educativo público hacia otras corrientes que ubican el aprendizaje desde otra perspectiva, la cual vislumbra más eficacia en el aprendizaje y el uso que el estudiante puede hacer del mismo, lo cual lo transformará en un individuo competitivo en una sociedad donde la globalización es la piedra angular.

### FACTORES LINGÜÍSTICOS

La adopción de una segunda lengua conlleva una serie de factores lingüísticos que anteriormente construían el eje central de la enseñanza, en ocasiones a través de frecuentes ejercicios de pronunciación y algunas veces, escritos que más que enseñanza de un segundo idioma, parecía práctica en caligrafía.

Para evitar esta tarea innecesaria, es importante tomar en consideración que el lenguaje es un conjunto de sonidos y palabras con que se expresa el pensamiento, es toda forma de comunicar el pensamiento, o bien es una manera de expresarse propia de una persona o profesión; y que es imprescindible elaborar la planeación de la enseñanza con un objetivo debidamente visualizado, esto es, que el estudiante logre transmitir sus ideas en forma oral.

Considerando lo anterior, la función esencial del instrumento que es una lengua es la comunicación. Concordando con Domínguez (1973), la lengua sirve, por así decirlo, de soporte al pensamiento.

Por lo tanto al aproximar una lengua hacia el proceso enseñanza-aprendizaje se debe incluir una serie de rasgos básicos de los cuales tanto el docente como el estudiante deberán estar concientes. Elementos entre los cuales podemos mencionar: la Fonología, con sus diferencias en sonidos, la Morfología, y la Sintaxis.

Además de enfrentar esta serie de obstáculos en la adquisición de una segunda lengua, el desafío más agudo a enfrentar lo constituye el aprendizaje de la semántica.

En el lenguaje, cada palabra puede tener uno o más significados; el significado se toma de acuerdo con el contexto en donde se encuentran las palabras. Es por esto que el maestro debe seleccionar tanto el vocabulario como las funciones sociales que enseñará a sus alumnos tomando en cuenta los aprendizajes pertinentes para que el alumno desarrolle habilidades comunicativas que le permitan enfrentar los retos en una era caracterizada por los medios masivos y la globalización, de lo contrario, una enseñanza desarticulada de la realidad social actual del estudiante se convierte en obstáculo para su formación, ubicándolo en desventaja en la competitividad profesional global que se manifiesta cada vez más.

Todos estos elementos relacionados con la adquisición de un segundo idioma pueden afortunadamente ser presentados y practicados de una manera no tradicional utilizando las ventajas de las nuevas tecnologías, específicamente Internet con su amplia gama de información didáctica, muchas de las veces lúdica y con oportunidad inmejorable de exposición ante situaciones reales con los anglo-hablantes; de esta manera, el estudiante adquiere las habilidades requeridas en un segundo idioma a la vez que se familiariza con las tecnologías a las que indudablemente irá habituándose y utilizará a lo largo de su vida.

El profesor debe proporcionar al alumno la información al respecto para evitar que surjan dificultades que le impidan comunicarse adecuadamente, considerando y respetando las normas culturales de la comunicación con anglo-hablantes.

Todos los factores lingüísticos, incluido el cultural, se encuentran estrechamente ligados ya que el lenguaje es, en sí, un elemento fundamental de la cultura de una sociedad. Si una persona conoce la cultura del país cuyo idioma está aprendiendo, indudablemente que conocerá y comprenderá el modo de ser y actuar de las personas de ese país, su estructura social, tabúes verbales, etc. Sin embargo, esto no es suficiente, ya que el alumno tendrá que aprender a utilizar el lenguaje, es decir, aprender cuándo y en qué circunstancias emplearlo. Por ejemplo: el estilo de hablar de una persona va a depender de la situación en que se encuentre; si está con amigos será informal, pero si se encuentra entre adultos su expresión oral deberá ser formal.

Un estudiante que está aprendiendo una segunda lengua debe ser conciente de la actitud que debe asumir al comunicarse con las personas que hablan el idioma que está aprendiendo, y no sólo esto, no debe olvidar que él

mismo posee una identidad cultural que debe mantener al conocer otro idioma, otra cultura.

Afortunadamente, los medios masivos de comunicación cumplen una función elemental complementaria a la labor educativa del docente del inglés como segunda lengua. En efecto, nos brindan la oportunidad de tener acceso a información actual de los hablantes anglosajones, con las diferentes variaciones de acentos y modismos del lenguaje, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Internet se ha consolidado como una herramienta notablemente importante para ambas partes, pues mientras el alumno puede practicar diferentes habilidades, el maestro puede acceder a material didáctico y consultarlo. Puede incluso compartir experiencias educativas con colegas alrededor del mundo.

### FACTORES PSICOPEDAGÓGICOS

Según Wardhaugh (1992), la enseñanza de un idioma implica la participación de tres disciplinas: la lingüística, la psicología y la pedagogía. La lingüística, como ya se mencionó, proporciona información sobre la manera en que está formado el lenguaje, cómo funciona; la psicología proporciona elementos que permiten describir la manera en que se lleva a cabo el aprendizaje en el ser humano, y la pedagogía o didáctica de la enseñanza de una lengua aporta los métodos para enseñar un idioma.

Es importante que el maestro sepa de qué manera estas tres disciplinas intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, ya que en sí, ninguna de ellas, en forma aislada, proporciona los elementos que conlleven al éxito en el proceso antes mencionado.

La enseñanza de las lenguas, en algún momento de su historia, se basaba esencialmente en la enseñanza de la gramática, con algunas variantes según los objetivos de la instrucción. Se enfocaba la gramática con el fin de traducir y de esta manera, poder leer textos en un idioma extranjero.

Varias etapas muestran, globalmente, el panorama de la didáctica de los idiomas extranjeros en el siglo XX. Podríamos nombrarlas de la siguiente manera: 1. Método Directo; 2. Métodos audio-lingual, audio-oral, audiovisual; 3. Enfoque Comunicativo; 4. Desarrollo de la enseñanza de lenguas con ob-

jetivos específicos... Este panorama estuvo sustentado por teorías de referencia que fueron evolucionando a lo largo de todo el siglo.

Durante la primera mitad del siglo XX, el Método Directo intentó conciliar lengua oral y enseñanza de la gramática, si bien la gramática-traducción siguió siendo el paradigma dominante en la enseñanza de idiomas. Los años sesenta fueron la época de los métodos audio-orales y audiovisuales. La enseñanza de la gramática explícita, en principio, desaparece. En efecto, el sistema gramatical es concebido como una serie de hábitos que hay que internalizar a través de la práctica constante. No era necesario que los alumnos supieran las reglas, ellos debían repetir correctamente las estructuras, transformarlas y producirlas oralmente como un paso necesario hacia la habilidad comunicativa. Es el auge de los ejercicios estructurales, basados en trabajos fuertemente influenciados por la **psicología conductista**, cuyo precursor, Thorndike, desarrolló la **teoría del condicionamiento operante**, retomada por Skinner y sus discípulos. Para el conductismo, las estructuras lingüísticas características de una lengua pueden aprenderse mediante el empleo repetitivo en contextos adecuados seleccionados de antemano, sin recurrir a la producción espontánea del alumno ni a sus necesidades comunicativas. La actividad de aprendizaje se redujo a un proceso de estímulo-respuesta.

De acuerdo con las observaciones de Skinner, cabeza del conductismo, algunos maestros no lograban tener el éxito deseado en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque el reforzamiento que utilizaban no era el adecuado. Usualmente los alumnos reaccionaban más para evitar un castigo que para obtener una recompensa; por otra parte, no se recibía una evaluación del trabajo; en muchos casos, ellos no lograban saber si sus respuestas eran correctas hasta días más tarde. Como resultado de esto, la retroalimentación no se llevaba a cabo. Los alumnos no eran reforzados después de cada respuesta, por lo que el aprendizaje no resultaba significativo, entendiéndose por esto último que los nuevos aprendizajes tuvieran una utilidad en el mundo real en el que está viviendo el estudiante tanto en tiempo como en espacio.

Esta teoría, aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, fue muy criticada; una de las más notables críticas a este enfoque fue que los métodos audiovisuales llevaban a la robotización de los alumnos.

Evolucionan las teorías; se habla de análisis de necesidades pues el alumno pasa a ser el centro de la intervención didáctica. Se habla de Enfoque Comunicativo. La adquisición de las estructuras gramaticales es encarada

como un proceso gradual en donde la precisión de la corrección de la forma debe centrarse en la producción del habla más que en la gramática como objeto que hay que aprender. Los partidarios del Enfoque Comunicativo, reemplazan los contenidos gramaticales de la gramática tradicional por la descripción de contenidos lingüísticos desde el punto de vista nocional y funcional del sentido.

Las investigaciones en psicolingüística, si bien no estaban muy avanzadas a fines de los setenta, pusieron en evidencia que la mente de los alumnos no es una «tabula rasa».

La **actividad cognoscitiva del alumno** comienza a ser tenida en cuenta a partir de los trabajos de Corder (1967). Los errores pasan a jugar un papel importante tanto para el alumno como para el docente. Para el alumno, el error dinamiza; para el docente, el error permite hacer un diagnóstico sobre la actividad de apropiación que realiza el alumno.

El **cognoscitivismo** es la corriente teórica dominante en la psicología actual, principalmente en el estudio de los comportamientos humanos complejos como el comportamiento verbal.

El cognoscitivismo que se desarrolla en los años sesenta, período de cambios en la enseñanza del lenguaje, considera que el hombre es un ser activo que procesa, almacena y recupera la información que recibe del ambiente, con el fin de resolver los problemas de aprendizaje. Términos como *sensación*, *percepción*, *solución de problemas* y *pensamiento*, entre otros, aparecen en la literatura de esta corriente para indicar aspectos de la cognición. Podríamos decir que algunas de sus características son:

- La mente es un agente activo responsable de que el conocimiento sea activamente adquirido y no implantado por un agente exterior.
- El individuo no es un ser pasivo, como lo veía el conductismo. El aprendizaje cognoscitivo es consciente y requiere una participación mental activa por parte del individuo.

Varias son las raíces del cognoscitivismo contemporáneo, entre las cuales destacamos las aportaciones de la teoría constructivista de J. Piaget, la teoría de D. Ausubel sobre el aprendizaje significativo y la teoría de L. Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo.

De acuerdo con el cognitivismo, la persona posee una capacidad mental innata, la cual le permite relacionar las reglas del funcionamiento de un

idioma por medio de la percepción de la estructura y la organización del material ya conocido, auxiliándose de él para adquirir nuevos conocimientos. Esto se realiza a través de la evocación de imágenes, recordando lo aprendido sin necesidad de tener ningún estímulo.

#### ANTECEDENTES EN MÉXICO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESCUELAS PÚBLICAS

La mayoría de los mexicanos incursionamos en el aprendizaje de una segunda lengua cuando iniciamos la formación media básica, es decir un gran porcentaje de los estudiantes mexicanos iniciamos nuestro adiestramiento del idioma inglés al ingresar al primer año de secundaria en el sector público, tanto federal como estatal, cubriendo un programa que se aplica en la totalidad de nuestro país.

Debido a esto se puede deducir que, independientemente de los resultados, a través de los años, los mexicanos hemos experimentado diversos cambios en metodologías y técnicas de enseñanza del inglés como segunda lengua; pasando por los lingüísticos, gramaticales, memorísticos etc., hasta las nuevas teorías que sugieren un aprendizaje colaborativo, significativo y el uso del lenguaje como función social.

Durante el sexenio de Salinas de Gortari, se lleva a cabo una reestructuración de la educación (Modernización de la educación, 1993), la cual puso énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas del estudiante en su lengua materna iniciando en preescolar, fortaleciéndose en primaria para consolidarlo en secundaria. Paralelamente, en este proyecto se considera ampliar las habilidades lingüísticas del estudiante familiarizándolo con un idioma extranjero.

Las adecuaciones a la enseñanza de una segunda lengua en el Secundario contemplaban que el alumno utilizara ésta como un medio de comunicación a través del cual él pudiera adquirir conocimientos que le permitieran comprender y expresar ideas y pensamientos, discutir distintos puntos de vista, para que el aprendizaje de una nueva lengua no fuera considerado como un objeto de estudio impositivo.



Las metas principales de la enseñanza de una segunda lengua en el sector educativo público, de acuerdo con la reestructuración educativa ejecutada a partir del calendario 1993, consistían en que el alumno:

- Adquiriera las bases lingüísticas que le permitieran continuar el aprendizaje de un idioma extranjero,
- Eligiera sus propias estrategias de aprendizaje de acuerdo con su experiencia en el proceso educativo,
- Participara activamente en el proceso de aprendizaje, lo que a la vez le permitiría estimular su creatividad,
- Valorara su identidad cultural al conocer, a través de la lengua, aspectos culturales de otros países,
- Desarrollara un sentido de convivencia social y responsabilidad ante el trabajo.

Se consideró que el *enfoque comunicativo* reunía las características metodológicas requeridas para la formación integral del estudiante.

La premisa de este método no consiste en definir qué es lenguaje sino que se basa en el uso que se le da; el alumno es el eje central del proceso, la relación maestro-alumno es determinante y el aprendizaje se logra a través de situaciones significativas.

Previo a esta reorganización de la metodología, regía el método estructural basado en el conductismo, que requería corrección gramatical de los errores cometidos por los alumnos, con especial énfasis en el aprendizaje significativo, del cual no se obtuvo el resultado esperado por la rigidez de las estructuras gramaticales y la imposibilidad del alumno para reproducirlas en situaciones reales.

Como dijéramos anteriormente, el enfoque comunicativo prioriza la comprensión en la comunicación restando importancia a los errores gramaticales cometidos por el alumno en tanto pueda expresar sus ideas; si el error dificulta la comprensión del mensaje, el docente puede auxiliar al alumno para que su mensaje sea claro. Con el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje, se establece una secuencia restrictiva de la siguiente manera: primero la comprensión auditiva, después la expresión oral, seguidas por la comprensión y producción de la escritura.

Al respecto, Moore (2007) afirma que el enfoque de las funciones sociales del lenguaje comparte la idea de que el alumno tiene antecedentes

cognitivos sobre el manejo estructural de su propia lengua y puede aplicarlos en el aprendizaje de una segunda lengua; de esta manera otorga flexibilidad para que el manejo en el orden de la enseñanza de habilidades sea indistinto.

Otra característica contrastante entre el método gramatical y el enfoque comunicativo es que mientras en el primero los contenidos se presentaban a manera de estructuras gramaticales restándole importancia al contexto del mensaje, en el segundo, los contenidos son presentados considerando las funciones del lenguaje, los actos de habla (saludar, presentarse, etc.) con especial énfasis en el contexto en que se lleva a cabo el proceso comunicativo.

El enfoque gramatical sugiere un aprendizaje mecanicista basado en repeticiones verbales, en el enfoque comunicativo, el alumno deduce las reglas que aplican en cada función del lenguaje.

Por último, el papel del docente anteriormente era proporcionar al alumno las herramientas gramaticales simples que le permitieran acceder posteriormente a otras más elaboradas. En la modalidad comunicativa, el papel del maestro es ser facilitador del aprendizaje, es decir, organizar las actividades del proceso de comunicación en la clase, el cual se puede interpretar de la siguiente manera:

Emisor → mensaje → receptor → retroalimentación

En trabajo en clase se lleva a cabo priorizando el uso de materiales auténticos, definidos como todo aquel material que no fue realizado expresamente para la enseñanza del inglés y que es utilizado comúnmente por la gente que habla el idioma que se está aprendiendo: periódicos, revistas, formatos de banco etc.

#### TENDENCIAS ACTUALES

Si bien es cierto que la reestructuración implementada a partir del calendario escolar 1993-1994 rompió ciertos paradigmas en la enseñanza del inglés en la educación secundaria del sistema público, la realidad es que estos cambios no han sido sustanciales en cuanto al impacto en las aulas; tampoco lo han sido en el ámbito de la práctica social del idioma.

De acuerdo con Moore (2007), colaboradora de las reformas en la reestructuración 2006, existen diversos factores que denotan las causas por las cuales la reestructuración de 1993 no fue suficiente, entre otros:

- La imposibilidad de comunicarse en inglés de la mayoría de los estudiantes que terminan su educación secundaria.
- La falta de medios adecuados para la difusión del nuevo enfoque entre los docentes, así como su adecuada instrumentación en el aula.
- La delimitación del perfil de egreso del estudiante al terminar su instrucción secundaria.
- La falta de precisión en cuanto a los parámetros de conocimientos del idioma que debería tener el docente.

De cualquier manera, se puede decir que la pasada reforma educativa sienta las bases en las que se fortalece el nuevo programa, en el cual no se proponen metodologías únicas para la enseñanza de una nueva lengua; más bien se busca desarrollar con los docentes, las metodologías apropiadas dentro del contexto educativo, y enriquecerlas con las investigaciones didácticas al respecto.

Bajo el enfoque de la reforma 2006, el lenguaje no sólo es un objeto de estudio sino más bien es un instrumento necesario para que el alumno pueda conocer, analizar e interpretar el mundo que lo rodea. Por esta razón se otorga prioridad a las prácticas sociales del lenguaje.

Este enfoque sugiere el constructivismo, no como una metodología a seguir por los docentes ni tan siquiera como una técnica exclusiva que se pueda aplicar en el aula, sino más bien como objeto de análisis de la manera en que ocurre el aprendizaje.

De acuerdo con la teoría constructivista, el individuo le da sentido a su realidad a través de la construcción o reconstrucción de significados basados en conocimientos previos. Por lo tanto, los niveles cognitivos del estudiante le facilitarán el aprendizaje; su sola inmersión lingüística no será suficiente; el idioma extranjero es reforzado mediante un análisis conciente de los contenidos.

#### VENTAJAS DEL CONSTRUCTIVISMO

1. El aprendizaje a través de la experiencia conecta al individuo con la vida real.

2. Ayuda a los estudiantes a adquirir y desarrollar habilidades metacognitivas.
3. Busca desarrollar individuos competentes, habilidosos y flexibles, con iniciativa, sensibilidad social, autoconfianza e introspección, aspectos que se supone que desarrollarán en el transcurso de su aprendizaje del idioma extranjero.

Los propósitos centrales de la reforma educativa de 2006 son los siguientes:

- Desarrollar competencias comunicativas en el estudiante, que le permitan participar en las prácticas sociales tanto en forma oral como escrita. Este nuevo enfoque sitúa al maestro como experto en el idioma inglés, y le otorga el papel de facilitador del aprendizaje, y como tal, deberá propiciar situaciones que involucren al estudiante en aprendizajes significativos en su entorno social.
- Utilizar materiales de apoyo que contengan prácticas sociales del lenguaje que involucren la vida real.
- Organizar los contenidos para que el estudiante pueda participar en las prácticas sociales del lenguaje tanto en la comprensión como en la producción.

Recomendaciones a los docentes de inglés como segunda lengua en escuelas secundarias

- Considerar el lenguaje como el instrumento de comunicación más relevante en el ser humano, constituyéndose éste en la herramienta básica del individuo para expresar sus emociones y pensamientos; por lo tanto, es necesario enfocar los esfuerzos hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.
- Tener presente la importancia de su trabajo, pues de éste depende que los alumnos se interesen en el aprendizaje del inglés.
- Establecer una buena relación maestro-alumno. Cuanto mejor sea ésta, mejor será el rendimiento del alumno en su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Estar siempre dispuesto a aprender de los demás, a analizar y aceptar las críticas de los colegas.
- Mantener un espíritu de preparación y actualización continua.

## CONCLUSIONES

En una era de constantes cambios, tanto en el ámbito de las tecnologías como en el de la comunicación, es evidente que la educación pública tiene que hacer lo propio al respecto. En este caso, reestructurar los planes en la enseñanza del inglés como segunda lengua, para optimizar el tiempo y los recursos destinados a este objetivo, constituye en sí un avance significativo. El enfoque constructivista adoptado en la nueva reforma educativa pública, desde una perspectiva personal, parece ser una alternativa muy prometedora pues visualiza al estudiante al final de su formación como un individuo capaz de comunicar sus pensamientos en el idioma inglés, habilidad altamente valorada en el mundo laboral globalizado y totalmente competitivo en el que le tocará desenvolverse. Aunque el impacto de este enfoque sólo se podrá evaluar en los próximos años.

Los factores lingüísticos y psicopedagógicos deben ser conocidos ampliamente por el docente; más aun, deben constituirse en una herramienta útil y no un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por experiencia propia, aquellos estudiantes cuyas primeras aproximaciones al aprendizaje del inglés no les son agradables, pierden el interés por el idioma, lo cual los ubica desde un principio en desventaja con otros estudiantes en cuanto a la adquisición de competencias para la vida.

Resulta interesante valorar el uso de las tecnologías en nuestra era globalizada, cómo éstas están siendo adoptadas paulatinamente por el sistema educativo, por lo cual los futuros educandos no sólo podrán emerger a un nuevo idioma a través de los medios; también se les brindará la oportunidad de hacerlo a la vez que aprenden más sobre el uso de las nuevas tecnologías.

Para concluir, después de todo, el objetivo de la educación es formar individuos eficientes y eficaces que contribuyan a la transformación de una sociedad que demanda seres cada vez más competitivos en concordancia con la meta de la Secretaría de Educación Pública, que consiste justamente en proveer a todos los educandos de las competencias sociales que les permitan integrarse en un ámbito de equidad no sólo como ciudadanos del país, sino más bien como ciudadanos del mundo en la era de la tecnología y la globalización.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bigge, L. Morris (1998). *Teorías del aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Domínguez Hidalgo, Antonio (1973). *Iniciación a las estructuras lingüísticas*. México: Porrúa.
- Enciclopedia Británica Publishers. Inc. 1985.
- Gagné, R.M. (1993). *Las condiciones del aprendizaje*. México: McGraw-Hill.
- Gómez Agüero, Héctor (1994). *Informe sobre la ejecución, análisis y evaluación de la práctica docente*. Saltillo.
- Lado, Robert (1995). *English Series*. Estados Unidos: Regents.
- Lado, Robert y Fries, Charles (1973). *English pronunciation*. Estados Unidos: Ann Arbor.
- Manteca Aguirre, E. (2006). *Coordinador editorial Programas de estudios*. México: SEP.
- Moore, Caroline (2007). *An Integral Approach to the Reform of Basic Education in Mexico: Developing the Curriculum for English as a Foreign Language in Secondary (en prensa)*.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (1993). *Planes y Programas de Estudio 1993*. México: SEP.
- (2006). *Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México: SEP.
- Shellerd, Willard (1975). *Stress and intonation 1*. Estados Unidos: McGraw-Hill.
- The American Heritage Dictionary of the English Language* (2000). Fourth Edition.

**Páginas Web**

- <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/thorndike.html>
- <http://tip.psychology.org/skinner.html>
- <http://www.psicopedagogia.com/definicion/cognoscitivismo>
- <http://www.sil.org/capacitar/a21/metodos.htm>
- <http://www.monografias.com/trabajos14/procesoensenanza/procesoensenanza.shtml#RESUM>
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo\\_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_(pedagog%C3%ADa))
- <http://www.definicion.org/lenguaje>



*Lenguas en un contexto globalizado*  
terminó de imprimirse en octubre de 2007  
en los talleres de Ediciones de la Noche,  
noche@megared.net.mx,  
Guadalajara, Jalisco, México.

Composición tipográfica: Laura Biurcos Hernández.

Tiraje: 1 000 ejemplares.



Porque nos antecede y nos trasciende, la lengua nos permite trascendernos y, por ende, en su uso nos reconocemos. Luego entonces, en las otras lenguas vemos a los otros nosotros: advertimos cómo podríamos haber sido. Si nos adentramos a una de ellas y volteamos, desde su perspectiva podremos distinguir rasgos nuestros que antes nos pasaban inadvertidos.

Un individuo que, además de contar con los conocimientos relativos a su profesión, pueda comunicarse adecuadamente en su propio idioma y también en otras lenguas, estará mejor equipado para participar en un ámbito laboral en los distintos mercados internacionales en los cuales nuestro país lleva a cabo actividades comerciales o académicas.

El objetivo de *Lenguas en un contexto globalizado* es presentar los resultados de múltiples investigaciones que se enfocan en las diversas temáticas relativas a los idiomas español, inglés, francés y alemán, como lenguas modernas de gran trascendencia e impacto en el ámbito internacional. La escritura en tres idiomas se realizó de manera deliberada a fin de reflejar la riqueza de las lenguas aquí representadas.



Centro Universitario de la Costa

ISBN 978-970-27-1338-8



9 789702 713388