



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

Aportaciones pedagógicas a las clases de italiano en el
CEI de la FES Acatlán: el programa, la labor del
docente, y el papel del alumno

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ALAN TORRES MÁRQUEZ

ASESOR: Lic. WENCESLAO ANTONIO PACHECO PACHECO

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México

JUNIO DE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| CAPÍTULO I – BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS | 6 |
| 1. 1 Los inicios: Comenio, Gramática-Traducción..... | 8 |
| 1. 2 Siglo XX: Método directo, oral o situacional, audiolingual, métodos humanistas..... | 13 |
| 1. 3 Enfoque comunicativo y enfoque por tareas..... | 16 |
| CAPÍTULO II – LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS | 18 |
| 2. 1 Los planes y programas de estudio..... | 25 |
| 2. 2 Los programas de estudio para la enseñanza de lenguas extranjeras..... | 28 |
| 2. 3 El <i>Sillabo</i> para la enseñanza del italiano en el CEI Acatlán..... | 33 |
| CAPÍTULO III – FORMACIÓN Y PERFIL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS | 39 |
| 3. 1 El profesor para la enseñanza de idiomas..... | 50 |
| CAPÍTULO IV – EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN | 54 |
| 4. 1 El análisis..... | 60 |
| CAPÍTULO V – EL ABANDONO ESCOLAR EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA ... | 62 |
| 5. 1 El alumno que abandona el estudio de un idioma..... | 65 |
| 5. 2 Sobre cómo tratar el abandono en el estudio del italiano dentro del CEI Acatlán..... | 68 |
| 5. 2. 1 <i>La Pedagogía en la enseñanza del italiano dentro del CEI Acatlán</i> | 69 |
| CONCLUSIONES | 77 |
| ANEXOS | 80 |
| FUENTES DE CONSULTA | 89 |

INTRODUCCIÓN

La cultura italiana ha tenido una enorme influencia en el devenir y desarrollo del mundo occidental. Desde sus inicios en lo que se conoció como Imperio Romano, el Renacimiento, y el Humanismo, el ingenio italiano ha estado presente en muchas de las producciones y expresiones artísticas: literatura, música, arquitectura, escultura, pintura, cine; también en temas como política, derecho, matemáticas, gastronomía. Estos son sólo algunos de los aspectos donde ha habido aportaciones de intelectuales italianos, que por consiguiente, realizan sus trabajos o dejan memoria de su obra en la lengua italiana. Hoy en día, es a través de la promoción del *Made In Italy* – promoción de proyectos económicos, culturales y científicos – como se espera llamar la atención del público para que se interesen por el estudio de la lengua italiana.

En el año 2016 el italiano se colocó como la cuarta lengua más estudiada del mundo (siendo la primera el inglés, la segunda el español, y la tercera el chino), pues existe un interés en el estudio de la lengua para conocer más de la cultura italiana debido al enorme acervo de valiosa información.

Los países de la Unión Europea donde más se estudia italiano son Francia y Alemania, mientras que Estados Unidos y Australia son los países anglófonos con la mayor cantidad de estudiantes de la lengua italiana. Además, quienes estudian italiano en el mundo lo hacen dentro de instituciones, mientras que el resto lo hace en contextos diferentes a los escolares.

Dado que el estudio de la lengua italiana permite el acercamiento a un acervo cultural de enorme riqueza, el principal motivo para llevar a cabo esta investigación es el de reducir en la medida de lo posible la manifestación del fenómeno del abandono en el estudio del italiano dentro del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) Acatlán; esto, a través de una serie de propuestas metodológicas para la enseñanza del idioma, que involucran al programa mismo usado para orientar el proceso de enseñanza (denominado *Sillabo*); además del trabajo que lleva a cabo el profesor, tanto en la misma enseñanza como lo referente a lo que su profesión requiere; y la implicación de los alumnos mismos en su proceso de aprendizaje del idioma. En conjunto, estos tres elementos proporcionan algunas aproximaciones que pueden ayudar a definir por qué sucede el fenómeno del abandono, en tanto que forman parte del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje del idioma.

Los alumnos de dos grupos que estudian el primero y segundo niveles italiano en el CEI Acatlán conformaron la población de investigación, dado que es en este momento del estudio del idioma – el paso del primer nivel al segundo – en donde se registra una reducción significativa de los grupos disponibles para el estudio del idioma.

Durante el proceso hubo un trabajo de investigación-acción participativa dentro las sesiones de dichos grupos de italiano, uno de primer nivel (PG_01), y otro de segundo nivel (PG_02), mediante el involucramiento en las actividades que se llevaban a cabo; además, para esta actividad, fue empleado un diario de campo, donde se registraron datos e información de lo acontecido en cada sesión, así como de algunas notas adicionales e información relacionada al tema de la misma clase. El periodo de observación abarcó el semestre que inició en febrero de 2017, y concluyó en mayo del mismo año. Asimismo, fueron aplicados instrumentos (cuestionarios) para recabar información de la misma población, al igual que hubo entrevistas con profesores. Adicionalmente, también hubo la posibilidad de estar envuelto en el proceso mismo de enseñanza, en condición de alumno, y vivir de primera mano las situaciones que envuelven al estudio del italiano en el CEI Acatlán.

En el Capítulo I: *Breve revisión histórica de la metodología de la enseñanza de lenguas*; se presentan algunas de las metodologías que se han empleado para la enseñanza de las lenguas. Desde los planteamientos de Comenio y el Método Gramática-Traducción, hasta el enfoque por tareas.

En el Capítulo II: *Los programas de estudio para la enseñanza de idiomas*; es manejado el tema de cómo se conforman los documentos que dirigen y orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así poder explicar la orientación del *Sillabo* que funciona como guía para las actividades de enseñanza del italiano en el CEI Acatlán. Además de una breve descripción sobre lo que debería tenerse en cuenta al momento de armar un programa de estudios enfocado a la enseñanza de lenguas.

En el Capítulo III: *Formación y perfil docente para la enseñanza de lenguas extranjeras*; es donde se trata el tema de la actividad del profesor, haciendo énfasis en la formación constante que debe mantener para el ejercicio de esta labor, así como en los efectos que su práctica tiene sobre los alumnos y sobre él mismo. La Ley, la suposición del saber, la figura de autoridad que el maestro debe representar, y cómo es que todo esto influye en su trabajo como profesor de lenguas, de quien también se recomienda un perfil.

En el Capítulo IV: *El proceso de investigación*; se describe la naturaleza del procedimiento que se llevó a cabo para la realización del trabajo: la elección de la metodología, aplicación de los instrumentos, el desarrollo del trabajo de campo, las características de la población elegida y por qué se trabajó con ésta, además de cómo se llevó a cabo el análisis de la información obtenida.

En el Capítulo V: *El abandono escolar en el aprendizaje de un idioma*; aspecto central de esta tesis, es donde se trabajan algunas de las razones por las cuales se manifiesta el fenómeno del abandono, así como las consecuencias o efectos que se desprenden de esto, mismos que no son tan diferentes a los que se presentan en el estudio de una lengua. Aquí son expuestas algunas de las razones por las cuales los alumnos que estudian italiano dentro del CEI Acatlán abandonan el estudio del idioma, y cómo es que esta situación se podría atender mediante algunas de las propuestas metodológicas mencionadas en el Capítulo I, donde no sólo se pretende que el abandono se reduzca, sino que reitera la importancia del estudio del italiano, proceso que debe llevarse a cabo en las mejores condiciones posibles – en tanto el contexto lo permita – de tal suerte que los alumnos logren un dominio del idioma en los aspectos que a esto se refieren.

Finalmente, en las Conclusiones se presentan las reflexiones finales obtenidas a raíz de la investigación realizada, sobre cómo es que los elementos presentados en los capítulos se relacionan al momento de tratar de explicar el fenómeno del abandono, y sobre todo, en cómo atenderlo, teniendo en cuenta la importancia que tiene el estudio del italiano dentro del CEI Acatlán y más allá de este espacio.

CAPÍTULO I

BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un tema que ha ido cobrando importancia en años recientes, pues en el contexto actual hay una expansión y difusión considerable del multilingüismo y pluriculturalismo, y a medida en que el mundo se vuelve un lugar más pequeño, la necesidad – y la oportunidad – del conocimiento de otros idiomas se vuelve algo más común e indispensable.

Respecto a este tema, menciona Pastor (2014), que “se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente, ya sea porque se trate de una comunidad monolingüe, ya sea porque, aun tratándose de una comunidad bilingüe, la lengua que aprendamos no sea ninguna de las que se hablen en ésta” (p. 66). Tratándose de tal situación, el aprendizaje de la lengua extranjera tendrá características particulares que estarán sumamente vinculadas a las actividades que se realicen dentro de la institución o aula donde dicha lengua se aprenda, así como de la autonomía que tenga el aprendiz por mantenerse en contacto con ésta.

De acuerdo con Johnson (2001), existen dos pensamientos que han influido en el desarrollo del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras: el empirismo y el racionalismo, “Cuando vemos el desarrollo del pensamiento tanto en el ámbito del aprendizaje de los idiomas como en el de la enseñanza de éstos, observamos que una y otra vez se da un conflicto entre estas dos visiones” (p. 88).

La primera de estas dos perspectivas tiene como principal referente al lingüista estadounidense Leonard Bloomfield, quien pretendió dar un enfoque más científico al análisis lingüístico, dando importancia sobre todo a los aspectos que pueden ser observables. “En su interés por estos atributos, la lingüística estructural se vinculó a una escuela de psicología que también manifestaba interés agresivo en lo observable y lo físico. A esta escuela se le conoce como Conductismo” (p. 77). Para Bloomfield, lo que era más importante al momento del aprendizaje de la lengua era el ambiente (concebido éste en un sentido más amplio para referirse a cualquier cosa externa al “organismo”) en el que el individuo se desenvuelve, y a través del cual el mismo individuo formará hábitos y conductas para emplear la lengua. Mientras que en la otra perspectiva está Chomsky, quien no se detiene en poner

atención únicamente a lo observable, pues al hacerlo así se dejan de lado – dice el autor – aspectos más importantes del lenguaje. Chomsky desarrolla el concepto de Mentalismo, que se opone al Conductismo en casi todos los sentidos, puesto que la atención ahora se centra en el sujeto, ya no en el medio, “sencillamente no basta con la suma de la ayuda de su medio más el uso de ciertos procedimientos generales” (Johnson, 2001: 84), lo que le lleva a pensar que el medio no está exento de tener fallas a la hora de hacer uso del idioma, dado que los elementos que conforman ese medio – como los padres o quienes conviven con el niño – no lo enseñan de manera ordenada y organizada como lo haría un maestro en un aula; cuando esto pasa se dice que el idioma está “degenerado”. La manera en la que el sujeto resuelve las dificultades producto de la pobreza del estímulo, o de esa “degeneración”, es a través del empleo de una maquinaria con la que, según Chomsky, nace el sujeto: el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL); es decir, el sujeto mismo nace con una noción sobre cómo ha de hacer uso del lenguaje, e irá empleándolo a pesar del medio.

No obstante, en 1970 surgió una nueva tendencia que se sitúa entre ambos tipos de pensamiento. “Fue un movimiento que se apartó del tipo de lingüística asociado a Chomsky y se dirigió a uno en el cual el uso de la lengua en la sociedad se convirtió en un interés predominante. Algunos llaman a este movimiento ‘revolución sociolingüística’” (p. 89), aquellos a los que les interesaba el uso de la lengua en sociedad.

La Sociolingüística, según uno de los representantes de este enfoque, Dell Hymes, sugiere tres factores en el uso de la lengua que van más allá de empleo gramaticalmente perfecto, que son: **a) lo viable**: es cuando la oración empleada es gramaticalmente correcta, pero no se usarían debido a que es difícil de procesar; **b) el uso**: es cuando el usuario emplea palabras para expresarse, pero que en el idioma meta el mensaje no se transmitiría con esas palabras (como ocurrió durante las observaciones a las clases de italiano, cuando uno de los profesores dijo: “Deben hacer este ejercicio *a uovo*” en donde *uovo* significa huevo. Cualquier estudiante mexicano entendería a qué se refirió el maestro, pero si se le dice eso a un estudiante italiano, es poco probable que entienda que el profesor se refería a que el ejercicio debía hacerse forzosamente); **c) lo apropiado**: cuando se considera el contexto, es decir, el uso cambiaría cuando se habla coloquialmente a cuando se habla en una situación más formal, pues no es lo mismo hablar en contextos familiares que en académicos.

En el aprendizaje de una lengua, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas (2002), existe una dificultad por determinar cómo es que el usuario logra hacer uso de ésta, de forma tal que logre desempeñarse efectivamente en un entorno donde dicho idioma está establecido; sin embargo, el mismo documento da algunas aproximaciones sobre cómo es que puede darse. En una de ellas se menciona que colocar al sujeto en un ambiente donde esté presente el idioma meta bastará para que pueda aprenderlo; asimismo, menciona que el usuario, además de estar expuesto a tal situación, también deberá estar apoyado por recursos que complementen el proceso, tales como materiales en sus diferentes presentaciones: escritos y audiovisuales. Finalmente, también se plantea el hecho de que el usuario debe hacer constantes repeticiones de ejercicios gramaticales.

El Marco Común de Referencia también considera aspectos como el hecho de que el proceso será diferente para cada alumno, pues están motivados de diferente forma, situación que traerá resultados más efectivos que otros en el proceso de aprendizaje. Todo dependerá de cómo los profesores y los autores de los materiales manejen los contenidos.

Los métodos para la enseñanza de los idiomas han ido cambiando conforme a la perspectiva que se tenga del proceso. Mientras unos consideran más importante el uso gramaticalmente perfecto de la lengua meta, otros consideran que lo importante debe ser el empleo de la lengua en contacto con los hablantes nativos de ésta. Unos consideran el papel del profesor como fundamental en el proceso, otros colocan al alumno que aprende como el actor principal.

1. 1 LOS INICIOS: COMENIO, GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

En la enseñanza, el docente debe tener en consideración varios aspectos que tienen que ver con el método para enseñar lenguas, y algunos de ellos pueden ser recuperados de Didáctica Magna, donde Comenio (2013) redacta una serie de recomendaciones que resulta importante revisar. El autor mismo lo llama: el método de las lenguas.

Dice Comenio que no deben aprenderse todas las lenguas, pues es imposible; tampoco muchas porque resulta inútil, pues no hay un sentido comunicativo y de crecimiento en la erudición y la sabiduría. Más valdría ocupar el tiempo en aprender otras cosas que en aprender lenguas sin utilidad.

Para Comenio, lo que resulta indispensable es aprender primero la lengua propia (la lengua materna); la lengua que se hable en los países o zonas limítrofes para poder comunicarse con ellos; la lengua latina – entendiendo que en su momento fue la lengua de mayor difusión, con la que se redactaba todo el conocimiento científico o lo más ampliamente aceptado en el mundo – con el fin de leer obras debidamente escritas; la griega y la arábiga, respecto a los temas de Filosofía y Medicina; y la hebrea en lo que tiene que ver a la Teología; y acerca de éstas, dice Comenio “No deben aprenderse todas completamente a la perfección, sino conforme a la necesidad” (p. 158).

El mismo autor señala que no es tan relevante aprender la lengua a la perfección, pues en ocasiones resulta complicado su puesta en práctica con los hablantes nativos. Bastará tener el dominio suficiente del idioma como para poder leer y comprender libros y textos, ya que “Pretendemos formar hombres, no loros” (p. 158). El estudio de las lenguas debe ir en paralelo al conocimiento de las cosas, ambos elementos deben ir en comunión.

El estudio de la lengua no ha de dar saltos en el proceso, ello quiere decir que al niño no deben presentársele documentos o textos que no pertenezcan a su edad y capacidad. Primero deberá aprender a hablar antes de producir elocuentes discursos; es decir, es un proceso que comienza por lo simple y básico, para después pasar a lo complejo.

Comenio propone un método de ocho pasos que ayudarían a lograr la poliglotía, o conocimiento práctico de diversos idiomas; empero, antes de presentarlos, es importante destacar que Comenio habla desde la realidad que él vivió; es decir, señalará la importancia por aprender latín y algunos otros idiomas cuyo uso ha disminuido. Es por esto que al concluir cada punto será señalado un paralelismo con una época más cercana a la actual.

Este es el método de las lenguas de Comenio:

I. Cada lengua debe aprenderse por separado

Una a una a su debido tiempo y no todas al mismo tiempo, pues existe el riesgo de confundirlas. Una vez firmemente aprendidas cada una, podrá procederse a compararlas entre ellas con la ayuda de diccionarios y documentos de gramática.

Este punto mantiene considerable vigencia, pues durante su trayectoria académica, algunos de los alumnos que conformaron la muestra estudiaban un idioma además del italiano, situación que llevó a los fenómenos nombrados por los profesores como *itañoladas* (choque

de deformación entre español e italiano), e *italianglish* (choque de deformación entre italiano e inglés) que los alumnos manifiestan durante las clases y durante sus exámenes orales. Este hecho no representa en sí un bajo dominio del idioma, pero sí hace ver que a los alumnos les cuesta trabajo situarse en la lengua en cuestión.

II. Cada lengua tenga su tiempo determinado

A cada lengua deberá asignársele un tiempo determinado para su estudio. A la lengua materna se le podrían dedicar de ocho a diez años, período que comprende la puericia del sujeto, o sus primeros años de vida, hasta poco antes de iniciar la adolescencia; al estudio del latín pueden dedicársele dos años; un año para el griego; y un semestre para el hebreo.

Lo relevante de este punto es que, efectivamente, a cada lengua deberá asignársele un período determinado de estudio, pues no es algo que se logre en un día o en un semestre, o necesariamente en el tiempo establecido por el programa de alguna institución. El tiempo debería estar fijado en función del alumno mismo, considerando aspectos como su interés, su motivación y sus posibilidades por aprender.

Institucionalmente, el CEI Acatlán asigna tres años al tiempo de estudio del italiano en la modalidad de Plan Global (PG), seis semestres donde en cada uno se estudia un nivel: PG 01, PG 02, y así sucesivamente hasta el PG 05 y PG 06; sin embargo, el hecho de haber concluido los mencionados tres años no significa que el alumno sea un usuario competente de la lengua meta, sino que ésta debe estar en uso, estudio y práctica permanente.

III. Toda lengua debe aprenderse más con el uso que por medio de reglas

Oír, leer y volver a leer, copiar y hacer ejercicios de palabra y escritos con la mayor frecuencia posible.

Este es un aspecto mencionado en repetidas ocasiones por los profesores durante las sesiones de observación: “No están sujetos a este aspecto de la necesidad, a la supervivencia” refiriéndose a que los alumnos no aprenden el idioma como se espera debido a que no están obligados a emplearlo en su vida cotidiana, y tampoco lo estudian con regularidad; además de que en el entorno mismo de los estudiantes, el italiano no está tan presente como sí, por ejemplo, el inglés. En este sentido, el estudio del italiano no debe estar determinado

únicamente por las clases que los alumnos tienen en la escuela, sino que también debe buscar otros medios y fuentes para seguir estudiándolo y ejercitándolo.

IV. No obstante, las reglas servirán para ayudar y afirmar el uso.

Porque las lenguas como la latina se aprenden en los libros, es importante saber cómo leerla. Asimismo idiomas como el italiano, francés y alemán tienen su propia estructura.

Si bien es cierto que el mejor modo de aprender el idioma es a través del uso, no debe dejar de ponerse atención en el aspecto gramatical del mismo.

V. Los preceptos referentes a las lenguas deben ser gramaticales, no filosóficos

Es menester seguir un orden más práctico o comunicativo que meramente lingüístico.

Tampoco habría que invertir tanto tiempo en situaciones de orden gramatical, pues hay que darle un mayor peso al aspecto comunicativo. Este hecho también fue comentado por los profesores en repetidas ocasiones: “¿De qué les sirve saber conjugar el verbo ESSERE, y que lo repitan como loros: *Io sono, tu sei, lui è...* si no saben cómo usarlo y dónde ubicarlo?”; es necesario que al conocimiento gramatical le acompañe el uso práctico.

VI. La lengua más conocida ha de ser la norma de los preceptos que para la nueva lengua se escriba, de manera que solamente se haga notar la diferencia de la una a la otra.

Hay que mostrar las diferencias que existen entre las lenguas a partir de lo que hay en común entre la que ya se sabe y la que se va aprender. Si en ambas lenguas hay cosas en común, ya no hay necesidad de comenzar por ahí, sino que ahora es menester trabajar sobre lo que no se sabe. Ello ayudará a reducir el número de hojas por leer.

Aquí hay un aspecto que el autor señala pero que pareciera que ha perdido vigencia, pues el estudio de los idiomas debería comenzar por lo más básico, sí estableciendo las relaciones que existen entre ellos (no mezclarlos) y proceder conforme cada idioma lo requiera.

Un ejemplo de ello sería:

En el español de México no es tan usado el *antepresente*: verbo HABER conjugado al presente más el participio pasado de un verbo principal

yo HE sido • tú HAS subido • él HA nacido

En italiano existe una “fórmula” similar en el *passato prossimo* – usado para expresar un tiempo pasado – verbo ESSERE (ser) o AVERE (haber) conjugados al presente más el participio pasado de un verbo principal, pero aquí sí se le da un uso mayor.

io SONO stato (yo *he* sido) • tu SEI venuto (tú *has* venido) • lui È nato (él *ha* nacido)

La relación es notable, mas en español sólo hay un verbo auxiliar, mientras que en italiano hay dos. La enseñanza del italiano desde el español no podría llevarse a cabo sin esta precisión.

VII. Los primeros ejercicios de la nueva lengua han de hacerse sobre materia ya conocida

Habrá que trabajar sobre textos que el alumno ya conozca, y no manejar temas cuyo conocimiento no tiene.

El estudio del idioma puede comenzar con la lectura de cuentos breves, narraciones poco complejas, y no con textos especializados como médicos, jurídicos, filosóficos, etc. Conforme el estudio del idioma vaya avanzando, el alumno podrá acercarse a dichos textos.

VIII. Todas las lenguas pueden aprenderse con el mismo y único método

El uso, apoyado por los dos puntos anteriores: implica señalar las diferencias entre la lengua ya conocida y la nueva lengua, y trabajando sobre temas ya conocidos.

Sólo a la lengua materna y al latín deben tratársele con mayor atención para que su dominio sea más amplio. Comenio sugiere que todo ha de hacerse gradualmente, de lo contrario no se podrá lograr el objetivo en cuestión.

Las propuestas del autor mantienen cierta vigencia a pesar del paso del tiempo, pues proporcionan una guía de enseñanza de los idiomas. Es a través de los planteamientos de Comenio, y de varias otras propuestas, como puede llevarse a cabo el proceso de enseñanza.

MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

Se remonta al siglo XVI, tras el desarrollo de la imprenta. Este método se basa en el empleo de vocabularios, *colloquia* o libros de diálogos, donde la enseñanza de la lengua se daba a través de la lectura y memorización de textos usuales mediante estos libros de diálogos, “libros que ofrecen por lo general un pequeño glosario con el léxico más usual, algunos diálogos, cartas y documentos como modelo [...] las oraciones religiosas más importantes,

algunas recomendaciones respecto a la pronunciación y pequeñas anotaciones gramaticales.” (Pastor, 2014: 136). Tiene un carácter eminentemente práctico, pues quienes aprendían – y siguen aprendiendo – bajo este método tenían intereses de carácter político, comercial y religioso.

Este método tiene por objetivo conocer la gramática de la lengua extranjera para poder leer su literatura, pues se considera de manera mínima al habla y la escucha. “Lo más significativo estriba en que el objetivo no era llegar a hablar la lengua extranjera – el latín -, sino conocer las reglas de su gramática, memorizar amplios listados de vocabulario y ser capaz de traducir oraciones y textos” (p.137).

1. 2 SIGLO XX: MÉTODO DIRECTO, ORAL O SITUACIONAL, AUDIOLINGUAL, MÉTODOS HUMANISTAS.

MÉTODO DIRECTO

Se remonta a finales del s. XIX, donde surgen los primeros intentos por fundamentar teóricamente la enseñanza de las lenguas. Este método se basa en el uso por parte del alumno de la lengua meta en todo momento, y donde profesor debe plantear preguntas y escuchar respuestas sin que el alumno emplee su lengua materna.

Todas las lecciones se llevan a cabo en la lengua meta, y se da especial énfasis a la oralidad como elemento mediador entre el alumno y el profesor. Aquí “la conversación se convirtió en un elemento primordial para el aprendizaje y por ello se incidía en la importancia de la pronunciación” (Pastor, 2014: 140.). El vocabulario se aprendía mediante la presentación de objetos o dibujos de las palabras en cuestión, y los términos más abstractos mediante la asociación de ideas. Asimismo, era importante que el profesor que enseñaba fuera nativo de la lengua meta, pues se suponía que así el alumno podía “vivir la lengua, y “vivir en la lengua” meta.

EL ENFOQUE ORAL O MÉTODO SITUACIONAL DE LA LENGUA

Situado entre los años 20 y 30 del siglo XX, en este método hay una selección del vocabulario más adecuado para la formulación de programas de estudio. Consiste en el análisis de la lengua meta (en sus inicios fue del inglés) y clasificar sus principales estructuras gramaticales. Las actividades consisten en constantes repeticiones, donde el alumno responde

y repite preguntas u órdenes, mientras que el profesor queda encargado de corregir los errores, además que funciona como el modelo del correcto empleo de la lengua meta. Los materiales que se emplean son el libro de texto, en donde se exponen estructuras gramaticales, además de algunas ayudas visuales.

EL MÉTODO AUDIOLINGUAL

Tiene su origen en 1943, durante la Segunda Guerra Mundial, y debido a que los soldados estadounidenses tenían la necesidad de hablar lenguas como el japonés, el alemán y el italiano. En la época, los grupos estaban conformados por seis alumnos y un profesor nativo de la lengua meta, quien a su vez era supervisado por un lingüista “científico”. Se dedicaban seis horas a la parte lectora, más dos horas de trabajo con cintas (parte auditiva), y se esperaba que los alumnos aprendieran el idioma en seis meses. Los materiales para la enseñanza eran elaborados por el lingüista, y él los proporcionaba al profesor, quien se encargaba de la enseñanza en el aula. De este modo, se ponía mayor énfasis en la buena organización del contenido y la selección de los materiales didácticos, pues si éstos eran los adecuados, la enseñanza se daba por segura. Asimismo, hay una preferencia porque las estructuras lingüísticas se aprendan primero de forma oral que escrita, de tal suerte que el alumno primero escuche las oraciones y después las escriba. El profesor irá introduciendo nuevas palabras al vocabulario para que vaya cambiando algunos elementos que ya se han visto.

MÉTODOS HUMANISTAS

También llamados idiosincrásicos, cuyo sustento está colocado en el potencial humano del aprendiz:

El método silencioso de Gattegno

Uno de los postulados de Caleb Gattegno – de acuerdo con Pastor (2014) – era que “si el individuo es más consciente de su proceso de adquisición, lo domina mejor y ésta será más satisfactoria, con lo que el objeto debe ser formar alumnos autónomos y responsables” (Pastor, 2014: 148). Por lo que deja en manos de los profesores y alumnos – sobre todo en éstos últimos – que definan en qué debe consistir el aprendizaje y cómo es que ha de llevarse a cabo, pues lo que se pretende es que el alumno no memorice, sino que experimente, que analice, que resuelva problemas, que participe más activamente en su propio proceso de

aprendizaje. En este sentido, se entiende al “silencio” por parte del maestro como su poca intervención a la hora de participar en la clase, pues el alumno debe ser más consciente de su aprendizaje, de tal suerte que llegue a un aprendizaje más autónomo. El papel del profesor está determinado en mantenerse la mayor parte del tiempo en silencio, e intervenir únicamente para promover la participación e interacción entre los alumnos a través de hojas y bastones de colores, con los cuales enseñará, primero, fonemas (el sonido de la letra de una palabra), para que después se asocie con su grafía (la representación gráfica de una letra).

El aprendizaje de la lengua en comunidad de Curran

Basado en los planteamientos del psiquiatra y profesor de Psicología, Carles A. Curran, el objetivo es conseguir fluidez en la lengua meta, misma a la que se podrá llegar a través de la creación de un buen ambiente en el grupo entre maestro y alumnos, con lo cual se busca atender a las dimensiones cognitivas y afectivas de los estudiantes.

Las clases que se desarrollan mediante este método tienen dos fases: la primera es la *inversión*, y se refiere a la fijación de lo que los alumnos van a hacer durante el curso. El profesor les pide que hablen – en su lengua materna – sobre lo que les interesaría aprender, al mismo tiempo que lo traduce en la lengua meta y pide a los alumnos que lo repitan. La clase va avanzando con la inclusión de más palabras desde la lengua materna a la lengua meta, y de la corrección de los errores, además de la lectura de textos y conversaciones entre los propios alumnos, para que finalmente haya un tiempo dedicado a los ejercicios escritos. La segunda parte de la clase, la *reflexión*, es donde se habla sobre lo que se ha hecho – usando la lengua materna – y donde el profesor actúa como consejero, teniendo en cuenta que él conoce la lengua meta y la lengua materna de los alumnos.

El éxito de la clase está determinado, de acuerdo a Curran, al acrónimo SARD:

Seguridad: en sí mismo, en el grupo y hacia el profesor.

Atención: mantenerse atento a lo que se está tratando en clase.

Retención: la que debe presentarse en el momento de reflexión de la clase y donde el alumno manifiesta lo que ha aprendido.

Discriminación sobre aquello que ha aprendido: para que el alumno pueda determinar qué es lo que ya sabía y qué es lo nuevo que ahora sabe.

1. 3 ENFOQUE COMUNICATIVO Y ENFOQUE POR TAREAS

MÉTODOS DE ORIENTACIÓN COMUNICATIVA

Se centran básicamente en el aspecto comunicativo de la lengua, y no en estructuras lingüísticas. Desde el inicio del desarrollo teórico en las metodologías de la enseñanza de lenguas hay una concepción de que el profesor está colocado como centro del proceso, y es a través de los métodos de orientación comunicativa que se busca cambiar dicha situación al darle un lugar menos protagónico, pues su única función es hacer que el alumno aprenda.

Se da énfasis a que el alumno cumpla con sus necesidades de comunicación en la lengua meta, pues se busca dar respuesta a la demanda creciente de comunicación que va dándose entre países.

Ante todo se plantea desarrollar una competencia comunicativa en el estudiante (conocimiento de la lengua, reglas de uso, intercambios comunicativos) mediante el trabajo en las cuatro habilidades lingüísticas: de habla, de escucha, de lectura y de escritura.

Hay tres principios esenciales del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 1986, citados por Pastor, 2014): **1)** el principio de la comunicación – en donde se pone especial atención a las actividades relacionadas con situaciones de comunicación real, pues serían éstas las más efectivas para el aprendizaje. **2)** el principio de las tareas – las actividades que se empleen para el aprendizaje de la lengua meta deben ser llevadas a cabo bajo el uso de la misma lengua meta. **3)** el principio de significado – donde los mensajes que sean emitidos durante el aprendizaje estén dotados de una determinada significación o importancia para los interlocutores, es decir, que no sea únicamente una mera práctica lingüística.

De este método se desprende el enfoque por tareas:

El enfoque por tareas

Es una propuesta metodológica que presta especial atención a cómo organizar, secuenciar y realizar las actividades de la clase de lenguas. Se deja de lado la rigidez de los programas secuenciados y se concentra más en la negociación y la toma de decisiones de los propios estudiantes en su aprendizaje. Se recurre a la herramienta didáctica básica que es la tarea, donde la toma de decisiones acerca de qué es lo que habrá de verse en el curso, bajo qué

objetivos, a través de qué materiales se trabajará, y cómo se evaluará, queda depositada en el profesor y los alumnos, con particular relevancia en éstos últimos.

El trabajo de ejercitar la lengua meta en el aula se da a través de la realización de tareas, pues es así como se puede trabajar sobre aspectos como: pronunciación, vocabulario, formas y estructuras gramaticales, tipos de texto, componentes culturales, “Se trata, por tanto, de una actividad global, representativa de las que se realizarán en el mundo externo al aula, a la que se supeditan otras previas que integran” (Pastor, 2014: 163). El resultado o producto del trabajo ha de ser algo observable: un texto escrito, un mural, imágenes o un video, un informe, una representación teatral. Habrá, por ende, tres fases en la confección de dichos productos: *planteamiento*, en donde se decide el tema particular; *preparación*, en donde se practican las destrezas que se requieren para llevar a cabo la tarea; *realización*, que es la elaboración del producto a través del uso de la lengua.

El método o métodos que podrían considerarse para la enseñanza del italiano en el CEI Acatlán serán expuestos más adelante.

CAPÍTULO II

LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Para determinar cuáles son los elementos que componen un plan de estudios para la enseñanza de lenguas extranjeras, primero es menester determinar cuáles son las características de cualquier plan que pretenda dar orientación y establecer las directrices del proceso educativo en general.

Curriculum, o también Curriculum Vitae, es una locución latina que significa, literalmente, carrera (RAE, 2017), o carrera de la vida. Visto en otro sentido, también podría referirse a la trayectoria o recorrido de vida que ha llevado una persona: grados escolares, certificaciones, cargos, trabajos realizados, honores, etc. Más específicamente en el ámbito escolar, puede entenderse al Curriculum como el recorrido que sigue un alumno – de cualquier grado – durante su trayectoria académica. Asimismo, Richmond (1974), menciona que “el Curriculum... es realmente el programa completo del trabajo escolar. Es el medio esencial de la educación. Es todo lo que los estudiantes y sus profesores realizan. De este modo, su carácter es doble, compuesto por las actividades, las realizaciones y los materiales con que se realizan.” (p. 10). Asimismo, el autor apunta que no se debe olvidar que los asuntos relacionados a la elaboración del Curriculum están llenos de incertidumbre y desacuerdo, y que esto difícilmente dejará de ser así.

De acuerdo a lo mencionado por Ángel Díaz Barriga (2014), en la elaboración de programas de estudio “existe una serie de elementos que no están sujetos a debate en la formulación de un programa, como su ubicación en el contexto curricular, una breve descripción del mismo, la organización de en diversas etapas denominadas unidades, módulos o bloques, el establecimiento de orientaciones para la evaluación, y la bibliografía.” (p. 149). En el desarrollo del campo curricular han intervenido diversas disciplinas, como los son la Sociología, la Historia, la Administración y la Economía, así como la Psicología y la Didáctica. Por esto ha habido diversos enfoques sobre cómo es que debe organizarse el contenido a enseñarse en las instituciones escolares. Del mismo modo, los objetivos de la educación que cada óptica considera como importantes tienen incidencia en la elaboración de programas de estudio, pues es a partir de las diferentes perspectivas como se establecen los fines, su evaluación y el papel que desempeñarán los participantes involucrados durante

el proceso. La educación para la formación ciudadana, la educación para el mejor desempeño laboral, o la educación para el desarrollo y crecimiento del ser humano, son algunas de las visiones que han estado presentes en el desarrollo del ámbito curricular.

Ante tal diversidad de perspectivas se ha ido generando una pérdida de sentido sobre lo que implica el campo de lo curricular; sin embargo, lo que debería imperar no es la fragmentación, sino una articulación de ideas y perspectivas, alguna suerte de encuentros entre los puntos de vista que aporten al acto de educar.

El Curriculum que se establece para una institución educativa deberá estar conformado por los conocimientos que la cultura considera como valiosos para ser aprendidos, y dado que todo el acervo cultural no puede ser condensado en un programa de estudios, la persona o personas encargadas de elaborar el documento se enfrentarán a la situación de seleccionar el contenido. Uno de los asuntos que dificulta dicha tarea es que existen, fundamentalmente, dos pensamientos divergentes. En el primero se coloca a la escuela como un mero centro de instrucción, y en el segundo se considera que la escuela es un lugar donde los sujetos pueden formarse. Para cada caso debe elegirse una perspectiva que oriente los objetivos de aprendizaje en función de dar sentido al proceso, pues es así como podrá determinarse si ha sido efectivo o no, y con base en ello puedan establecerse vías para el mejoramiento.

El trabajo de quienes se dedican a la elaboración de los planes y programas debe ser flexible y de carácter orientador. “Los especialistas en planes de estudio son conscientes de que los contenidos que se establecen en un plan de estudios no necesariamente se llevarán a cabo al pie de la letra en un escenario escolar.” (Díaz Barriga, 2003: 88), en este sentido sus formulaciones deben estar lo menos apartadas posible de la realidad educativa, ya que lo que se plantea en los Curricula no se lleva a cabo de manera fiel en el aula, pues el profesor – ni nadie – no podría prever las situaciones que se presentan en cada clase. Es por esto que la formulación de los programas también debe estar apoyada por las experiencias reales de los profesores, o de quienes intervengan en el proceso educativo. Quienes se dedican a la elaboración de planes y programas deben tener presente el hecho de que hay que atender las exigencias sociales e institucionales, y por ello es importante brindar apoyo a los docentes en el aula, quienes son los ejecutores de dichas planeaciones, con el propósito de mejorar su práctica.

Padilla Magaña *et al.* (2012) definen lo que podemos entender por Curriculum, y dicen que es: “Contenido de la enseñanza, plan o guía de la actividad escolar, experiencia escolar explícita e implícita, disciplina o campo de estudios, función social y política, el Curriculum como hipótesis y proceso de investigación.” (p. 56). Asimismo, plantean que existen dos dimensiones en el desarrollo curricular; la primera tiene que ver con la delimitación de los contenidos, objetivos y experiencias de aprendizaje que tienen como fin cumplir con una serie de determinados objetivos fijados previamente. La segunda, con un enfoque de carácter social cuya conformación está comprendida por elementos como el entorno, es decir, los profesores o cuerpo académico. “Hablar del desarrollo curricular implica integrar de manera orgánica la investigación, la orientación y los contenidos de la educación, los trabajos y cambios pedagógicos, el trabajo colegiado y la formación y actualización de profesores.” (p. 57).

El desarrollo curricular – continúan los autores – no puede prescindir de elementos como el perfil de egreso, contenidos, metodología didáctica, y estrategias. Además de las preguntas orientadoras: ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿con qué?.

Como quedó mencionado con anterioridad, en el desarrollo curricular están presentes aspectos como el perfil de egreso, al que puede entenderse como la serie de características con las que contará el educando una vez concluido el período establecido para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para determinar dicho perfil deben ser consideradas las necesidades de atención que manifieste la sociedad, así como de las disposiciones provenientes de las instancias educativas gubernamentales, y de la intención que tenga la institución educativa en particular.

Para poder cubrir los objetivos de formación fijados en el perfil de egreso y las necesidades sociales e institucionales, es necesario establecer una metodología didáctica, o sea, las acciones necesarias para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es aquí donde se establecen las actividades y estrategias necesarias para poder cumplir con los objetivos de la materia o curso, es decir, en la ejecución del Curriculum es menester determinar el modelo pedagógico a seguir, pues éste es el puente que vincula los planteamientos curriculares con la práctica educativa ya en el aula.

Para la elaboración y ejecución de las actividades y estrategias, lo ideal es que en el proceso intervengan profesionales con conocimientos de la materia en cuestión, y también de quienes

elaboran y se dedican al diseño curricular. Asimismo, hay que considerar que el desarrollo curricular no puede estar alejado del contexto particular y la realidad.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un primer referente que funciona como guía para la elaboración de programas de estudio en la enseñanza de las lenguas, pues es “...un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.” (Instituto Cervantes, 1997: 1). El *Sillabo* para la enseñanza del italiano en el CEI Acatlán está inspirado, precisamente, a partir de este documento.

El mismo Marco Común afirma que sigue un enfoque por competencias, y por consiguiente el *Sillabo* está inspirado en esta orientación, entonces resulta necesario aclarar qué se puede entender por dicho concepto.

El origen del término COMPETENCIA se remonta al ámbito laboral, con el cual trataba de determinarse qué trabajador desempeñaba su actividad con mayor eficacia en relación con los demás. Vargas Leyva (2008) menciona que “en 1973, McClelland, en la búsqueda de una alternativa a las pruebas de aptitud e inteligencia tradicionales, desarrolla el concepto de ‘competencia’ definido como una característica subyacente de una persona que le permite demostrar un desempeño superior en un determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con desempeño excelente versus personas con desempeño promedio” (p. 16). No obstante, en los trabajos más recientes sobre el tema, se menciona que el término de COMPETENCIA es polisémico y posee diversos sentidos que se refieren a las actividades relativas a la formación de recursos humanos en las empresas, la capacitación de personal, y sobre todo a la formación profesional desde el nivel básico hasta el posgrado.

La competencia es (Malpica, 1996, citada por Vargas Leyva, 2008): “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, se enfoca en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante [...] los saberes no constituyen la competencia sino que aumentan o disminuyen las oportunidades de ser competentes” (p. 24). En este sentido, lo que importa no es el saber en sí, sino la utilidad que tenga en función de atender las demandas del mundo laboral.

De acuerdo al enfoque por competencias que sigue el Marco Común, y a la aproximación que tiene el *Sillabo* con este modelo, es menester revisar una propuesta sobre cómo es que podrían elaborarse – y reelaborarse – los planes de estudio por competencias. Los siguientes son algunos de los aspectos que Tobón (2005) propone para la conformación de un Curriculum basado en competencias.

El autor plantea que el diseño curricular debe ser siempre crítico y no reduccionista, en donde no sólo se cambie el nombre de las materias, o reemplazar la palabra OBJETIVOS por COMPETENCIAS. Además que se debe considerar que el sujeto no está en un proceso de formación para acceder al mundo laboral – pensamiento que coloca a la formación dentro de una mirada reduccionista – pues éste es sólo uno de los muchos aspectos que abarca la formación académica.

El autor continúa afirmando que “El diseño del currículo desde el pensamiento complejo [...] busca implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales tales como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer e intervenir, y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre.” (Tobón, 2005: 89).

A continuación están presentados algunos elementos propuestos por Tobón (2005) sobre cómo es que puede elaborarse el Curriculum con un enfoque por competencias; los planteamientos expuestos a continuación se presentan como puntos que pueden orientar la tarea de reelaboración y reflexión del *Sillabo* en el futuro:

EJES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM BASADO EN COMPETENCIAS DESDE TOBÓN

I. La práctica de la autorreflexión

Esta parte refiere a que en la elaboración del Curriculum (y de todo documento orientador del proceso educativo) debe haber una apertura al cambio y a las propuestas nuevas. El proceso de selección de contenidos va cambiando con el tiempo, y así también lo hace la práctica docente, las características de los alumnos que estarán sujetos al proceso de formación, y las condiciones bajo las cuales todo se lleva a cabo.

Debe haber una constante reflexión sobre la implicación que cada participante tiene en el proceso educativo, pues ello facilitará la apertura al cambio con miras a la mejora. Esta es

una actividad que debe mantenerse en constante ejercicio, pues si llega a faltar existe el riesgo de que los procesos de formación no logren los resultados esperados.

En las clases de italiano dentro del CEI Acatlán, el *Sillabo* se mantiene bajo este trabajo de autorreflexión, pues el documento se reelabora y afina con regularidad.

II. Deconstrucción del Curriculum

Hay que considerar la relevancia del Curriculum con base en formulaciones previamente establecidas, y tener presente cómo es que se ha ejecutado para que se pueda pensar en cómo modificar y mejorar, es decir, lo que tiene que ver con las dimensiones de lo ideal y lo real.

Sólo podrá formularse un Curriculum pertinente cuando los involucrados en el proceso educativo trabajen de manera conjunta, pues son ellos quienes efectivamente viven de primera mano todo lo que implica ese proceso.

Este punto está presente en caso de la enseñanza de italiano en el CEI Acatlán, pues desde su creación, el *Sillabo* estuvo sujeto a modificaciones y ajustes a partir de la intervención de los profesores que enseñan el idioma y que están directamente involucrados con el trabajo en el aula con el objetivo de mejorar los procesos; es por esto que la aportación e intervención de los profesores nunca debe perderse.

III. Investigación del entorno

Las competencias que se han de considerar como pertinentes para que los alumnos las manejen están dadas por el entorno social, cultural, laboral, político, económico y profesional.

Es a partir del establecimiento de las competencias que las instituciones educativas formularán sus Curricula, y cómo es que los actores del proceso: profesores, alumnos, y administradores educativos, se desempeñarán durante el proceso y estarán implicados en el mismo.

En este caso, las competencias que se han de considerar relevantes para la enseñanza del italiano – y de otros idiomas como el español, alemán, francés, inglés y portugués, entre muchos otros – están descritas por el Marco Común Europeo, y tienen que ver con que el alumno se convierta en un usuario competente de la lengua, es decir, que sea capaz de interactuar de las formas oral y escrita, con los hablantes nativos con el fin de que se

establezcan canales de comunicación e intercambio de información. Asimismo, la formación de los alumnos en la lengua italiana obedece a la oferta académica que ofrece la escuela, pues pretende formar profesionales que tengan mayor presencia al exterior del país, así como del acercamiento de los alumnos a otras culturas y modos de pensar.

IV. Identificación y normalización de competencias

Es preciso tener en cuenta que las competencias a formar en los sujetos son eje orientador del trabajo que lleva a cabo la institución y quienes la conforman. Las competencias están directamente relacionadas con los objetivos que se plantean en el proceso de enseñanza, pues ambos son los puntos de llegada a los cuales debe acceder el estudiante. Debe cumplir con un perfil determinado o estar en la posibilidad de llevar a cabo una serie de actividades que darán cuenta de cómo es que se ha relacionado con los contenidos del programa o curso.

Este aspecto está plasmado en el *Sillabo* de manera clara, pues en el documento se establecen las habilidades comunicativas que el alumno debe ser capaz de llevar a cabo, siendo éstas eje del proceso de enseñanza. Para que el alumno salude y establezca el primer contacto con un hablante nativo (la habilidad a formar) debe conocer las diferencias fonético-ortográficas entre el español y el italiano: (en italiano) *ce-ci / che-chi / ge-gi*; apoyado de un léxico: expresiones de saludos y permisos formales e informales; y finalmente un trabajo que tiene como fin que el alumno haga una reflexión acerca de su realidad cultural como mexicano en contraste con la realidad cultural italiana. Es a partir del establecimiento de las habilidades como se piensa en las actividades a realizar dentro del aula para el proceso de formación de los alumnos.

V. Conformación de equipos docentes

Aquí se pasa a la parte de determinar a los encargados de ejecutar los planes, es decir, a la selección de los profesores. Se busca que haya un trabajo multidisciplinario, y en equipo, donde cada parte funcione como complemento de la otra, además de tener claras las acciones que cada uno lleva a cabo. Debe existir un trabajo complementario, y no de obstaculización entre los colegas.

El trabajo en relación a la formación docente resulta igual de importante que aquella que tiene que ver con la permanente reflexión y reestructuración del *Sillabo*, pues entender cómo

funcionan y trabajan resulta fundamental a la hora de tratar de explicar el porqué del abandono en el estudio del idioma, para que así pueda pensarse en cómo trabajarlo y mejorar.

2. 1 LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los planes y programas de estudio son considerados como documentos que proporcionan una guía o directrices sobre cómo ha de llevarse a cabo el proceso educativo. “Un plan de estudios que se fundamente en un enfoque holístico debe ser una oferta de enseñanza y aprendizaje, donde el ser humano obtenga una sólida formación académica, a la par de una excelente preparación personal que le permita, desenvolverse en la sociedad actual, de constantes cambios sociales, culturales y económicos.” (Mora, 2001: 149).

El aprendizaje de los contenidos está directamente relacionado con el desarrollo del sujeto, y para que esto ocurra debe haber una minuciosa selección de los contenidos que ha de conformar a los planes de estudio, un equilibrio o relación entre las actividades intelectuales y prácticas; empero, hay una presión constante por que los estudiantes se formen en respuesta a las exigencias que demanda el mercado laboral, que requiere de ellos conocimientos que no corresponden del todo a sus intereses, y por ende dejan de lado las actividades que para ellos resultan más llamativas, pues dan prioridad a las que parecerían ser más provechosas y fructíferas económicamente de cara hacia el futuro.

La misma autora Mora afirma que para llegar a organizar los contenidos programáticos en un plan de estudios, se deben tomar en cuenta, fundamentalmente tres aspectos: **1)** La relación entre los ejes curriculares, las líneas curriculares y los contenidos programáticos; **2)** la interrelación entre los contenidos programáticos; y **3)** la relación de la teoría con la práctica y con la realidad nacional.

Hay que determinar cuál es la finalidad del estudio, por ejemplo, en una carrera universitaria, donde se debe determinar por qué es relevante estudiarla, qué tipo de profesionales pretende formar, etc., y de ahí se determinarán los ejes curriculares. Dichos ejes conforman el nivel más general en la organización de los contenidos curriculares de un plan de estudios, y están presentes desde la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo. Posteriormente se determinan las líneas curriculares, que permitirán relacionar a los ejes entre sí. Finalmente, de este cruce de ejes con líneas curriculares, surgen los

contenidos programáticos. Puede haber una representación gráfica en donde se exprese cómo es que los ejes y contenidos se relacionan entre sí, como por ejemplo, en un mapa curricular. Es de esta forma como se consolidan los cursos, que son la etapa final de la selección de los contenidos programáticos, en donde habrá un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por elementos como la metodología, el tipo de curso (seminario, taller, módulo, etc.) y los protagonistas: maestro y alumno.

El plan de estudios que ofrece la institución es el punto de partida para echar a andar el proceso educativo, y es menester determinar cuáles son los contenidos más relevantes que se deben aprender acerca de la carrera en cuestión durante el curso; después será necesario especificar cómo es que éstos han de ser aprendidos en el aula. Asimismo, debe haber una relación entre la teoría, práctica, y la realidad; es decir, los alumnos aprenden los contenidos dentro de la institución educativa, y deben manejarlos de tal suerte que puedan relacionarlos con otras áreas de conocimiento, afines o no, y finalmente deben establecer una relación entre lo aprendido y su contexto social para que puedan interactuar e intervenir en la realidad. “La propuesta para organizar y estructurar los contenidos programáticos que conforman un plan de estudios debe contemplar un equilibrio entre la formación académica, personal e instrumental que le permita al profesional contar con las herramientas necesarias para insertarse en la sociedad y competir en el mercado laboral o desempeñarse como profesional.” (Mora, 2001: 156).

Los planes y programas deben estar sujetos a una constante evaluación, pues ello ayudará a que se mantengan actualizados y en consonancia con los avances tecnológicos y los cambios sociales que vayan dándose. La evaluación proporcionará un apoyo a la reelaboración de los planes, indicando las fallas y puntos sobre los que puede haber mejoras.

Dado que los programas se elaboran en un momento determinado del desarrollo científico, lo más recomendable es que haya una actualización constante de estos documentos, pues el conocimiento va avanzando, y con éste, las sociedades. Asimismo, también es importante señalar que los planes y programas difícilmente cambiarán y se adaptarán al mismo ritmo que lo hace el avance y desarrollo científico-tecnológico, pero ello no significa que no deba haber modificaciones de manera recurrente.

La evaluación no es un fin en sí, ni tampoco debe llevarse a cabo con propósitos punitivos ni con el objetivo de señalar a alguno de los actores (instituciones, alumnos, maestros), sino

que es un proceso que deberá estar profundamente ligado a la propia elaboración y mejora de los planes y programas de estudio, y por ende, al proceso educativo mismo. El trabajo de evaluación y reestructuración está pensado en función de que el plan no pierda vigencia, pues los nuevos planteamientos científicos – o recientes, por lo menos – deben estar reflejados en los planes de estudio.

En la elaboración de planes de estudios deben considerarse las necesidades que presenta una sociedad, pues es con base en ésta que determinados contenidos se consideran como relevantes para ser aprendidos durante la formación académica.

Carlos Zarzar (2003) menciona que los contenidos forman parte importante del proceso; sin embargo, los profesores a veces cometen el error de considerar a los contenidos más importantes que al proceso mismo y todo lo que éste implica. Los contenidos deben ser estudiados por los alumnos, pero no deben aprenderlos memorísticamente para plasmarlos en su examen. El autor comenta que “Un programa de estudios debe estar orientado a lograr que los alumnos adquieran aprendizajes significativos alrededor de la información propia de cada materia. El objetivo no es simplemente que se aprendan de memoria esa información, sino que aprendan a descubrirla, analizarla, entenderla y utilizarla. Es decir, debe estar orientada a proporcionar a los alumnos una adecuada formación intelectual.” (p. 43).

El mismo autor señala que hay tres tipos de programa que deben estar presentes en toda materia: *a)* el programa institucional: éste sirve como orientación para el maestro, y determina el perfil que el alumno tendrá al final del proceso dentro de la institución. En este plan deben desplegarse los ejes temáticos que conforman el proceso, así como la relación entre ellos, las materias que han de cursarse y su modalidad; *b)* el programa del profesor: con base en lo establecido por el programa institucional, el profesor deberá elaborar su propio plan. Este documento proporciona una orientación al profesor sobre lo que habrá de llevarse a cabo durante el curso. Deberán estar señalados los objetivos generales, las unidades en las que el curso estará estructurado, la metodología, la forma de evaluación, y una bibliografía sugerida; y finalmente *c)* el programa de los alumnos: se presenta en las primeras sesiones del curso, y tiene por objetivo clarificar las posibles dudas que pueda tener el alumno acerca del proceso, señalando los puntos de llegada u objetivos del proceso. Asimismo, el plan del alumno tiene por objetivo proporcionarle una guía que le sirva para tener conocimiento de lo que va a tratar el curso. Además, es importante especificar las obligaciones de cada

participante del proceso, (maestro y alumno) en función de lograr un resultado positivo, pues a ambos sujetos se les da un grado de responsabilidad dentro del curso. Los puntos que ha de contemplar el plan del alumno ya están desplegados en el plan del profesor. Los tres planes deben coincidir en la orientación, mas no tienen la misma utilidad.

Acercas de los planes para las clases, es importante mencionar lo que ocurrió durante el trabajo con la población. A través de los instrumentos se les preguntó si consideraban necesario que el profesor les presentara un documento con las características descritas en el plan del alumno, a lo que respondieron afirmativamente. De manera particular, uno de los alumnos comentó *“Es una guía que me dice qué temas se han visto; así, si un día faltó, ya sé que tema se vio en clase y puedo estudiar en casa”*; sin embargo, es menester resaltar que durante las sesiones de observación, los alumnos no recibieron dicho documento, y a pesar de tener un cronograma que proporcionaba un cierto orden al proceso, no lo consultaban, asistieran o no a clase, y su desempeño durante el curso no era el esperado por el profesor. En este sentido, la responsabilidad que se le podría adjudicar al profesor o al programa como causantes del fenómeno del abandono se debilita un poco, pues el profesor proporciona una guía que da cierto orden al proceso y organiza el contenido que lo conforma, pero el alumno no lo consulta ni lo sigue, no asume la responsabilidad que implica el estudio de la materia, y de una que requiere especial atención como lo es la clase de italiano.

La existencia de un plan de estudios ordenado, organizado y orientador resulta fundamental para que cualquier proceso educativo llegue a buen puerto, o por lo menos lo más apegado a lo que se pretende.

2. 2 LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los programas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas deberán estar dirigidos, de acuerdo con el Marco Común Europeo (2002), a la promoción del plurilingüismo, entendido éste como la capacidad del alumno o usuario no sólo de “dominar” varios idiomas – lo que referiría al multilingüismo – sino de hacer uso de dichos conocimientos para lograr una competencia comunicativa que le permita desenvolverse en diversos contextos.

Los ideales u objetivos que debe perseguir el estudio de una lengua extranjera son señalados por el mismo Marco Común (2002), donde puntualiza algunas habilidades y actividades que

deben realizar los sujetos en formación, y para evaluar todo lo aprendido hay que determinar si están en la posibilidad de realizar ciertas actividades como: “Traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua extranjera; participar en un debate oral que incluya varias lenguas; interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura..., son ejemplos de mediación que tienen un lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural.” (p. 174), pero puede haber una variación en cuanto al logro de objetivos, pues los sujetos con los que se trabaja son diferentes de grado a grado y en situación; es decir, se consideran elementos como la edad, el origen, el grado académico, entre algunos otros. Además, se señala que el usuario de una lengua nunca logrará dominarla al 100%, ni siquiera cuando se trata de la lengua materna; es decir, no logrará la condición de ser un “hablante nativo ideal”. Siempre habrá contenido por aprender, y además las habilidades que reflejan el conocimiento de la lengua: escribir, escuchar, hablar y leer; tampoco se dominan de la misma manera, y acerca de esto Comenio comenta: “tampoco es necesario a nadie conocer completamente y por entero cualquier lengua, y sería pedante e inútil quien tal hiciera. Pues ni el mismo Cicerón llegó a saber la lengua latina por completo” (Comenio, 2013: 159). En este sentido, existe cierta flexibilidad a la hora de establecer los objetivos que debe perseguir el estudio de una lengua extranjera, pues también entran en juego la motivación y los intereses que tiene el estudiante.

Sí debe haber claridad en cuanto a lo que se busca que el alumno o usuario sea capaz de hacer; en este caso el eje básico sería el desarrollo del plurilingüismo, es decir, no sólo el conocimiento de una, dos o hasta tres lenguas, sino ser capaz de interactuar con un interlocutor o hablante nativo de esa lengua.

Resulta interesante considerar que el desarrollo del plurilingüismo y pluriculturalismo pueden estar presentes antes del inicio de la vida escolar, y antes de la vida misma, a través de la experiencia del sujeto con la familia y los contactos entre generaciones, la expatriación o migración, la lectura y medios de comunicación. Por esto cobra especial relevancia la educación continua y la interacción con el otro; es decir, el acercamiento con quienes ya hablan la lengua, para que el sujeto que la aprende pueda emplearla y ejercitarla. Es a través del contacto con los otros como el alumno, usuario o “pedazo de carne echado al mundo” ingresa al mundo donde el lenguaje ya existe. Así, el Currículum para la enseñanza de lenguas se amplía y puede sobrepasar a la institución educativa, aunque a veces la misma escuela no

lo considere o lo desconozca. Un escenario idóneo para que se dé el aprendizaje de las lenguas es el de la vida familiar, o en los primeros años de vida del sujeto, pues es ahí donde la plasticidad mental y la capacidad de integrar conocimientos nuevos están más activas, y ello facilita a que el niño aprenda algún idioma. En el proceso de enseñanza del idioma, el profesor debe tener en cuenta que no todos los alumnos han estado en una situación donde sus padres o familiares ya hablaban o le han hablado en un idioma que no es el materno, y es por esto que el profesor deberá identificar los casos donde los alumnos ya traen conocimientos previos del idioma, además de saber trabajar con los casos de los alumnos donde no ha sido así. Por ende, el profesor se convierte en un elemento fundamental, pues es él quien debe ejecutar las acciones, actividades y estrategias para que el alumno esté en posibilidad de aprender, sin mencionar que es el profesor quien ya ha estado en contacto con el idioma que pretende enseñar.

De cualquier forma, el centro educativo está en la obligación de ofrecer una formación plurilingüe y pluricultural a todos los alumnos por igual, sin importar si han estado en contacto con la lengua meta o no.

El Marco Común señala que en el aprendizaje de lenguas existen algunas variables a considerar, tales como: **1)** Las variables contextuales: donde el usuario está en un entorno donde la lengua a aprender forma parte de la cotidianeidad (aquí se hablaría del aprendizaje de una segunda lengua, no de una lengua extranjera); **2)** Las variables del aprendiz: aspectos que tienen que ver con la edad, el dominio de la lengua materna, la aptitud, la actitud, y a esto podría añadirse también la formación académica; **3)** Las variables de la motivación por el aprendizaje: lo que hace que un alumno pretenda dominar una lengua extranjera. En el tercer punto se articulan de alguna manera los dos anteriores, pues se abre la posibilidad a las situaciones de corte más personal, además del entorno; por ejemplo, un alumno podría elegir el estudio de una lengua que sea mayormente hablada en el mundo sobre la que no lo es tanto. Todas estas variables influirán en el proceso de aprendizaje.

El hecho de que un usuario pueda desenvolverse en un contexto donde su lengua materna no se habla, no quiere decir que deba olvidarla. Por esto durante el proceso de aprendizaje el alumno ha de desarrollar una *interculturalidad*, es decir, la habilidad para ir de un “sitio a otro”, ir de la cultura propia a la otra. Esto significa que el alumno estará en posibilidad de aprender con relativa facilidad más idiomas, y estará mayormente posibilitado a interactuar

con otros hablantes, sin mencionar el enriquecimiento personal, cultural e intelectual que esto implica. Sin embargo, esto no quiere decir que el usuario, por saber español, ya sabe italiano; o por saber italiano, ya sabe latín. No importa si los idiomas por aprender tienen un origen en común o existe cierta transparencia entre ellos, cada uno es un mundo diferente. Sí habrá cierta facilidad por aprender un nuevo idioma y por hacer uso de éste, mas nunca dejará de ser necesario dedicar tiempo y esfuerzo al estudio y perfeccionamiento.

De acuerdo con Pastor (2014), el aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad compleja, y por ello es necesario hacer una programación de cómo es que ha de llevarse a cabo. Menciona que los elementos que han de constituir un curso de lengua son: *a*) los objetivos planteados: a dónde ha de llegar el proceso, o el resultado que se espera obtener con el curso; *b*) los contenidos: el objeto de estudio sobre el cual va a haber un trabajo; *c*) las actividades: los ejercicios que han de llevarse a cabo para que los contenidos puedan ser aprendidos por los alumnos y así lograr los objetivos; y *d*) la evaluación: la relación del trabajo llevado a cabo con los objetivos planteados.

La misma autora comenta que “Los alumnos y la intención con que estudien una segunda lengua constituyen en realidad el punto de partida de cualquier reflexión previa a la programación de un curso” (Pastor, 2014: 270). Dentro de la estructuración de un curso también es importante considerar al alumnado, pues son ellos quienes finalmente estarán sometidos al proceso de formación de los programas. Asimismo, un concepto que debería ser tomado en cuenta al momento de llevar a cabo la programación de un curso de lengua es el de *análisis de necesidades*, donde se examinan los motivos por los cuales un determinado número de alumnos requiere estudiar una lengua, para así poder establecer prioridades. Las situaciones en las que el aprendiz pretende hacer uso de la lengua, las actividades que pretende realizar con el uso de la lengua, cuál de los cuatro aspectos es el que pretende desarrollar primordialmente (escritura, hablada, situaciones formales o informales), son algunas de las formulaciones previas que se deben considerar para la elaboración de un curso de lengua.

A partir de los planteamientos mencionados, la misma autora propone una serie de actividades que deberían ser consideradas por el profesor para la planificación de las clases de idioma:

En el trabajo dentro del aula debe considerarse un esquema básico: objetivos, contenidos, y actividades. Más allá de la experiencia que va dejando el trabajo diario con los alumnos y el trabajo constante como profesor de idiomas, es importante establecer un orden de trabajo.

Uno de los elementos sobre el cual los profesores pueden apoyarse durante su práctica, además de considerar lo que los alumnos ya saben sobre el tema, su capacidad en el uso de la lengua, etc., es la variedad: trabajar mediante distintas actividades para ejercitar todas las habilidades que se pretende que los alumnos sean capaces de dominar, e involucrar a los alumnos en el trabajo mismo de clase haciendo que participen grupalmente, por parejas o individualmente. Hay que diversificar el contenido que se trata en clase, no sólo sirviéndose del que de antemano ya está contemplado por el profesor, sino integrar más material conforme las situaciones lo requieran. Además, variedad en los recursos didácticos de los que se apoya el profesor: pizarrón, videos, libros, fotocopias, sin dar mayor uso sólo a uno.

La finalidad de la planificación de las clases está en que el profesor pueda tener una referencia que le indique cuál ha sido el avance que ha tenido el grupo con el que trabaja, además de resultar útil en la planeación y trabajos posteriores con otros grupos, considerando y empleando las respectivas modificaciones.

Cuando se elaboran los instrumentos que evaluarán el desempeño de un alumno en el uso de la lengua meta “cualquier prueba que intente medir la capacidad de uso de la lengua meta deberá incluir prácticas lo más similares posibles a una comunicación real” (Pastor, 2014: 283). La autora menciona que es necesario elaborar instrumentos que evalúen lo que se considera que debe ser aprendido por el alumno, de tal suerte que pueda haber una constatación de si los objetivos trazados en el curso están cumpliéndose, para que en caso contrario pueda haber una redirección y llegar a donde se pretende.

Asimismo, también hay que considerar que nunca podría haber una noción total de cómo es que se desarrollarán las sesiones, puesto que “Como no podría ser de otro modo, no existe ‘la clase perfecta’, cuyo modelo se pueda describir porque intervienen una multiplicidad de factores: la frecuencia con que se den las clases, el aula, el carácter del grupo, el número de alumnos, sus necesidades, el nivel de competencia, la personalidad del profesor, el tipo de programación o los materiales didácticos y recursos disponibles.” (p. 275); no obstante, debe haber un objetivo general claro.

2.3 EL *SILLABO* PARA LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO EN EL CEI ACATLÁN

En el caso particular de las clases de italiano en el CEI Acatlán, el *Sillabo* es el documento que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje, y al que se podría entender como EL PROGRAMA, documento descriptivo de los objetivos, contenidos, que se deberán abordar en el curso. Además, cuenta con algunas orientaciones sobre la evaluación del aprendizaje. Es un documento descriptivo, marca hacia dónde se pretende ir en términos de objetivos, lo que se quiere que los alumnos aprendan y los contenidos que se requieren para que sean capaces de desarrollar esas habilidades.

El *Sillabo* es un documento que está organizado a manera de carta descriptiva; es decir, un documento que, como lo explica Gago Huguet (1992), debe expresar lo que pretendemos lograr en el curso, la forma de cómo va a hacerse y los criterios y medios que serán empleados para constatar la medida en que el proceso fue exitoso. En el *Sillabo* están mencionados los módulos en los que se divide el proceso de enseñanza. Hay una columna de habilidades comunicativas que se espera que el alumno sea capaz de tener al final de cada módulo; seguido de las estructuras lingüísticas que el alumno debe saber para lograr dicha competencia, así como un léxico que también es necesario que el alumno maneje en función de lograr la habilidad en cuestión, y finalmente una parte que invita al alumno a reflexionar sobre las coincidencias y diferencias que hay entre las culturas mexicana e italiana. El *Sillabo* para el estudio del italiano en el CEI Acatlán tiene una organización modular, y resulta importante mencionar brevemente algunas características de este diseño.

El Curriculum Modular surgió como respuesta a salvar la brecha que se genera entre la formación en las instituciones educativas, el rápido avance y desarrollo científico y dinámicas sociales. Hay una vinculación de la educación con los problemas de la realidad, y la relación teoría y práctica, además de una organización global de las unidades de enseñanza-aprendizaje (o módulos) en torno a problemas de la realidad, cuyo estudio e investigación se aborda de manera interdisciplinaria.

No hay organización del contenido por asignaturas, sino por módulos, “su organización es global, en torno a un problema de investigación que se aborda desde diversas perspectivas disciplinarias, tanto teóricas como prácticas” (Ehlich, 2001: 361). Asimismo, el sistema modular se enriquece con la colaboración de los académicos que forman parte de la

institución “los estudiantes y profesores-investigadores tienen un reto permanente de vincularse con la realidad a partir de la investigación de su problemática” (Ehlich, 2001: 363), hecho que cambia la relación entre maestro y alumno, pues este último deja de ser un receptor de la información proporcionada por el maestro, y ambos se convierten en buscadores de la información que se integrará a una investigación. De igual manera, cambia la relación de los sujetos entre sí y con el entorno social, pues cuando se tiene conciencia del contexto en el que se vive y sus necesidades, se pueden formar profesionistas y científicos capaces de contribuir a la solución de los problemas locales.

El diseño modular se apoya de la idea de una formación integral, pues es así como todas las potencialidades del ser humano pueden ser desarrolladas, además del hecho de que el conocimiento de varios campos del saber ayuda a atender los diversos problemas de la sociedad.

Ahora, continuando con las cartas descriptivas, su elaboración debe estar apoyada por la participación de todos los involucrados del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, debe haber presencia de los profesores, de las autoridades educativas, e idealmente de los alumnos que estarán sujetos a dicho programa, pues ello implicará que en el proceso cada parte asuma un nivel de responsabilidad que le impulse a obtener un resultado de formación más efectivo.

Una de las acciones sugeridas para que se obtengan los resultados esperados de la formación del curso es que el profesor muestre al alumno el programa para la materia – algo así como lo que Zarzar (2003) llamó *programa del alumno* – pues es así como se le hará saber el lugar que ocupará durante el curso, sus responsabilidades y los objetivos que debe cumplir. Cuando ambos, maestro y alumno, tienen lugares y tareas específicas, existe una mayor posibilidad de que el proceso tenga un resultado más efectivo (como quedó mencionado párrafos atrás).

El *Sillabo* para la enseñanza del italiano en el CEI Acatlán no cuenta con los elementos mencionados que le colocarían como PLAN DE ESTUDIOS, pues no cuenta con componentes como una descripción del documento, la bibliografía y los recursos; sin embargo, sí podría considerársele como CARTA DESCRIPTIVA, dada su organización y esquematización.

Sea cual sea la concepción que se tenga del *Sillabo*, éste cumple con el objetivo primordial de guiar el proceso educativo para la enseñanza del italiano; además, funciona como guía para la elaboración de los exámenes que se aplican durante el curso.

El *Sillabo* tiene un enfoque inspirado en la noción de competencias, pues dentro de éste se mencionan varias actividades o tareas que el alumno o usuario debe ser capaz de realizar al término del curso, con el fin de cumplir una serie de determinados objetivos. Asimismo, el *Sillabo* también retoma conceptos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Ambos documentos tienen un enfoque orientado hacia la acción, y en ellos se plantea que el alumno posee una serie de conocimientos y habilidades que le permitirán desenvolverse dentro de un contexto y situaciones determinadas con el objetivo de establecer un proceso de comunicación con el usuario de otra lengua.

Hay varias dimensiones que el Marco Común toma en cuenta al momento de aprender y hacer uso del idioma, y que el *Sillabo*, de alguna forma retoma para su conformación, tales como las competencias, el contexto, las actividades de la lengua, los procesos; todas están relacionadas entre sí, pues “cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones” (Marco Común de Referencia, 2002: 10).

Algunas de las dimensiones mencionadas, y otras más que son necesarias al momento de pensar en un programa de estudios para la enseñanza de lenguas extranjeras, están explicadas dentro del mismo Marco Común, y son: **1) Las estrategias:** Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse. **2) Las competencias:** son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. **3) Las competencias generales:** son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. **4) Las competencias comunicativas:** son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. **5) El contexto:** se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. **6) Las actividades de lengua:** suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. **7) Los procesos:** se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita. **8) El texto:** es cualquier secuencia de

discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o bien como meta, bien como producto o como proceso. 9) *El ámbito*: se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personales.

Es importante aclarar que el Marco Común está elaborado desde un contexto europeo con enfoques y elaboraciones propias de esa zona, y donde las posibilidades de aprender un idioma están dispuestas de manera diferente a las presentes en América; por lo tanto, el *Sillabo* es un documento que debe estar orientado más bien a una población escolar, que tome en cuenta particularmente el contexto del estudiantado de la FES Acatlán; es decir, algunas de las dimensiones mencionadas anteriormente se presentarán de diferente forma en cada contexto; empero, la enseñanza de las lenguas tendrá bases comunes para llevarse a cabo.

El *Sillabo* para la enseñanza del italiano en el CEI Acatlán podría tener una orientación Estructural, dado que este diseño no se aleja de la organización que el documento ya tiene. Es decir, la enseñanza seguirá dándose dividida en niveles, y dentro de eso niveles habrá temas específicos que el alumno deberá aprender, de tal suerte que en esos primeros niveles el alumno aprenderá las estructuras y gramática básicas del idioma, y conforme vaya avanzando, el alumno irá viendo estructuras cada vez más complejas, apoyado de lo que ya ha visto en los niveles anteriores. Dice Johnson (2008) que "Las estructuras del idioma son el principio fundamental en el que se basa la organización de este tipo de programa" (p. 330). El mismo autor señala algunos criterios mediante los cuales este tipo de programa puede ser elaborado:

CRITERIO DE SIMPLICIDAD

“Significa ir de las estructuras sencillas a las más complejas” (p. 339). En el caso del estudio del italiano, lo que habría que hacer es enseñar las estructuras más sencillas; por ejemplo, el presente indicativo de los verbos ESSERE y AVERE, para que posteriormente estos funcionen como andamio para la elaboración de los tiempos compuestos como el PASSATO PROSSIMO.

SECUENCIAR O AGRUPAR

“Consiste en poner juntas las cosas que van juntas” (Johnson; 2008: 340); es decir, siguiendo el ejemplo anterior, en la enseñanza del presente indicativo se puede – y de hecho debería – adjuntar la enseñanza de otros elementos que podrían complementar la oración que se arma. Por ejemplo: *io sono* [yo soy], *tu sei* [tú eres], *lui è* [él es]. Aquí podrían incluirse adjetivos y sustantivos: *io sono un ragazzo magro* [yo soy un muchacho delgado], *tu sei uno studente intelligente* [tú eres un estudiante inteligente], *lei è una bella ragazza* [ella es una muchacha bonita]. Así, además de enseñar la estructura del presente indicativo, comienza a trabajarse con la concordancia de género y número.

UTILIDAD PARA LA ENSEÑANZA

“Se refiere a enseñar primero las estructuras de enseñanza que son fáciles de transmitir y después las que son difíciles de enseñar. De modo que es la simplicidad desde el punto de vista de la enseñanza” (p. 343); es decir, lo primero que podría enseñarse son los elementos cuya enseñanza no representaría alguna dificultad: saludos, palabras comunes, palabras transparentes al español; y después las que sí representarían alguna dificultad, incluso para explicarlos: el partitivo NE, el locativo CI, los falsos amigos, etc.

No hay que olvidar que, a pesar de la organización y orientación que tenga el programa de estudios, éste no está exento de fallar, puesto que “es importante darse cuenta que es imposible enseñarlo todo. Los programas de estudio, lo mismo que el queso suizo, están llenos de agujeros” (p. 344), puesto que se ponen en juego elementos como: el criterio del maestro y lo que él considere como relevante para ser aprendido en el aula; además de las estructuras del idioma mismo.

Así, después de revisar los planteamientos que se sugieren para la elaboración de un programa de idiomas, es importante mencionar que el estudio de las lenguas extranjeras va más allá del mero carácter utilitario del conocimiento de un idioma en particular; es decir, el estudio de las lenguas extranjeras va más allá de lo que las competencias especifican, pues si dicha orientación fuera el fundamento único para el estudio, muy pocos idiomas “deberían” que ser aprendidos, o sólo uno que es el inglés, y con un poco de suerte, el francés, pero pocos más. El fin del estudio de las lenguas extranjeras no tiene que ver única y exclusivamente con la utilidad que se le puede dar a tal conocimiento, sino que gracias a su estudio también surge la posibilidad a la apertura cultural e intelectual del sujeto. Si se orienta

el estudio de los idiomas únicamente a un enfoque por competencias, resultaría muy reduccionista, e incluso como una pérdida de tiempo si sólo se piensa en el carácter comunicativo y no en todos los demás aspectos que aporta al sujeto el estudio de cualquier lengua, y acerca de esto, en la compilación de Jean Château (2014), Wilhelm Flinter habla sobre la idea de la formación de lo humano trabajada por Wilhelm Von Humboldt, para la cual el estudio de las lenguas extranjeras resulta imprescindible, y dice: “El estudio de una lengua extranjera tiene por objeto, no la lengua usual, que permite comprender lo cotidiano, sino su contextura misma y sus grandes obras literarias. Por lo tanto debe uno consagrarse sobre todo al estudio de las lenguas que han llegado a expresar ‘la humanidad’ en una forma particularmente pura” (p. 226), y si hay un idioma que ha logrado esto, es el italiano.

CAPÍTULO III

FORMACIÓN Y PERFIL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Para determinar el perfil de un profesional que ejerce la labor de maestro en la enseñanza de lenguas extranjeras, primero habría que determinar las características del profesional que se encarga del trabajo de formación y apropiación de los saberes en el alumno. El doctor Pineda (2013) afirma que “la docencia es una actividad académica que involucra procesos complejos y dinámicos centrados en la enseñanza y aprendizaje cuya finalidad es la transferencia de conocimientos, saberes, valores, y actitudes que se encaminan a desarrollar facultades, aptitudes y actitudes en los sujetos involucrados. Es un proceso interactivo de diálogo y humanización en donde el que enseña aprende enseñando y el supuesto sujeto de aprendizaje: el estudiante, en su relación con el contenido y la interacción con el docente y sus pares, abre intersticios que viabilizan rutas y secuencias didácticas por las que se fija el aprendizaje y se arman las trayectorias de formación.” (p. 83); además, también señala que “es un ámbito del campo profesional al que el sujeto llega y se apropia a través del contenido mismo de su formación y/o por el ejercicio que éste realiza en prácticas docentes concretas” (p. 81). Es decir, el profesor puede formarse institucionalmente para serlo o va haciéndose sobre la marcha. Asimismo, quien ejerce la labor docente será aquel que ya haya estado en contacto con el contenido que pretende enseñar, pues nadie puede dar lo que no tiene.

El profesor no sólo deberá contar con un amplio manejo de los contenidos y saberes que pretende enseñar, sino que también debe tener el conocimiento metodológico para poder hacer llegar a sus alumnos dichos contenidos, pues, como lo menciona Vez (2000), si bien es cierto que el profesor ha estado en contacto con el conocimiento que pretende enseñar, y en el caso de quienes enseñan su lengua materna este hecho es aún más evidente, el conocimiento de la lengua así no constituye un conocimiento profesional apropiado para que actúe en el aula. Además, quien ejerce el papel de maestro deberá estar al tanto de los efectos que su labor tiene en su interacción con los alumnos.

El profesor queda encargado de generar las condiciones para que los alumnos se apropien de los conocimientos, y a la movilización de sus esquemas cognitivos. El profesor quedaría a cargo de situar al alumno en una condición en la que posteriormente esté en posibilidad de seguir aprendiendo, en una suerte de Zona de Desarrollo Próximo. Debe lograr que el alumno

se apropie de los contenidos a través de la creación y construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo a través de la estructuración de andamiajes, estructuras mentales.

Cuando se plantea que el maestro está en una posición “más elevada” que el alumno por el simple hecho de ser *el que sabe*, hay que destacar que esa condición de ser *el que sabe* es la base de lo que se conoce – y se tratará más adelante – como suposición del saber.

Cuando se coloca a un sujeto bajo la palabra MAESTRO, es porque de él se supone un saber que pocos o nadie más tiene. Es este sujeto el que posee conocimientos que culturalmente se le atribuyen a “alguien que sabe”, es decir, alguien de quien se puede aprender. Aunque también hay que considerar que durante la práctica, el profesor irá construyendo una relación de formación conjunta con el alumno, pues hay incidencia del uno sobre el otro, ambos se influyen entre sí; empero, el profesor no debe perder el lugar de ideal que le otorga el alumno.

El lugar que ambos ocupan durante el proceso no debe alterarse: el profesor es a quien se le supone el saber, y el alumno es quien espera recibir ese saber – que a final de cuentas le implicará un bien – sin descartar por completo la posibilidad de que él lea por su cuenta y se forme a través de otros medios. No obstante, también es importante aclarar que ese trabajo “individual” del alumno, es posibilitado gracias al trabajo e influencia del profesor porque, desde el discurso del alumno, “leer, informarme, escribir y estudiar me supondrá un bien”.

La actividad docente está regulada por dos instancias: una institucional, que exige del educador un determinado resultado en la formación de los alumnos; y la parte del Currículum que orienta a la institución en sus actividades académicas y de enseñanza. Es decir, una instancia (el profesor) que responde a otra (la institución) y ésta, a su vez, orientada en otra (el Currículum).

El docente está inmerso en un quehacer donde negocia y comparte con los alumnos los artefactos y saberes culturales sirviéndose del discurso pedagógico, de una metodología, con el fin de que los alumnos logren una apropiación de los conocimientos y logren desarrollar una interpretación interna, o reconstrucción de lo expuesto por el profesor.

Los profesores deben tener una noción de lo que la práctica de su labor implica, hecho que se logra en gran medida gracias a la práctica misma, pero no sólo a través de ella. Hay una relación entre los conocimientos o contenidos que se manejan durante un curso y las formas o metodologías que se implementarán para aprenderlos y enseñarlos.

De vuelta con el doctor Pineda, éste menciona que hay puntos que deben considerarse, como:

- Las características y rasgos propios de estudiantes y profesores
- La naturaleza y los resultados en el aprendizaje
- El entorno social y de las instituciones educativas
- Métodos, técnicas, procedimientos y recursos educativos.

El estilo que cada docente adopta se conforma en la interacción de diversos factores: uno que tiene que ver con el profesor en sí, o sea, cómo es que él mismo concibe la práctica que ejerce; y la otra que tiene que ver con la metodología o el desarrollo de prácticas de enseñanza. Este estilo se manifiesta a través de diversas formas como: “la comunicación que establecemos con los estudiantes, el uso de metodologías para la enseñanza, las formas de interactuar y de convivir con los estudiantes, la institución y los ambientes académicos de su entorno” (Pineda, 2013: 86)

Debe haber un trabajo profundo de reflexión producto de la experiencia que los actores de los procesos educativos van teniendo. La forma más recomendable en que esto se lleve a cabo es de manera compartida y en interacción con los demás actores para que haya una construcción de saberes en conjunto; es decir, en el trabajo de reflexión no debe estar involucrado únicamente un profesor, sino que debe estar complementado con la mirada de los otros, sus colegas.

La experiencia que el profesor va acumulando funciona para enriquecer su práctica, pues no sólo está en el proceso de la formación permanente que implica su quehacer – saberes metodológicos y de teorías del aprendizaje – sino que las vivencias personales en el ejercicio le proporcionarán una visión particular de lo que la docencia implica.

“Las estrategias pedagógicas o didácticas que emprendamos en la docencia tendrán que fincarse en las necesidades del desarrollo de la inteligencia, ya sea expresadas como capacidad, habilidad o potenciación de los sujetos”. (Pineda, 2013: 93), inteligencia como algo que está más allá del mero hecho de estar informado o de informar, y que está más bien entendida como una serie de conocimientos que se articulan e interactúan y tienen un sentido de formación intelectual para el sujeto, además de aportar a su desarrollo emocional y cognitivo.

El docente tendrá como tarea el hacer de los conocimientos un elemento con sentido, algo que sea importante aprender – o dicho de otro modo, asumir en el contenido algo que supondrá un bien a los alumnos – y no sólo una exposición o presentación de éstos. Ha de enseñarse mediante metodologías que logren captar la atención de los alumnos, y el docente no sólo debe estar en pleno conocimiento de lo que pretende enseñar, sino que debe saber enseñarlo.

Además, también es importante mencionar que la actividad del alumno no debe entenderse como una mera aceptación de la dirección del profesor, sino que ellos también pueden intervenir durante el proceso, sugiriendo actividades y contenidos, pero el profesor siempre debe tener claros los fines y cómo es que los alumnos habrán de llegar a ellos. Hernández (2006) menciona que “el profesor es un agente que guía y ofrece un papel mediador a los alumnos para que efectúen su aproximación a los artefactos, saberes y prácticas socioculturales” (p. 168), la actividad del profesor como guía es de suma importancia durante el proceso de aprendizaje, pues sin él, los alumnos tendrían considerables dificultades para poder acceder al conocimiento consensado por la cultura, y sobre todo, cómo interpretarlo y apropiarlo.

Está claro que hay una relación indisoluble entre la labor docente y la Didáctica como disciplina que forma parte de la Pedagogía y que proporciona al docente una orientación metodológica o formas de proceder al momento de desempeñar su labor de enseñanza. El profesor es el portador del mencionado saber que supondrá un bien, y deberá saber cómo hacerlo llegar al alumno.

Los planteamientos anteriormente tratados resultan importantes a la hora de comprender y explicar cómo son las dinámicas presentes en las clases de italiano en el CEI Acatlán, pues ayudan a esclarecer la importancia que tiene la práctica docente en la enseñanza, y cómo es que trabajar sobre ésta resulta importante para tratar el tema del abandono.

En un punto determinado de la investigación se planteó el hecho de que el abandono en el estudio del italiano se da porque el elemento de la suposición del saber no estaba presente. Conforme el trabajo fue avanzando y hubo la posibilidad de observar a los grupos y hablar con los alumnos, ellos expresaban que, efectivamente, sí suponían el saber al profesor, tenían totalmente claro que su maestro tenía un conocimiento considerable del idioma y que lo manejaba bien, pero que no volverían a tomar clase con él o ella. Por ende, ahora se podría

afirmar que esa *suposición del saber* en la labor docente para la enseñanza del italiano implica, en un primer momento: suponer en el profesor el conocimiento del tema para posibilitar el proceso de aprendizaje; y después, el hecho de manejar la parte metodológica de enseñar, de tal suerte que ambas cosas se ponen en juego a la hora en que el alumno espera recibir ese saber que le implicará un bien, producto de esa suposición del saber.

Resulta importante mencionar que la labor del profesor también está condicionada a variables sobre las que él no tiene control o no puede modificar, y que inciden directamente sobre el abandono, como la motivación del alumno, las condiciones institucionales dentro de las cuales, tanto él como el alumno, se desenvuelven; es decir, hay situaciones que rebasan cualquier estrategia o acción que el profesor pudiera aplicar para disminuir el fenómeno del abandono.

Lo que resultaría importante es trabajar en las acciones y estrategias que efectivamente puede hacer el profesor para reducir en lo posible el fenómeno del abandono – además de la ya mencionada reelaboración constante del *Sillabo* – como lo es su trabajo en el aula y cómo lleva a cabo sus clases.

El aprendizaje de segundas lenguas, y de hecho en todo lo relacionado a la educación en general, está vinculado a diversos ámbitos que salen totalmente de la institución o del aula. Si bien el profesor no es el único involucrado en que el abandono en el estudio del idioma ocurra, sí es un elemento sobre el cual se podría trabajar y mejorar, ya sea a nivel metodológico, didáctico, o en la propia formación y ejercicio de su labor.

Ahora bien, es menester revisar lo mencionado por Zarzar (2003) quien afirma que existen dos tipos de profesores: los que han estudiado para llegar a serlo, y los que llegan a serlo sin haber sido formados para ello. Sin importar si se trata del primer o segundo tipo, los docentes deben estar adscritos a programas de formación de manera permanente. En ellos deben considerarse aspectos tales como las condiciones con las que ya llegan los profesores; es decir, los profesores que pertenecen al primer tipo referido y han sido formados para desempeñar al acto propio de educar. Para el segundo caso, los profesionales han sido formados dentro de un determinado campo de estudio (matemática, literatura, ciencia), y es por esto que necesitan conocer la parte metodológica de la enseñanza. La constancia en la formación, como se ha mencionado, es una condición básica de la que el docente no puede desentenderse, y ésta aplica para ambos casos de los tipos de profesor.

Los diversos programas para la formación de los docentes son, en ciertas ocasiones, determinados de antemano por el propio sistema educativo. En otros casos, estos programas están a cargo de las instituciones educativas de manera particular. Zarzar (2003) se plantea la siguiente pregunta que puede resultar orientadora para quien trabaja en el campo de la formación de los profesores: “¿Qué entendemos por formar a un profesor?, o dicho de otra manera “¿cómo concebimos a un profesor adecuadamente ‘formado’ como profesor”. El mismo autor plantea cinco aspectos que debería cumplir cualquier profesor: **1)** Un buen profesor es experto en su materia: el profesor debe estar colocado en el lugar del veterano, en el lugar de la persona que ya ha estado en contacto con el conocimiento que pretende enseñar. Desde el Constructivismo de Vygostky, el profesor es el sujeto ya ha sido aculturado, que ya ha sido contagiado de humanidad y que ahora puede ser el puente entre el sujeto que pretende formar, o quien aún no ha sido traído a la cultura, la ley y los símbolos. Debe haber un trabajo de actualización, especialización y profundización en los contenidos y saberes por parte del profesor, quien al mismo tiempo deberá estar apoyado de todos los recursos necesarios provistos por la institución educativa en cuestión. **2)** El profesor sabe cómo “enseñar” su materia, debe saber cómo mostrar y transmitir la información a los alumnos, de tal suerte que ellos la entiendan. Para que esto ocurra, es menester que el profesor se apoye de todos los recursos didácticos que crea necesarios: pizarrón, portafolio, láminas, maqueta, modelos reales o a escala, etc., y de cualquier objeto, material o elemento que ayude a clarificar lo que el maestro pretende enseñar.

El profesor debe manejar un lenguaje claro y comprensible para los alumnos, y además debe realizar planeaciones de clase que le permitan tener una noción de la secuencia que ha de seguir el curso y delimitar los objetivos donde mencione lo que espera que los alumnos aprendan.

Los profesores deberían estar en la posibilidad de contar con un curso especial que les permita saber cómo elaborar materiales didácticos o cómo trabajar, en los casos particulares donde sea necesario, con los que se les invita/obliga a emplear, así como organizar sus cursos de manera lógica y secuencial. No basta con que el profesor o profesional en cuestión haya concluido con un período de formación determinado, sino que debe mantenerse permanentemente en ello. **3)** El buen profesor sabe cómo lograr que sus alumnos aprendan significativamente. Mientras que enseñar es una actividad a cargo del profesor, el aprender

es una tarea eminente de los alumnos. Para que el aprendizaje en el alumno pueda ocurrir debe haber cuatro condiciones: *a)* que el alumno quiera aprender; *b)* que esté interesado en la materia (motivación); *c)* que vaya entendiendo los temas tratados (que estudie en casa) y que trabaje activamente sobre la información recibida; y *d)* que pueda relacionar el contenido con alguna actividad o situación práctica.

La tarea no resulta nada sencilla, pues la responsabilidad del aprendizaje no puede depositarse sólo en el profesor, sino que más bien deberían existir las condiciones para que todos los elementos y actores involucrados se desempeñen de la mejor manera posible, de tal suerte que así se lleve a cabo el proceso de aprendizaje.

Acercas del tercer punto “Sabe cómo lograr que sus alumnos aprendan”, éste puede ser sustituido por “sus alumnos le suponen el saber”; es decir, los alumnos suponen en el maestro un saber que les traerá un bien.

Los maestros deben ser formados en teorías del aprendizaje y elementos de didáctica. Entender cómo aprenden los alumnos es la forma en que el maestro podrá adecuar su práctica para que los resultados del curso sean efectivos. Además, mientras esté presente la condición de la suposición del saber, los alumnos se mantendrán atentos a las situaciones que implica el trabajo en el aula. Si existe la idealización por parte de los alumnos hacia el profesor y el “enamoramamiento” hacia esa figura, si ven en él una imagen de otro completo, el proceso educativo seguirá su marcha. Empero, no hay que olvidar que el profesor, como todo sujeto, no está libre de falta, aunque debe servirse de esta imagen para incidir en el alumno y abrir la posibilidad a que el proceso de aprendizaje ocurra. 4) La docencia no es una ciencia exacta, sino que es un arte, y como todo arte requiere creatividad, imaginación, ingenio, y sobre todo amor y vocación. Los profesores deben mantenerse en una constante formación, no sólo con lo que respecta a la práctica docente *per se*, sino que también se mantiene actualizado en la información de la materia que imparte. Por tanto, el buen profesor no es aquel que llega a serlo – como ir de un punto A y llegar a un punto B o concluir una carrera universitaria – sino el que se mantiene en el proceso. Al respecto de esto, al inicio de la investigación se plantearon algunas consideraciones acerca de la tarea del profesor frente a su labor, y una de ellas era que el profesor debía estar en la menor de las faltas posibles. Ser, efectivamente, ese Otro lo más completo posible; sin embargo, esto le dejaría totalmente imposibilitado de continuar con este proceso de búsqueda de mejora y de la innovación, de la tendencia de

seguir buscando, y acercarse a lo que no conoce, la mira hacia el perfeccionamiento. La falta no es algo que se pueda eliminar – y no es algo que debe eliminarse – sino que es algo con lo que el sujeto/profesor debe aprender a vivir, verlo como un motor que le impulsa al crecimiento y no como un defecto que debe erradicar.

El profesor debe reflexionar constantemente sobre su práctica, y sobre cómo es que la lleva a cabo para poder identificar elementos en donde puede haber mejoras. Además, debe estar atento a los efectos que tiene su práctica, más allá de los aspectos del contenido y metodológicos, y que en determinado momento pueden ser una de las causas mismas del abandono escolar. **5)** Debe tener en claro que su práctica está relacionada con otros aspectos de tipo político y social. Debe conocer cuál es su rol como formador de personas y de las implicaciones que ello tiene.

Todos los planteamientos anteriormente expuestos son de considerable importancia a la hora de pensar en un profesional que ejerce la labor docente, pues como ha quedado expuesto, es necesario que maneje los elementos metodológicos que le permitan desempeñar su labor, además de considerar que su práctica tiene efectos en el alumno, e incluso sobre sí mismo. Dichos elementos también se espera que estén presentes en el profesor que pretende formar a los alumnos en el manejo de lenguas extranjeras.

Además también podría tomarse en cuenta lo que Freire (2010) menciona en su obra *Cartas a quien pretende enseñar*, donde habla del papel que tiene el profesor en su interacción con el alumno y sus responsabilidades. Menciona que hay ciertas cualidades con las que debe contar un profesor, mismas que se adquieren durante la práctica, pues no son innatas.

En el trabajo de la maestra o maestro – dice el autor – debe estar presente la **amorosidad** hacia los alumnos y hacia la actividad misma de enseñar, amor hacia lo que uno hace sin importar los embates que ello implica, y la alegría de vivir como una virtud fundamental para la práctica educativa democrática. Además en el profesor debe estar la **valentía** para continuar en la práctica a pesar de las dificultades que puedan presentarse, sobre todo a nivel institucional, e incluso frente a las políticas educativas. Una característica más es la **humildad**, pues ésta ayuda a reconocer una condición obvia: nadie lo sabe todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Si hay alguien que no es humilde se alejará de quienes considera que no están a su nivel de comprensión. Hay que escuchar a los otros que requieren de la atención de uno, pues el trato con los demás es un deber humano y un gusto democrático.

La humildad implica confianza en uno mismo, respeto hacia uno mismo y hacia los demás, pues “cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve” (Freire, 2010: 76).

La persona que ejerce la labor docente – continúa el autor – es también un político, pues provoca la conciencia política del educando. La labor del educador no está situada únicamente en el aula – ser meramente un profesor, dice Freire, no existe – sino también militante político, puesto que “...nuestros educandos son uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo” (p. 101). Además hay que conocer a los educandos en su aspecto psíquico a través del trato con ellos, y además hay que conocer las condiciones de su contexto.

Otra característica más es la **tolerancia**, convivir con lo que es diferente, respetar lo diferente, sin enmascararlo o fingir que así es. Hay que establecer límites de principios que deben ser respetados. La tolerancia requiere respeto, disciplina y ética.

Uno de los aspectos más relevantes respecto a lo que menciona Freire es que el educador democrático no puede anularse, es decir, debe asumir las responsabilidades de su lugar, involucrarse en la dinámica del grupo, pues “hay muchas ocasiones en las que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema” (p. 81). Se presentarán situaciones donde alguna decisión recaiga sólo en el educador, y deberá asumirla. La falta de decisión revela también falta de seguridad. El ejercicio de la autoridad implica seguridad, lucidez, determinación.

Finalmente, es menester revisar lo que Freire comenta en relación al acto mismo de educar llevado a cabo por el profesor, y acerca de esto el autor menciona “...el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferidos” (p. 20) cuando Freire habla de las responsabilidades de la escuela, y que éstas ya no deben ser como han sido.

Existe una relación entre esto último que menciona Freire y lo dicho por un docente de italiano una vez que concluyó el curso y las sesiones de observación: “*Ellos creen que aprender un idioma es una cuestión meramente informativa, y no entienden que es algo a lo que hay que dedicarle tiempo y esfuerzo*”. En otras palabras, la maestra de italiano afirma que los alumnos asisten al curso esperando que sea únicamente el profesor la persona “activa”, el único protagonista del proceso, y el trabajo que a los alumnos les correspondería es únicamente sentarse y escuchar.

Debe haber una coherencia entre lo que el maestro dice y lo que hace, y si tal situación no se presenta, el proceso está condenado a no ser lo que se espera de él. Freire menciona: “no estoy pensando en que los educadores deban ser perfectos y santos” (p. 103) y continúa diciendo que los alumnos ponen a prueba al maestro, buscando que ella o él confirme que su autenticidad, y al hacerlo no buscan su fracaso. El maestro debe ser humilde y admitir que hay cosas que ignora, que ni él ni nadie es un ser acabado.

Al concepto de humildad necesaria en todo docente podría entenderse también como: *No te sientas ajeno a estar en falta*. Para tratar sobre la cuestión de la falta y de la suposición del saber, además de la importancia que tienen ambas en el proceso educativo, el maestro Daniel Gerber (2007) menciona que en la relación maestro-alumno, se ha puesto mayor atención en el aspecto técnico del proceso de enseñanza.

El maestro Gerber dice que “la educación cumple precisamente la función de moldear el yo de los sujetos conforme al principio de realidad que determinada sociedad estima válido, así como la de proponer e imponer modelos de identificación para formar el ideal del yo de los mismos, el cual los impulsará hacia las metas que esa misma sociedad considera importantes” (Gerber, 2007: 148).

Todas las relaciones con el Otro implican aprendizaje, y es en los primeros momentos de su llegada al mundo cuando el pequeño sujeto inicia esta búsqueda de significados, comienza su proceso de aprendizaje a través de los otros, pues es en ellos donde puede saber de su ser.

En el proceso educativo “si el educando no le adjudicara al educador un determinado saber que él no posee y una autoridad o poder que se desprende de ese saber, el proceso educativo no podría llevarse a cabo” (p.50); es decir, el educador ocupa el lugar del ideal del yo del alumno, una imagen o figura a la que pretende llegar, una imagen completa que está ajena a toda falta o defecto, hay una suerte de “enamoramiento” y transferencia hacia esa figura completa, “la transferencia es amor verdadero pues se funda en la suposición del Otro como portador del bien que contiene la causa del deseo; amor verdadero porque no existe amor que no se dirija allí donde es supuesto un saber acerca de lo que nos conviene, porque no hay amor que no dependa del saber inconsciente depositado en la cuenta del Otro, transferido ahí” (p. 202). Enseñar es, por tanto, tener incidencia en el yo y en el ideal del yo del alumno.

Adjudicar a otro el saber es suponer en él un conocimiento que puede colmar la falta que aqueja al sujeto, o sea, colocar al Otro en un lugar de ideal. Por ende, las técnicas pedagógicas

que el educador pueda emplear quedan en segundo plano, pues su principal tarea es lograr que el educando le coloque en ese lugar del ideal. La labor del educador estará fijada en provocar en el educando la aceptación a normas y modelos, y en la postergación de las satisfacciones inmediatas.

El alumno anticipa en el maestro un estado de perfección al que pretende llegar, lo pondrá a prueba y también a su lugar en la idealización, situación que llevará al profesor a tratar de cumplir con la tarea de no decepcionar. El maestro se ve en la búsqueda por confirmar que efectivamente él es quien todo lo sabe, que está colocado en el lugar del Nombre-del-Padre, que es “en última instancia, el significante al que todo sujeto se dirige en busca de una respuesta para el enigma de su deseo, el significante al que se formula una demanda de saber” (Gerber, 2007: 207), hecho que definitivamente nunca podrá ser. Tratará de confirmar el lugar en el que ha sido colocado por el alumno y esto le lleva a una búsqueda de estar a la altura de su nombre al moldear al alumno a imagen y semejanza suya, o a exigir del educando el reconocimiento del saber pleno e intachable. Esta situación llevará al abuso de la autoridad por parte del maestro, la perversión del proceso educativo y a la destrucción del mismo.

La suposición del saber y el “enamoramiento” del alumno hacia el maestro, es algo a lo que este segundo no puede renunciar, pues es el motor del proceso educativo; no obstante, debe estar atento a los efectos que su práctica e influencia implican. No pervertir el proceso o abusar de su lugar como autoridad, pero tampoco desentenderse de su labor y los requerimientos de ésta, y acerca de ello, el maestro Gerber dice que “entre ambos peligros se trata de hallar un ‘justo medio’, difícil – ¿imposible? – equilibrio, nunca exento al riesgo de oscilaciones hacia los extremos” (p. 157).

Como queda expuesto, existe un “peligro” que envuelve a la actividad docente, y es algo casi tan importante como los contenidos mismos, y para tratarlo es necesario apoyarse en la perspectiva del Psicoanálisis. El total desprendimiento de la falta es una condición que alejaría al profesor de continuar en formación y en la búsqueda permanente de la innovación. El mismo doctor Pineda (2013) comenta acerca de esto que: “Los profesores universitarios somos conscientes de que la docencia implica una actividad permanente de formación en los ámbitos de la enseñanza de las disciplinas académicas, así como en saberes pedagógicos de su competencia” (p. 82).

En su actuar, el docente corre el riesgo de pervertir el proceso educativo y convertirlo en un moldeamiento. Es en este sentido que “al que está destinado a mandar debe enseñársele previamente cómo ser amo de sus deseos amorosos, puesto que nadie sería capaz de mandar sin antes mandarse a sí mismo” (Gerber, 2007: 203); empero, el gobierno total de sí mismo tampoco es posible, pero debe procurarse. Habría que pedir al profesor la templanza.

Si los alumnos no ven en el profesor una figura de la que se puede aprender algo, el proceso educativo no se dará, debe ser colocado como una figura ajena de toda falta; sin embargo, ningún profesor debe sentirse ajeno a estar en falta, pues esta situación le alejaría de continuar con su proceso de formación e influiría directamente en su práctica y en los resultados que se generan a partir de ella.

3. 1 EL PROFESOR PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

El encargado de enseñar una lengua – y el encargado de todo proceso de aprendizaje – deberá contar, como ya se ha tratado anteriormente, con “conocimiento pleno de la materia que se va a impartir, no sólo de la lengua desde una perspectiva lingüística, sino también de la cultura con que ella se relaciona.” (Pastor, 2014: 98). Asimismo, el profesor de lengua también deberá contar con un conocimiento metodológico sobre cómo enseñar, y la idea o noción del perfil de los alumnos a quienes enseñará.

El Marco Común Europeo (2002) señala que los docentes que enseñan lenguas extranjeras deben estar atentos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; asimismo, deben elegir las actividades en el aula que permitan a los alumnos desarrollar sus capacidades individuales. El profesor debe enseñar a los alumnos a “aprender a aprender”, o en otras palabras, a lograr una suerte de aprendizaje autónomo, donde subyace la idea de que “el propio aprendiz ha de responsabilizarse de sus actuaciones desde el momento en que decide aprender una lengua distinta a la nativa. Ser consciente de qué le beneficia o perjudica en la obtención de sus objetivos, y actuar en consecuencia” (Pastor, 2014: 286), pues una vez finalizado el período institucionalmente programado para el aprendizaje de una lengua, los alumnos deben continuar con su propio proceso de manera autónoma.

Desde los planteamientos del Constructivismo Socio-cultural de Vygostky, se menciona algo similar a lo que está sugerido por el Marco Común y por la autora Pastor: la Zona de

Desarrollo Próximo, en donde el maestro debe colocar al alumno en una condición donde éste último sea capaz de continuar con el proceso educativo ya sin el apoyo del profesor; es decir, el encargado del proceso de aprendizaje debe proporcionar al alumno herramientas y estrategias que le permitan aprender y seguir aprendiendo para que así, próximamente, el proceso pueda continuar con cierta autonomía.

Es importante resaltar el hecho de que el proceso de aprendizaje de un idioma – u otro proceso de aprendizaje – nunca podrá llegar a ser “autónomo” del todo, pues la actividad que se plantea que el alumno haga “sólo” está vinculada insalvablemente con la huella humana; no importa si el alumno se apoya en libros, videos, materiales en audio, todos estos fueron elaborados por alguien que posee conocimientos del tema en cuestión.

El profesor es quien debe proporcionar al alumno diferentes herramientas para aprender, pues es él mismo alguien que ya ha estado envuelto en un proceso de aprendizaje de la lengua, y que puede enseñar como él aprendió; empero, el profesor debe conocer más de una herramienta y método, para que así el alumno pueda elegir de entre todas opciones; además “los estilos, en realidad, no son en sí mismos ni mejores ni peores. Lo importante, en el aprendizaje de una segunda lengua, es conocer más de una serie de estrategias que los favorezcan y tener la posibilidad de elegir entre ellas según la tarea que vaya a realizar, sin perder de vista tampoco que las estrategias de los aprendices pueden cambiar a lo largo del tiempo o dependiendo de la lengua que se aprenda” (Pastor, 2014: 291).

Por esto, con base en todo lo planteado anteriormente, y de acuerdo a los planteamientos elaborados al inicio de la investigación, el profesor de matemáticas o de ciencia, por ejemplo, no es diferente al de idiomas. En ambos casos está presente la responsabilidad de formarse en el campo de conocimiento que pretende enseñar, además de su formación para ejercer la labor docente, acudiendo a cursos de actualización y formación para conocer la parte metodológica del proceso de enseñanza.

En el CEI Acatlán a los profesores se les facilitan materiales (audios, libros, películas, fotocopias), espacios (salones para cocinar, mediateca), actividades extra aula (ciclos de cine, actividades culturales), etc. Asimismo, ellos mismos también deben buscar la manera de seguir en formación, apoyados con los cursos, talleres o pláticas a las que puedan acudir, además de integrar los materiales que consideren pertinentes con el fin de lograr que los alumnos comprendan de lo que se habla.

Existe un perfil de profesor para la enseñanza del italiano en el CEI Acatlán que consta, básicamente, de tres aspectos: **1)** dominar la lengua italiana, **2)** conocer la metodología de la enseñanza de lengua extranjera, y **3)** gestionar el trabajo en grupo mediante el trabajo de un contenido. En lo referente al dominio de la lengua italiana, el profesor debe contar con nivel C1, de acuerdo al Marco Común de Referencia; es decir, un manejo bastante importante del idioma. En cuanto a la metodología de la enseñanza, el profesor debe estar al tanto de cómo es que se puede lograr en el alumno el aprendizaje del idioma meta, es decir, la parte metodológica del proceso. Finalmente, la gestión del trabajo con el grupo se refiere a que el aspirante a profesor pueda dirigir una sesión en aula con un grupo, donde será observado y evaluado por varios profesores. Una vez que estos aspectos son cubiertos por el aspirante, estará autorizado a impartir clases de italiano.

Pastor (2014) afirma que “Del mismo modo que ha sucedido con la metodología de la enseñanza de segundas lenguas, también el papel del profesor ha ido cambiando históricamente, aunque en tal transformación no sólo han influido los métodos, con sus particulares indicaciones al respecto, sino también otra serie de circunstancias ajenas al mundo concreto del aula” (p. 283).

En relación a la actividad docente, no hay que perder de vista lo que la misma Pastor señala, y dice que “podemos concebir la principal función del profesor actual como la de ser un promotor del aprendizaje [...] es decir, no alguien que dirige, sino que contribuye a que los propios alumnos aprendan” (p. 285), es decir, situar al alumno en la mencionada Zona de Desarrollo Próximo, para que cuando el período de aprendizaje en el espacio institucional concluya, el alumno pueda continuar su proceso de aprendizaje con una cierta autonomía.

Para que el alumno pueda situarse en tal espacio, la autora sugiere una serie de tareas que ha de cumplir el profesor en el aula, y éstas son: **a)** formación y actualización de sus conocimientos para el ejercicio de su labor profesional, tanto en la enseñanza (su propia labor), como en el aprendizaje (la actividad que el estudiante lleva a cabo); **b)** promover la participación e intervención del alumno dentro del desarrollo de la clase como en la programación de la misma; **c)** proporcionar al alumno diversos materiales que le permitan trabajar con los temas tratados en clase; **d)** mantener motivado al grupo en el aprendizaje de la lengua meta.

Los aspectos señalados son el reflejo de la planeación del curso, excluyendo, quizá, el primero, ya que este punto es algo que se debe mantener en ejercicio constante. Todas las formulaciones planteadas anteriormente se materializan en el trabajo dentro del aula, y el profesor es el encargado de llevarlo a cabo.

Pastor retoma algunos puntos que Sonsoles Fernández (1996) sugiere como estrategias que puede llevar a cabo el profesor en el aula para promover el trabajo de los alumnos en el aprendizaje de lenguas:

- Introspección y reconocimiento de las propias estrategias. Que el alumno describa cómo es que ha aprendido la lengua (u otras lenguas)
- El control de las estrategias, para utilizarlas eficazmente en cada caso. Organizar las estrategias de tal suerte que puedan ser asignadas a cada uno de los aspectos que implica el aprendizaje de la lengua meta y de lo que pretenda ejercitar cada alumno.
- El ensayo de nuevas estrategias (de otros compañeros o insinuadas por el profesor). Compartir con los alumnos las estrategias que cada uno emplea en su aprendizaje, y algunas que pueda sugerir el profesor, de tal suerte que la estrategia que uno utiliza pueda interesar y resultar eficaz para otro.
- El desarrollo consciente de las más rentables. Cuáles de las estrategias compartidas se adaptan de la mejor forma a cada uno de los casos.

No hay que perder de vista lo que señala el maestro Gerber (2007): “No podrá existir nada que sea peor que un maestro plenamente ‘formado’, si por ‘formación’ se entiende que él puede encarnar sin fallas su nombre” (p. 218), es decir, el profesor que llegue a estar “plenamente formado” para ejercer su labor no existe. No hay una instancia que colme totalmente la falta de quien le coloca en ese lugar de completud.

CAPÍTULO IV

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Con base en las sesiones de observación efectuadas durante el proceso de investigación en campo, el hecho de abandonar el estudio de un idioma forma parte de la vida escolar de los alumnos, pues no es algo que lamenten en demasía, ya que no significa que deban interrumpir su vida académica ordinaria, pero como se verá con mayor profundidad en el siguiente capítulo, el abandono en el estudio de un idioma implica que el alumno pierde una oportunidad de formación y acercamiento a saberes que al fin y al cabo suponen un bien para él, pues no hay conocimiento humano que esté por demás saberlo. Empero, también hay que considerar que al conocimiento – en este caso al dominio del idioma italiano – se le da poca importancia en el ámbito laboral, porque desde un punto de vista meramente utilitario no tiene mayor relevancia, dado que el italiano no está ni entre las veinte lenguas más habladas del mundo, sino que es la vigésimo primera (La Repubblica, 2016); sin embargo, se sitúa como la cuarta lengua más estudiada del mundo (el primero es el inglés, el segundo es el español, el tercero es el chino). Este aspecto también llama fuertemente la atención, pues lleva a pensar que mucha gente estudia italiano, pero pocos lo manejan; es decir, mucha gente abandona el estudio del italiano. Para atender esta situación habría que estudiar caso por caso; sin embargo, el medio es el mismo: un aporte pedagógico a las clases de italiano.

Las preguntas de investigación estuvieron encaminadas a determinar cuáles son los factores que se ponen en juego para que suceda el fenómeno del abandono en el estudio del italiano dentro del CEI Acatlán, puesto que es un fenómeno recurrente – no sólo en las clases de idiomas, sino en los procesos educativos en general – y que es importante tratar.

El objetivo del trabajo consistió en observar las relaciones que se establecen entre maestros y alumnos dentro del aula donde se estudia italiano en el CEI Acatlán, así como entre los alumnos mismos, con el fin de establecer cómo son estas dinámicas y cuál es su relación en la manifestación del fenómeno del abandono en el estudio del idioma.

Las hipótesis que se formularon al inicio de la investigación, y que pretendían explicar dicha situación, son: **1)** la actividad de los profesores y su forma de enseñar es la causa principal por la cual los alumnos no continúan en el estudio del idioma; y **2)** los alumnos abandonan el estudio del italiano conforme van avanzando de nivel a nivel, es decir, se dan

cuenta de que no es un idioma tan fácil de aprender como supusieron al principio, y por ende lo abandonan.

Durante el transcurso de la investigación, los planteamientos de las hipótesis previamente expuestas salieron a la luz: el alumno abandona el idioma porque su estudio representa algo que es difícil, y por difícil, lo deja; además, el profesor juega un papel fundamental para que el abandono – y también la permanencia – ocurra. Sin embargo, más elementos a considerar surgieron durante el proceso mismo de investigación, y fue posible dar con ellos gracias al acercamiento con los alumnos que conformaron la muestra. Uno de los más relevantes fue el de la percepción del italiano como lengua en el mundo globalizado. Al tratarse de una población conformada casi en su totalidad por estudiantes que aún no se integran de manera formal al ámbito laboral – o al menos no aún como profesionales – los conocimientos que signifiquen algún tipo de “ventaja” para el trabajo, o tenga un uso práctico, son los que los alumnos quieren y buscan estudiar. Empero, el italiano no cubre dicha demanda, pues no es el idioma más requerido en el plano laboral, y como ya se mencionó, ni siquiera está dentro de las veinte lenguas más habladas del mundo – a pesar de ser un idioma con una enorme riqueza cultural –. Ahora bien, si al aspecto de la “dificultad” se le añade el de la percepción que hay del idioma en el mundo, la manifestación del abandono adquiere fuerza, y complica más tratar el fenómeno.

Durante el período de observación hubo la posibilidad de participar en varias de las actividades grupales, así como de escuchar la perspectiva de varios alumnos y profesores respecto al estudio del italiano y de la enseñanza del idioma en general. Los alumnos comentaron que estudian italiano por un gusto personal, que les agradaba cómo se oía el idioma hablado y que pretendían manejarlo lo mejor posible; es decir, no había un motivo de carácter laboral, sino más bien una intención recreativa.

En términos generales, las sesiones de observación y la participación en las actividades con los dos grupos contribuyó a develar algunos de los aspectos que llevan al abandono en el estudio del idioma, mismos que ya habían sido contemplados antes de las mismas sesiones de observación. Asimismo, también fue posible darse cuenta de cómo es que los profesores se relacionan con su práctica, tanto los aspectos que tienen que ver con ellos mismos, como al momento en el que se relacionan con los alumnos. Y de igual manera, también fue posible

apreciar las condiciones en la cuales se llevan a cabo las clases de italiano en el CEI Acatlán, en términos de horarios, espacios y recursos.

Precisión del objeto de estudio

El abandono escolar (del que se hablará con mayor profundidad en el Capítulo V) es un fenómeno cuya manifestación se presenta de manera recurrente en todos los procesos educativos. Sin importar el grado o los lugares, es un fenómeno que se presenta en mayor o menor medida, y cuya explicación es igual de cambiante e imprecisa, así como lo es la solución.

La situación del abandono es un fenómeno que está presente con relativa frecuencia en la vida escolar de los estudiantes (Román, 2009), pues en ocasiones ellos mismos toman la decisión de no continuar con sus estudios o se ven obligados a hacerlo, lo que deja de lado toda posibilidad de formación y de desarrollo de habilidades intelectuales, e incluso motrices si también se considera la formación en la educación básica.

La importancia que tiene tratar el tema del abandono escolar es fundamental, pues ello podría significar la resolución de otros problemas de carácter social que tienen su génesis desde dicho fenómeno, pues Ramo Traver (2000) plantea que “cada alumno que recuperamos y llevemos a la senda del éxito, aunque sea relativo, es un alumno al que estamos alejando de esos mundos tenebrosos que hoy golpean a muchos de nuestros jóvenes” (p. 17). Sin embargo, cabe hacer precisiones cuando se trata del estudio de un idioma, pues sus implicaciones variarán en función del idioma que se pretende estudiar, y del grado escolar en que se lleva a cabo el proceso. Puntualizar en cómo hacerlo será tratado a profundidad, como quedó dicho anteriormente, en el Capítulo V.

Selección de técnicas e instrumentos

La investigación fue de carácter etnográfica, que, de acuerdo a Álvarez-Gayou (2009), la Etnografía es una descripción e interpretación de un grupo o un sistema social o cultural. Wolcott (1999, citado por Álvarez-Gayou, 2009), plantea como propósito de la investigación etnográfica “describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales” (p. 76). Asimismo, Rockwell (2009), menciona que la

base de dicho proceso es el trabajo de campo, el cual se registra mediante el diario de campo, aunque también podría resultar útil emplear otros instrumentos como: mapas, entrevistas, documentos, redes, juegos, etc.

La forma en la que se llevó a cabo este estudio fue mediante la observación participante, en donde “el investigador se encuentra inmerso en las actividades cotidianas del grupo, o bien realiza entrevistas individuales con sus miembros” (Álvarez-Gayou, 2009: p. 77). En el caso de esta investigación, los recursos empleados para llevarla a cabo fueron: un diario de campo, el cual “constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación, para exponer nuestras intuiciones a partir de los referentes empíricos que uno ha revelado en el campo. Pero, también, el diario conforma un espacio propicio para la explicitación de los cambios y de las transformaciones sentidas que acompañan el trabajo, desde el momento en que comenzamos” (Vasilachis de Gialdino *et al.* 2006: 136); además fueron empleados instrumentos como cuestionarios y entrevistas, para recabar información proveniente de la población.

La entrevistas se hicieron en función de que la población proporcionara información respecto a cómo es que vive el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma, los profesores desde el lado de la enseñanza y lo que su actividad implica y demanda, no sólo las acciones que se realizan propiamente en el aula; y los alumnos, en cuanto a la parte del aprendizaje, cómo lo llevan a cabo, y cómo es que algunos de ellos llegaron a la situación del abandono.

La encuesta a estudiantes se pensó como la mejor forma de recoger información por parte de esta población, en función de abarcar la mayor cantidad posible de informantes, pues dados los tiempos de cada uno, no era posible acordar un espacio común en el que todos aportaran su experiencia en relación al tema del abandono. La entrevista a profesores resultó relevante en tanto hubo la posibilidad de dialogar directamente con ellos. Por ende, lo que se pretende es “comprender el punto de vista de los actores” (p. 117).

Conformación de la muestra

Es importante aclarar que las características de los grupos que asisten a las clases de italiano cambian de semestre a semestre, e incluso cambian durante el transcurso mismo del curso; es decir, no hay condiciones permanentes ni estáticas.

La población sobre la que se efectuó el proceso de observación estuvo conformada por alumnos del primer y segundo niveles de clases de italiano en el CEI Acatlán, en el horario de martes y jueves, de 1:00 p.m. a 3:00 p.m., y de 2:00 p.m. a 4:00 p.m., respectivamente. Estas sesiones de observación, para los casos de ambos niveles, abarcaron el periodo semestral 2017-2, de febrero de 2017 a mayo de 2017.

La muestra estuvo conformada por 26 alumnos, 14 en el grupo de primer nivel, y 12 alumnos en el grupo de segundo nivel. Además, cabe mencionar que las carreras que estudian los alumnos que conforman la muestra están: Actuaría, Arquitectura, Ciencias políticas, Comunicación, Derecho, Diseño gráfico, Economía, Filosofía, Historia, Lengua y literatura hispánicas, Matemáticas aplicadas y computación, Pedagogía, y Sociología; siendo la de mayor presencia Pedagogía (1.56%). Asimismo, la mayoría de la población estuvo conformada por personas del género femenino (61.53%). Asimismo, el promedio de edad de los alumnos está en los 20 años, y se compone en un 62% por alumnos del turno matutino, y el restante 38% por alumnos del turno vespertino.

El motivo para trabajar con esta población fue que, durante este periodo en el estudio del idioma los alumnos tienen un primer acercamiento con lo que implica aprender italiano, pues llegan con suposiciones o preconcepciones sobre éste, siendo una de las más comunes que supongan que es un idioma fácil, que lo aprenderán rápidamente y sin esfuerzo, pues “se parece al español”.

Es el momento en donde el esfuerzo que representa el estudio del italiano sale a la luz y en donde los alumnos comienzan a plantearse: “Sí es difícil, mejor me voy porque tengo cosas por hacer de la carrera”; o: “Sí es difícil, pero me gusta y seguiré estudiando sin importar qué”. Asimismo, el primer y segundo niveles – sobre todo el primero – representan un momento clave en el abandono o permanencia en el estudio del idioma, pues para el primer nivel se ponen a disposición de los alumnos una gran cantidad de grupos (25 durante el semestre de enero a mayo de 2018, de acuerdo al sistema BABEL del CEI Acatlán); sin embargo, el número de grupos se reduce para el segundo nivel (14 grupos durante el mismo periodo). Si bien la disminución de grupos va siendo progresiva conforme se avanza de nivel, es entre el primero y segundo niveles donde la cantidad de grupos disponibles se reduce de manera más significativa. Es por esto que la investigación se centra, particularmente, en el trabajo con estos dos niveles.

Preparación del trabajo de campo

La posibilidad de conocer el campo, entendido éste como “un lugar en particular, aquel en que los actores sociales despliegan su vida, donde se encuentran e interactúan, en donde se producen situaciones y acontecimientos que demandan nuestra atención. El campo se constituye en el ‘referente empírico’ de la investigación” (Vasilachis de Gialdino *et alt.* 2006: 117), se dio tiempo antes de iniciar el periodo mismo de la investigación, pues tratándose de un espacio donde se lleva cabo la enseñanza del idioma italiano, estar envuelto en dicho proceso ya había sido posible, pero no en calidad de investigador, sino como estudiante mismo, periodo que abarcó cinco de los seis niveles disponibles. Esto proporcionó las primeras aproximaciones a lo que el aprendizaje del italiano implica en el CEI Acatlán.

De acuerdo a la metodología empleada, la forma de iniciar el trabajo etnográfico era la de ser presentado ante los miembros del entorno concreto y dar a conocer el motivo por el cual iba a haber un proceso de observación participante; sin embargo, se optó por no proceder así en función de lograr que los alumnos se mostraran “tal cual son”, y que hablaran abiertamente y de la manera más natural y “pura” posible acerca de cómo ellos viven el proceso de aprendizaje (y eventualmente de abandono). Por parte de los maestros, ellos sí estuvieron al tanto de la investigación y lo que ésta pretendía, dado que era necesario solicitar su permiso para formar parte de su clase.

Aplicación de las entrevistas

Los cuestionarios a alumnos fueron aplicados al término del primer examen parcial de ambos niveles (aplicados el mismo día en horarios distintos, en abril de 2017), debido a que se esperaba que la mayor cantidad de alumnos asistiera a clase ese día. En cuanto a las entrevistas con profesores, éstas fueron aplicadas en espacios y días que fueron sugeridos por ellos mismos.

La información recabada de los alumnos que abandonaron el estudio del idioma y que regresaron sucedió en espacios y horarios indeterminados (el mismo salón de clases, pasillos, transporte público). Estas entrevistas-pláticas se llevaron a cabo de esta manera con el fin de conservar la legitimidad de lo que los mismos alumnos afirmaban, puesto que si llegaban a conocer el propósito “real” de las preguntas, podrían omitir información valiosa. En tanto que hablaban con un par similar a ellos (un compañero “más” de clase), era más fácil que la

información surgiera y fuera verídica, puesto que “es probable que el camino más fácil para consolidar las relaciones con la gente consista en establecer lo que se tiene en común con ella. El intercambio casual de información es con frecuencia el vehículo mediante el cual los observadores consiguen romper el hielo” (Taylor y Bogdan, 1994: 57). En este sentido, sí hubo un guion que orientó las preguntas por hacer, pero que no pudo ser utilizado al momento de la entrevista-plática, atendiendo a este aspecto de diálogo “espontáneo” o casual entre pares.

4. 1 EL ANÁLISIS

Inició con las transcripciones de la entrevistas; empero, debido a las disposiciones de tiempo, la información fue recabándose de forma dispareja, es decir, un día hubo la posibilidad de tener la entrevista con uno de los maestros de italiano, otro día los alumnos resolvieron los cuestionarios, y finalmente hubo la posibilidad de tener la segunda entrevista, mientras que los testimonios con los alumnos y la información recabada a partir de ellos y registrada en el diario de campo se dio durante todo el proceso.

Para cada pregunta en ambos instrumentos (entrevista con maestros y encuestas a alumnos) fueron considerados indicadores similares que pretendían recoger información sobre (desde los profesores) formación, percepción del desempeño de los alumnos, el *Sillabo*, aproximaciones a los motivos por los cuales los alumnos abandonan el estudio del idioma; (desde los alumnos) aprovechamiento, motivos para estudiar italiano, percepción del desempeño de su profesor, motivos por los cuales podrían abandonar el estudio del idioma.

En el caso de los cuestionarios a alumnos, las preguntas fueron de carácter cerrado, donde sólo se admitían respuestas entre sí o no, y elegir entre las opciones que ahí se mostraban, por lo que para su análisis fue empleada una tabulación para contabilizar las veces en las que se repetían las respuestas, y así tomar en cuenta la respuesta con mayor frecuencia o mención, sin dejar de prestar atención a lo que se repetía menos veces; por ejemplo, la mayoría afirmó que estudia italiano por gusto; empero, pocos afirmaron que dedican tiempo extra aula al estudio del idioma. En estos casos, las respuestas requieren un análisis que va más allá de la mera contabilización.

En relación a los profesores, a partir de las entrevistas que se les hizo, se consideraron como relevantes únicamente partes de la conversación o citas que atendían a los indicadores previamente expuestos, además de recoger información que iba surgiendo durante la conversación misma.

Es a partir de este análisis como se logró llegar a una suerte de coincidencia en aspectos que interactúan para que el fenómeno del abandono se manifieste en las clases de italiano dentro del CEI Acatlán, así como algunas que fueron surgiendo durante la marcha. Misma información que ayudó a dar respuesta a las preguntas previamente planteadas, y que llevan a formular lo que se tratará en buena parte del siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

EL ABANDONO ESCOLAR EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA

Para hablar del abandono en el aprendizaje de un idioma, su relevancia y sus implicaciones, es menester hablar de lo que es el abandono escolar en términos más generales, así como conocer algunas de las causas que lo provocan y cómo se manifiestan éstas en el proceso educativo.

Resulta difícil señalar cabalmente las causas por las cuales sucede este fenómeno, pues “debido a la naturaleza compleja del fracaso escolar, éste amerita que se le ubique y se le estudie en el contexto socio-histórico e institucional en el que ocurre con el propósito de clarificarlo a través de su análisis preciso” (Vidales, 2009: 321), es decir, uno de los primeros pasos para poder entender al abandono sería situarlo en su lugar particular, para que posteriormente puedan pensarse en las acciones que particularmente ahí podrían llevarse a cabo.

Un acercamiento a la definición del abandono podría estar en que el proceso de formación establecido institucionalmente para el estudiante es interrumpido, por lo que no logra acceder a determinados conocimientos y desarrollar capacidades particulares, competencias, hábitos, habilidades, actitudes, o convicciones que se esperan formar en él al concluir un curso.

El abandono implicaría, entonces, que el alumno pierde la posibilidad de recibir un determinado tipo de formación que impulse su desarrollo intelectual y físico. En niveles superiores, representa para el alumno, además de la escasa oportunidad de trascendencia laboral que le permita tener estabilidad económica, una pérdida significativa de acceso a conocimientos más elaborados.

En los inicios de su estudio, las formulaciones teóricas con respecto al abandono se centraron en tratar de explicar el fenómeno a través del estudio del sujeto mismo, dejando de lado aspectos sociales, políticos y organizativos. De acuerdo a los estudios de Finn (1993), Wilms (2000) y Rubenger (2001) (citados por Alcaráz, 2010) existen indicadores que proporcionan un acercamiento para explicar el fenómeno del abandono escolar: el aspecto individual, el entorno educativo, y el ambiente familiar y social.

El aspecto individual tiene que ver con las capacidades, actitudes y disposición hacia el estudio propias de cada alumno: problemas de salud, dificultades en el aprendizaje, baja autoestima.

En lo correspondiente al entorno educativo, se mencionan aspectos como la estructura institucional misma de la escuela en donde “la dinámica académica puede contribuir también al abandono escolar” (Alcaráz, 2010: 42), la interacción con los profesores, las características de la escuela como espacio habitable, poco apoyo para los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Asimismo, también se plantea como causante del abandono el empleo por parte del profesor de metodologías para la enseñanza con poca aplicación práctica, así como una limitada formación pedagógica.

En relación al ambiente familiar y social, puede presentarse una situación tal en la que los padres no muestran interés alguno por la vida escolar del alumno, esto debido a que él se ve obligado a ocuparse en actividades que no tienen que ver con la escuela, como las laborales o de otra índole. Los padres demuestran poco interés en la formación del niño, pues no encuentran en la actividad académica un fin práctico cuyos resultados, como obtener un empleo y tener una remuneración económica considerable, sean visibles o inmediatos, sino que más bien significa para ellos un gasto innecesario.

Los estudiantes que han estado en situación de abandono escolar tienen mayor posibilidad de encontrar trabajos de menor remuneración y de menor prestigio social, hecho del que están, o por lo menos deberían estar conscientes tanto educadores como padres.

El ambiente social tiene un enorme impacto en el fenómeno del abandono escolar; además, el fracaso también tiene su origen al centro de las mismas instituciones educativas y en las aulas. Si todos los temas relacionados propiamente a la escuela funcionaran de manera ideal, las condiciones socioeconómicas a las que está vinculado el alumno siguen incidiendo considerablemente en que el abandono ocurra.

También hay que considerar cuál es el valor que la sociedad da al éxito escolar y a la escolaridad misma, a las calificaciones, etc., ya que el alumno no está ajeno a los juicios de valor que el medio tiene sobre él y su actividad. Recordando la suposición del saber, si la importancia en la actividad académica no forma parte del discurso de las figuras que dan amor y están encargados de traer a la vida al sujeto-alumno, ésta no tendrá ninguna importancia, y la dejará totalmente de lado.

Algunas de las acciones que pueden llevarse a cabo para evitar o disminuir el abandono escolar son “propiciar y motivar la entrega y dedicación de los estudiantes a sus tareas académicas, hacer placentera su estancia en la escuela.” (Vidales, 2009: 334); sin embargo, si se tiene en cuenta la multidimensionalidad de factores que están relacionados con el abandono escolar, éste no puede tratarse atendiendo únicamente una de las dimensiones, sino que habrá que trabajar sobre ellas conforme vayan presentándose, y conforme a su grado de incidencia en la manifestación del fenómeno. Por esto, conocer cómo se trabaja el tema del abandono en otros contextos puede brindar aproximaciones para entender y atender por qué se da en el propio, pues “es difícil conocer las causas del fracaso escolar, pero existe un acuerdo general de que no es sólo un problema de contenidos curriculares, sino que otros aspectos, sociales, culturales, laborales y económicos, niveles de conocimiento de los padres, educación en la familia y la falta de interés o de actitud de los padres, alumnos y profesores tienen su protagonismo.” (Hernández, 2000: 22).

El objetivo de trabajar sobre el tema del abandono es el de concientizar la importancia que éste tiene para el desarrollo y formación de los alumnos, y que haya un trabajo con el fin de poder reducirlo, pues “el fracaso escolar es una preocupación de todos los países por las repercusiones negativas para el desarrollo de las personas y la cohesión social” (p. 22), y no sólo debería ser una preocupación de carácter político, sino que debe ser un tema preocupante en tanto se pierde la posibilidad de que los alumnos tengan un acercamiento considerable a los conocimientos y elaboraciones culturales.

Desde los planteamientos de Ramo Traver (2000) se menciona el hecho de que los alumnos tienen pleno conocimiento de lo que implica el hecho de abandonar la escuela; sin embargo, esto no siempre es así, pues en ocasiones es el alumno mismo quien decide dejar la escuela, ya sea por la búsqueda de un trabajo que le traerá beneficios económicos inmediatos, o por evitar la fatiga y esfuerzo que la actividad académica demanda; en consecuencia, los alumnos que abandonan sus estudios presentan condiciones académicas de atraso y un escaso nivel de desempeño intelectual, y que ello tendrá como resultado no conseguir un empleo con mayores posibilidades de estabilidad económica.

En el trabajo por reducir el abandono escolar, lo que se ha buscado es proporcionar al alumno un entorno que evite en lo más posible la rigidez y el autoritarismo; es decir, se plantea que la escuela debe procurar un ambiente de cuidado y apoyo. Asimismo, también es

recomendable que se le haga ver a la familia el papel que ella misma juega en el abandono – y también en el éxito – del alumno, debido a que “cuanta menos formación tenga la familia menor es la importancia que da al fracaso” (Ramo Traver, 2000: 16). En ocasiones, la manifestación del abandono no representa algo demasiado preocupante para los padres, pues ellos mismos (en algunos casos) han logrado una cierta estabilidad económica sin haber concluido estudio alguno.

También resulta importante señalar que cuando hay situaciones de éxito escolar, todos buscan atribuirse el mérito; en cambio, cuando el abandono se hace presente, éste no tiene nombre ni apellidos. El éxito que pueda llegar a tener un alumno se lo atribuyen los padres, los maestros, la institución académica, el sistema educativo nacional, etc. pero cuando el resultado no es el que se esperaba, los participantes se señalan unos a otros: “Es culpa del maestro”, “Es culpa del sistema”, “Es culpa de la escuela”.

El profesor es uno de los elementos involucrados al momento de tratar de explicar los porqués del fenómeno del abandono, y se menciona que “Los docentes con escasa ética profesional son los que apenas sienten que sus alumnos no obtengan buenos resultados” (p. 17), es decir, en el profesor está colocada una responsabilidad hacia los alumnos para que aprenden; sin embargo, el éxito o fracaso del proceso no está depositado únicamente en sus manos.

Es a través de la interacción directa del profesor con su grupo como es posible identificar cuáles son los alumnos que estarían en mayores posibilidades de atravesar una situación de abandono, pues el trabajo diario en el aula le da una perspectiva única de las características del grupo, elementos que mencionaba Alcaráz (2010) renglones atrás: el aspecto individual, el entorno educativo, y el ambiente familiar y social; y como también lo mencionaba Freire: conocer a los alumnos en su aspecto psíquico.

5. 1 EL ALUMNO QUE ABANDONA EL ESTUDIO DE UN IDIOMA

En el caso del estudio de un idioma, las causas que provocan el abandono no son tan diferentes a las que se presentan en el transcurso de la formación escolar; sin embargo, los efectos que resultan de ambas sí llegan a ser distintos, pues repercuten de maneras

particulares en cada caso; además, hay que tener en cuenta el nivel educativo y el idioma en cuestión.

Un origen que comparten el abandono en la formación escolar y el abandono en el estudio de un idioma podría estar situado en que el alumno va teniendo ciertos atrasos en cuanto a sus actividades académicas: comienza a fallar en la entrega de tareas, e incluso faltar a una clase, situación que puede provocar en el alumno una interrupción en la adquisición de los conocimientos básicos necesarios para continuar en el curso, y ello puede llevar, eventualmente, al abandono total debido a que el estudio de la materia va teniendo barreras cada vez más difíciles de superar, no sólo intelectuales (como lo son la parte de los conocimientos y contenidos de la materia), sino institucionales (deber tareas, asistencias mínimas, presentación de exámenes, materias reprobadas).

Mientras que el primer tipo de abandono – el de la formación en general – tiene considerables repercusiones para el alumno en cuanto a su formación, tales como la interrupción de su desarrollo académico, intelectual y de habilidades, relaciones sociales, la oportunidad de conseguir mayores posibilidades de trascendencia profesional; el abandono en el estudio de un idioma no implica necesariamente un problema tan amplio o con tantas repercusiones sociales, sobre todo si se trata de un idioma escasamente requerido en el ámbito laboral como el italiano (o el finés, o el náhuatl); sin embargo, el alumno que haya abandonado el estudio de idiomas como el inglés, francés o alemán, reduciría su margen de posibilidades considerablemente a la hora de solicitar un empleo.

El asunto del abandono en el estudio de un idioma debe tratarse, en primer lugar, cuando se conoce cuál es el idioma que se pretende enseñar: si es inglés, las repercusiones de abandonar su estudio son de considerable gravedad, principalmente desde un punto de vista laboral, pero también de formación personal, e igualmente lo sería, quizá, con idiomas como francés o chino. En cambio, si tratamos el tema del abandono en el estudio de idiomas como italiano, finés o náhuatl, las repercusiones desde un plano laboral no son tan significativas, aunque a nivel personal quizá sean iguales a las presentes en el caso del inglés. Ambas dimensiones, lo laboral y lo personal, adquirirán diferente importancia de acuerdo a casos particulares, y sobre todo de idiomas en particular.

En el caso específico de las clases de italiano en el CEI Acatlán, el abandono representa, efectivamente, un tema relevante que es importante atender, pues implica que el alumno

pierde una oportunidad de formación académica, y donde se apartaría del acceso al conocimiento humano y la cultura. Si se previene o evita en lo más posible el abandono, la formación no se interrumpe y puede proporcionar al alumno oportunidades de formación que van más allá del mero carácter utilitario y laboral.

El abandono en el estudio del italiano dentro del CEI Acatlán trae consecuencias que son de considerable gravedad, pues se interrumpe una posibilidad de formación para los alumnos. Dentro de la oferta académica que tiene la Facultad, hay carreras que se remiten – o podrían remitirse, en mayor o menor medida – a producciones y trabajos cuyos autores han elaborado su obra en el idioma italiano: arquitectos, diseñadores, juristas, politólogos, sociólogos, filósofos, lingüistas, educadores. Ciertamente – y así lo demuestra el trabajo de campo – varios de los alumnos que comienzan el estudio del italiano comentan que tienen interés por el idioma debido a que vieron a un autor italiano en su clase, y ahora pretenden profundizar en el tema y consultar la obra o bibliografía en italiano; no obstante, en ocasiones esa intención e interés desaparecen incluso antes de concluir el estudio del primer nivel.

Los profesores entrevistados durante la investigación mencionaron que la importancia de estudiar italiano (y en realidad de cualquier idioma) radica en que el alumno amplíe su panorama, que se abra a otras perspectivas y que tenga un acercamiento significativo con otras culturas y formas de ver la vida. Este hecho representa un aspecto fundamental en el estudio de las lenguas extranjeras, y también en la formación universitaria. Si los alumnos se alejan de esta posibilidad y se vuelcan a estudiar idiomas con carácter más “útil”, o a estudiarlos en una modalidad más rápida (como la Comprensión de Lectura), el sentido de formación y de apertura cultural se pierde totalmente.

En el fenómeno del abandono se relacionan aspectos de diversa índole, y los alumnos también tienen qué ver, tanto en la permanencia como en el abandono. Lo relevante sería trabajar sobre lo que la Pedagogía puede hacerle ver a la enseñanza de lenguas extranjeras para evitar en lo más posible la manifestación del fenómeno del abandono: la formación y actualización docente, y la elaboración de planes para el estudio del idioma.

5. 2 SOBRE CÓMO TRATAR EL ABANDONO EN EL ESTUDIO DEL ITALIANO DENTRO DEL CEI ACATLÁN

Ya que se ha tratado sobre lo que es el abandono escolar y cuáles son sus implicaciones cuando éste sucede en el estudio de una lengua extranjera, ahora hay que hablar de cómo es que todo esto se presenta en las clases de italiano en el CEI Acatlán, y sobre cuáles son los elementos en los que ahí se pueden trabajar y mejorar para reducir en lo posible este fenómeno.

El tema del abandono en el estudio del italiano en el CEI Acatlán es complejo – como lo es el fenómeno en sí en cualquier ámbito escolar – y por lo tanto, difícil de tratar; sin embargo, a través de las entrevistas y las sesiones de observación, los profesores llegaron a una suerte de coincidencia sobre cuáles son los aspectos que se ponen en juego a la hora de que los alumnos abandonan el curso:

- *Los alumnos suponen que el italiano es un idioma fácil*: este es el elemento que más veces fue mencionado por los profesores entrevistados. Es cierto que el italiano presenta una cierta similitud y transparencia en comparación con el español, pero cada uno posee sus reglas particulares y a cada uno le debe ser destinado un tiempo de estudio, (como ya lo había mencionado Comenio hojas atrás). Conforme los alumnos van avanzando en el estudio del idioma, se dan cuenta de que no es tan fácil como ellos lo pensaron, y por consiguiente, dejan de ir a las clases.

- *El carácter “práctico” de la lengua italiana*: varios de los maestros entrevistados comentaron que los alumnos abandonan el italiano, pues estos últimos no consideran que aprenderlo les proporcione una herramienta “útil” para insertarse en el campo laboral. El italiano no se encuentra ni entre las veinte lenguas más habladas del mundo – de hecho es la vigésimo primera lengua más hablada del mundo (Travel360, 2017) – por lo que estudiar italiano no tendría utilidad alguna, ya que al concluir sus estudios universitarios, el idioma italiano difícilmente les será requerido para trabajar; empero, los profesores coinciden en que estudiar italiano va más allá del aspecto laboral y utilitario.

- *Las dinámicas académicas a las que están sujetos los alumnos*: los profesores entrevistados coincidieron en que las dinámicas académicas a las que los alumnos están sujetos no facilitan estudiar el idioma. Dicha situación es bien sabida por los maestros, pues

los alumnos tienen tareas, trabajos, entregas, presentaciones, exposiciones, etc. y por ello el estudio del italiano – en el entendido de que no es “útil” aprenderlo – es echo a un lado, dando mayor importancia, desde la perspectiva de los alumnos, a su carrera; de hecho, los propios alumnos confirmaron este hecho en los instrumentos que se les aplicó.

Los profesores, durante las entrevistas – y como ya ha quedado mencionado – consideran que varios de los alumnos no ven como relevante el estudio del italiano, o una herramienta que pueda proporcionarles trascendencia profesional y que les permita conseguir un empleo, al menos no de manera inmediata. Dan prioridad al estudio de sus respectivas carreras o de otros idiomas antes que al italiano, y es por esto que los alumnos se inscriben libremente a las clases de italiano, y con esa misma libertad las abandonan y dejan de ir.

Es claro que hay causas que propician el abandono y que no están en control de ninguno de los actores principales (maestros y alumnos); no obstante, lo importante sería enfocarse en lo que sí se puede trabajar más directamente: la formación docente, la elaboración y reelaboración del *Sillabo*, el trabajo en el aula, y el trabajo metodológico y didáctico, puesto que son elementos que se relacionan con la enseñanza y aprendizaje del idioma.

5. 2. 1 La Pedagogía en la enseñanza del italiano dentro del CEI Acatlán

En el abandono intervienen muchos aspectos como los económicos, laborales, sociales, políticos, psíquicos, etc. La Pedagogía puede proporcionar alguna suerte de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

En cuanto a la metodología, como la que se expuso en el Capítulo I, Comenio proporcionó una guía para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Asimismo, Pastor (2014) menciona que ha habido una búsqueda permanente, desde el inicio mismo de la enseñanza de lenguas, por un método o métodos que logren que los estudiantes aprendan de forma eficaz, “esta búsqueda constante se fue plasmando en diversos métodos, cuya aparición se acentuó considerablemente a partir de la segunda mitad del s. XIX, y en especial durante todo el s. XX. Es por ello por lo que uno de los rasgos más característicos de la enseñanza de idiomas en la actualidad es la proliferación de métodos” (p. 131).

Ante tal diversidad de propuestas, el profesor se ve ante una gran gama de posibilidades y propuestas, de las cuales puede elegir la más adecuada considerando las características y

posibilidades de los aprendices, o incluso puede sentirse abrumado y sumergido en una gran confusión. No obstante, el profesor debe tener el conocimiento de la mayor diversidad posible de métodos para la enseñanza para que así emplee los que mejor se adapten a las posibilidades de su grupo, y a lo que pretende lograr que sus alumnos estén en posibilidad de hacer mediante el uso de la lengua meta.

Ahora bien, es menester dejar claro que los profesores no deben apoyarse sólo en una metodología, pues tal situación les alejaría de ejercer una práctica que logre una suerte de aprendizaje en los alumnos. El empleo de sólo un método para la enseñanza abre la posibilidad a que surjan problemas en el proceso de aprendizaje de los alumnos – no sólo de idiomas, sino de cualquier materia – y que se manifieste el fenómeno del abandono. Asimismo, también hay que tener en cuenta que los métodos han ido modificándose a través del tiempo, es decir “rara vez nos encontramos con ejemplos de un método puro y libre de contaminación [...] en lugar de eso encontramos ‘la versión del autor de libros de texto A del audiovisualismo’ o ‘el audiovisualismo tal como lo enseña el autor B’” (Johnson, 2008: 252), es decir, los métodos que van surgiendo retoman elementos de planteamientos que antecedieron, entonces hay planteamientos que podrían pensarse como la vanguardia en los debates, y métodos que se venden como “lo más novedoso”, aunque es probable que hayan estado presentes desde mucho tiempo atrás.

La manera en la que el alumno accede al acervo cultural, a la Ley y a los símbolos, es a través del Otro quien ya ha estado sujeto a dicho proceso. Resultaría casi imposible que el aprendizaje se lleve a cabo de manera individual y aislada.

El maestro estaría situado en el lugar del sujeto que ya ha sido traído a la cultura, y quien ya habla y maneja el idioma que se pretende enseñar, y por ende, el profesor tiene una tarea de considerable importancia, que es poner en contacto al alumno con el conocimiento. El alumno deberá recibir un acompañamiento constante por parte del maestro, y habrá un apego total a la Ley que establezca el profesor, sin que nadie (profesor y alumno) estén por encima de ella.

Dadas las condiciones y características observadas en la enseñanza del italiano en el CEI Acatlán a través del trabajo etnográfico, es como se sugiere la metodología mediante la cual se podría enseñar el idioma, con el propósito de reducir en lo posible el fenómeno del abandono ahí presente. Asimismo, hay que tener en cuenta que un remedio único para

erradicar dicho fenómeno no podrá encontrarse en este texto – y quizá en ninguno otro – puesto que dicho fenómeno también está relacionado con elementos que salen totalmente del control de los involucrados en el trabajo de enseñanza. Antes habría que resolver situaciones que van más allá del investigador, los alumnos, los profesores y el mismo proceso de investigación. No obstante, se espera que este trabajo funcione como una propuesta que se pueda considerar.

Por lo tanto, para la enseñanza de italiano en el CEI Acatlán se recomienda que el enfoque del método sea, para los primeros niveles, *deductivo*, en donde “primeramente se le da la regla al aprendiz y después se demuestran estas reglas y su modo de operar en práctica; la secuencia va de la regla al ejemplo” (Johnson, 2008: 253) en tanto que la participación del profesor es fundamental para que el alumno sienta bases sólidas para el estudio del idioma, durante el primer nivel como en los posteriores, por lo que el enfoque oral o método situacional de la lengua, con complemento de la Gramática-Traducción, podría emplearse en este periodo donde los alumnos deben aprender las primeras bases y reglas del idioma: pronunciación, entonación, reglas gramaticales, mismas que usarán durante todo el estudio del idioma, por lo que desde el principio deben quedar claras. El aprendizaje puede darse a través del uso del material fotocopiado, que funcionaría como una suerte de *colloquia*. Resultaría complicado que durante los primeros niveles el profesor emplee la lengua meta para dirigirse a los alumnos, pues en el entendido que éstos no la conocen, dar indicaciones, realizar actividades y ejercicios resultaría complicado y el curso avanzaría más lentamente (como llegó a suceder durante las sesiones de observación). En cambio, si se emplea la lengua materna de los alumnos para dar explicaciones e indicaciones, ellos entenderán de qué se habla en clase y podrán involucrarse en el proceso más directamente.

Asimismo, es recomendable un enfoque *inductivo* del método, donde “en primer lugar se dan los ejemplos y después el aprendiz infiere las reglas por sí mismo; con frecuencia se dan las reglas en la última etapa” (p. 253-254); por ende, el método directo irá incluyéndose poco a poco en las clases de los últimos niveles, con el complemento del aprendizaje de la lengua en comunidad de Curran, pues es en ese momento donde el alumno ya estaría en la posibilidad de emplear el idioma meta con más soltura y apoyado por todo lo que ya sabe y las estructuras que continúa estudiando: vocabulario, conjugación de verbos, expresiones propias del idioma, etc. Además, la enseñanza en todos los niveles se podrían procurar los

planteamientos del método Nocional-Funcional-Comunicativo, en donde se pone atención no sólo al conocimiento de la gramática, sino también al aspecto de la utilidad de la lengua en situaciones de comunicación reales, puesto que el estudiante puede conocer ampliamente la gramática de la lengua que estudia, pero no poder establecer comunicación con los usuarios nativos de esa lengua. Es decir, se fijarían objetivos como: hablar de sí mismo, preguntar a los otros acerca de ellos, hacer/llegar a arreglos, pedir indicaciones para llegar a algún sitio, pedir ayuda, pedir permiso (como ya se ha venido trabajado en las clases de italiano); y se podrían reproducir en el aula situaciones que requieran que el alumno logre eso mediante el juego de roles, en donde “los estudiantes representan papeles en un ‘drama’ en pequeña escala montado específicamente para practicar las funciones seleccionadas” (Johnson, 2008: 287).

Debe dársele importancia a las cuatro habilidades, de acuerdo al enfoque del método: las “habilidades escritas” (escribir y leer), sin dejar de lado a las “habilidades orales” (escuchar y hablar).

Es necesario aclarar que el estudio de la lengua no está determinado únicamente al trabajo que se haga en el aula, pues es el alumno quien debe interesarse por aprender más allá del espacio escolar, y la institución debe incluir este aspecto en su discurso, pues ella sola no es garantía de aprendizaje.

Además, la propuesta estaría encaminada – además de todo lo que ya se ha tratado – a sugerir las condiciones en las cuales la enseñanza del italiano en el CEI Acatlán podría desarrollarse. Para esto hay que recuperar elementos que fueron parte de la investigación y que de alguna forma están presentes en la organización misma del trabajo: la elaboración del programa, la labor del docente, y la implicación del alumno; en tanto todos están vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano en el CEI Acatlán. Todos son igual de importantes, todos se relacionan entre sí, y por ello es fundamental hablar sobre ellos. La información a ser considerada está plasmada en los instrumentos empleados durante todo el proceso: el diario de campo, la experiencia de haber participado en observaciones dentro de las clases de italiano, las entrevistas a maestros, y los instrumentos aplicados a alumnos (cuestionarios). Adicionalmente, se considera – de manera somera, pero con algún valor – la experiencia de haber sido alumno de las clases de italiano en el CEI Acatlán (que comprendió del primer nivel al quinto) y lo que ahí hubo posibilidad de vivir.

- El programa (*Sillabo*): ya se ha tratado sobre este aspecto en el CAPÍTULO II. El *Sillabo* es un elemento fundamental que forma parte del proceso de enseñanza del idioma, pues marca el rumbo a seguir, fija los objetivos que se deben lograr. En su configuración y afinación han de participar todos los responsables de la enseñanza, pues es a través de su práctica, sus conocimientos, y su experiencia en el aula, como pueden lograr un documento lo más completo posible, que contemple los elementos mencionados, y que logre un aprendizaje significativo para la mayor cantidad de estudiantes que sea posible.

El *Sillabo* como documento que guía la actividad de enseñanza en el estudio del italiano, funciona; empero, es un documento que puede ser perfeccionado, pues hay que considerar que nunca será un documento acabado totalmente, requerirá de modificaciones, adaptaciones y reelaboraciones permanentes.

- La labor del docente: en el CAPÍTULO III ya se trató cómo es que entiende al profesional que enseña una lengua, así como las situaciones a las que debe estar atento dada la interacción con el alumno que su práctica implica. El profesor que enseña italiano en el CEI Acatlán debería contar con las condiciones institucionales propicias para continuar ejerciendo su labor de la mejor manera posible. Esto podría lograrse mediante el acondicionamiento de las aulas en las que imparten clase, es decir, no sólo dotar este espacio de materiales didácticos como posters con todos los días de la semana, o todos los meses del año, o los números del 1 al 1000, o los colores, etc. – que en ocasiones resultan más un obstáculo que una ayuda – sino que, en la medida de lo posible, pueda irse un poco más allá. En el entendido que se estudia una lengua extranjera, la actividad que se desarrolla dentro del aula para aprenderla resulta de una importancia fundamental. Entonces en el aula debería haber la posibilidad de presentar al alumno diversos materiales que complementen la enseñanza: videos, audios, materiales de consulta (diccionarios, enciclopedias, manuales), y podría procurarse que todas las aulas estén acondicionadas para esto. Se requeriría, entonces, de una actualización de los materiales con los que cuentan las aulas (televisores, las mesas que cuentan con reproductor de cintas), del acceso a internet, y la inclusión de un proyector. “Los recursos están a nuestra disposición. De lo que se trata es de hacer un uso equilibrado y rentable de los mismos que facilite la adquisición de las lenguas” (Pastor, 2014: 340).

Además, también habría que considerar que las clases de italiano no siempre se imparten en los salones destinados para esta actividad. Entonces, lo sugerido anteriormente no podría

ser aprovechado para la enseñanza del idioma, por lo que habría que procurar, en la medida de lo posible, es que las clases – o la mayoría de ellas – se impartan en las aulas del CEI Acatlán destinadas a este propósito.

- El papel del alumno: De acuerdo a la información recuperada mediante los instrumentos, una de las situaciones que imposibilita a los alumnos para continuar con el estudio del italiano es la falta de tiempo. Los alumnos manifestaron que la carga de trabajo en sus respectivas carreras no les deja tiempo para estudiar italiano, y aparentemente tampoco para revisar sus apuntes de clase; esta situación tiene un efecto doble: **a)** por un lado, los alumnos dedican su tiempo a atender las demandas que su carrera les exige, la carga de trabajo se acumula y cuando llega la hora de establecer jerarquías, el estudio del italiano queda al último en esa lista de lo que es importante y lo que no. Este hecho resulta de cierta manera comprensible y del total conocimiento por parte de los profesores que enseñan italiano, pues la carrera es una actividad a la que todos los alumnos deben dedicarse. Es muy difícil que el profesor o alguien más pueda hacer que esto deje de ser así; y **b)** en el estudio del italiano, y los estudios en general, es requerido un conocimiento básico mínimo que funciona como punto de partida para lo que se verá más adelante: si no sabes multiplicar, no puedes resolver ecuaciones. En el caso del estudio del italiano, debido a que los alumnos no dedican un tiempo extra aula a estudiar, no saben, por ejemplo, conjugar los verbos ESSERE y AVERE al presente (que se estudia en el PG_01), y eso representará una seria dificultad para poder formar el tiempo compuesto PASSATO PROSSIMO (que se estudia en el PG_02). Si no han estudiado los números, no sabrán decir su edad, ni qué fecha es, ni qué año es, ni qué hora es. Por tanto, el progreso de la clase va siendo tal, que los alumnos comienzan a quedarse atrás y ya no siguen el ritmo de la clase, lo que trae como resultado que ellos abandonen. En este caso, en el trabajo dentro del aula sí puede haber un tiempo para los repasos breves de los temas anteriormente vistos; sin embargo, también hay que tener en cuenta que el maestro no puede detenerse en ver temas de los cursos anteriores. Dicha situación podría tratarse mediante la aplicación de un examen diagnóstico al inicio del curso – por ejemplo, en los casos de segundo nivel en adelante – para que así el profesor pueda tener una idea más o menos clara de cuál es la condición de los alumnos del grupo, y de cuáles son los temas que desconocen, para que así no sólo el maestro lo sepa, sino también los mismos alumnos, de tal modo que el profesor pueda solicitar a los alumnos que recuperen los temas en donde tengan mayores

dificultades y dudas, con el fin de no llegar a la mitad del curso cuando los repases en los temas del nivel anterior son casi imposibles de realizar. Quedará en los alumnos la responsabilidad de trabajar sobre los temas en donde tienen mayores carencias, siempre con la ayuda, claro está, del profesor, si acaso él lo considera así.

Además, esta es quizá la sugerencia más radical de todas, pero resultaría importante considerarlo, tanto por el CEI Acatlán como por las administraciones de las diferentes carreras que se enseñan en la FES Acatlán, y es la inclusión del estudio de una lengua extranjera (o dos, o las que sean, y no nada más italiano) en sus respectivos planes de estudio. Varias de las carreras – o todas – solicitan, como requisito de titulación, el conocimiento de por lo menos una lengua extranjera. Este hecho implica que los alumnos traten de hacer cuadrar sus actividades académicas relativas al estudio de su carrera con el estudio del idioma, situación que no siempre queda en consonancia en cuanto a los horarios. Si al estudio del idioma se le dedica un espacio dentro del plan de estudios de las carreras, la situación de la falta de tiempo podría reducirse; de hecho ya hay carreras que así lo llevan a cabo (Comunicación).

También habría que considerar una situación que está relacionada tanto con la parte que tiene que ver con el docente, como en lo relacionado al alumno – y que de hecho también se manifiesta en el estudio de otras materias – ya que es muy probable que la experiencia que haya tenido este último durante el proceso, no tanto en lo relativo al contenido del curso, sino a la relación con el profesor, abriría la posibilidad de que el alumno continúe o no. La posibilidad de conocer al profesor antes de inscribirse al primer nivel es casi nula, pero cuando se trata de niveles más avanzados – incluso del primero al segundo – en varios de los casos, los alumnos eligen a un profesor con el que ya han tomado clase (como ocurrió en las sesiones de observación de primer nivel, donde varios alumnos comentaron: “Oye... ¿sabes si este profe da en niveles más adelante?”) como resultado de la relación que se estableció durante el proceso, y esta misma relación puede impulsar el fenómeno, al no haber un establecimiento en el aula de reglas claras y de la Ley, así como la garantía de que nadie estará por encima de ellas. El trato del profesor incide directamente en este aspecto, y el alumno tendría que preguntarse si la razón por la cual continuará tomando clase con tal o cual profesor es porque ha tenido un aprendizaje considerable y valioso del idioma, o simplemente porque – como mencionan los mismos alumnos – el profesor es “buena onda”.

Los puntos anteriores son aspectos en donde la Pedagogía podría insertarse para tratar un tema como el abandono en el estudio de un idioma, particularmente en el estudio del italiano en el CEI Acatlán.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación ha dejado claro que tratar el tema del abandono en el estudio del italiano dentro del CEI Acatlán es una tarea compleja, pues está relacionado con factores de diversa índole. En lo que respecta a las hipótesis planteadas al inicio de la investigación, se puede decir que la actividad docente sí influye en la permanencia o abandono de los alumnos que estudian italiano dentro del CEI Acatlán; además, varios de los alumnos que llegan a estudiar italiano suponen que es un idioma fácil y que lo aprenderán rápido porque se parece a su lengua materna. Sin embargo, no hay que perder de vista que cada participante, maestros y alumnos, están implicados de diferentes formas: el maestro, en lo relacionado a la formación y actualización constante que su práctica demanda; los alumnos: como únicos encargados de su formación en tanto estudiantes universitarios, y como únicos responsables de aprovechar la oportunidad que la institución pone a su alcance, que es la de estudiar una lengua extranjera como el italiano (y todas las demás que ofrece el CEI Acatlán). Asimismo, también hay que considerar otros elementos como el *Sillabo*, pues es un documento que debe mantenerse en constante reflexión y reconstrucción a través de la intervención, aportación y experiencias de los mismos profesores que enseñan italiano en el CEI Acatlán, atendiendo a la formación de los alumnos, misma que debe comprender aspectos relacionados al conocimiento del idioma, además de su uso en entornos donde éste se hable.

Tratándose del estudio de una lengua extranjera, además del trabajo que se hace en el aula, los alumnos tienen una implicación muy profunda en su propio proceso de aprendizaje; y aunado a esto, ambos, maestros y alumnos, están sumergidos en un entorno institucional que también influye en el resultado del proceso, pues determina tiempos, facilita espacios y proporciona recursos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurra; condiciones a las que ambos participantes, maestros y alumnos, deben adecuarse.

Adicionalmente, también hay que mencionar que durante el proceso de investigación un elemento que no fue considerado salió a la luz, y es el lugar que ocupa un idioma como el italiano en el mundo laboral. Los estudiantes de la FES Acatlán, al tratarse de una población estudiantil cuyo interés es – entre otras cosas – insertarse al mundo laboral, buscan herramientas que les permitan obtener mayores oportunidades de trascendencia en este ámbito, y al parecer el italiano no cumple del todo con ese propósito. Si bien una parte

considerable de los alumnos comienza el estudio del italiano debido a un interés personal (por un gusto), lo abandonan dando mayor importancia a otras actividades como su carrera, o incluso al estudio de otro idioma cuya utilidad parecería mayor, como el inglés.

Resulta importante atender el fenómeno del abandono en el estudio del italiano dentro del CEI Acatlán, pues ello contribuiría a enriquecer la formación de los alumnos universitarios, porque si se tiene en cuenta que el abandono en el estudio del idioma ocurre de manera recurrente, eso significa que los alumnos están perdiendo la posibilidad de acceder a conocimientos culturales que la institución pone a su alcance. Los alumnos no sólo están en la posibilidad de aprender un idioma nuevo que les brindará una posibilidad de trascendencia laboral; sino también una forma diferente de ver la vida, tener un acercamiento a otra cultura y a una nueva dimensión de posibilidades para su misma formación.

Como se ha mencionado con anterioridad en el trabajo, el italiano no está ni entre las veinte lenguas más habladas del mundo; sin embargo, es la cuarta lengua más estudiada del mundo. Este hecho lleva a pensar que existen dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas donde se estudia italiano – no sólo en el CEI Acatlán – por lo que su atención demandaría un trabajo en conjunto entre los profesores de idiomas y los pedagogos. Resultaría muy enriquecedor que la Pedagogía trabaje conjuntamente con la Lingüística Aplicada en temas relacionados a la enseñanza de la lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras, en aspectos como la elaboración de planes de estudio, diseño y aplicación de materiales didácticos, formación docente, etc.; no obstante, en lo que respecta a la investigación presente, lo expuesto en este trabajo podría ser un punto de partida para comenzar a entender y atender las situaciones actuales de abandono en el estudio del italiano dentro del CEI Acatlán.

De igual manera, también hay que tener claro que en este trabajo se recomienda la atención a situaciones que tienen que ver con los planes para la enseñanza de lenguas extranjeras, el papel del docente y el lugar del alumno, pues es así como se propone reducir en la medida de lo posible la situación de abandono en el estudio del idioma dentro del contexto donde se realizó la investigación, en tanto que son elementos que deben mantenerse en constante reflexión; no obstante, debe haber un monitoreo permanente para detectar y atender futuras situaciones que puedan llegar a presentarse, dejando abierta la puerta a que en la enseñanza de lenguas extranjeras entre y contribuya la Pedagogía.

Uno más de los elementos que proporcionó una visión y orientación particulares al trabajo de investigación fue el hecho de haber estado involucrado, durante toda la vida, en otros varios procesos de enseñanza de alguna lengua extranjera: clases de inglés, clases de francés, un breve pero constructivo periodo de clases de latín, además de las clases de italiano. Durante todo ese tiempo hubo la posibilidad de observar el desempeño de varios maestros de distintas nacionalidades y modos de ver la vida, así como con distintos modos de enseñar y de aplicar métodos de enseñanza. Es gracias a la experiencia de haber estado en esas distintas clases de idiomas como se pretende enriquecer este trabajo, pues todo el mencionado recorrido ayudó a construir una idea más o menos clara de cómo podría darse la enseñanza de los idiomas, las condiciones, sobre cómo debería ser el profesor de idiomas y cómo ha de posicionarse frente a su labor, además de cómo ha de operar la Ley durante el proceso, y es en este trabajo donde se pretende que dicha experiencia también quede plasmada.

Las aportaciones que puede hacer la Pedagogía a las clases de italiano en el CEI Acatlán tienen como fin evitar en lo más posible que se manifieste el fenómeno del abandono, pues resulta lamentable que esta situación ocurra, ya que los alumnos pierden una oportunidad valiosa de formación y conocimientos que incluso podrían articularse con el estudio de sus respectivas carreras.

El estudio del italiano es muy relevante, pues contribuye a enriquecer la formación de los alumnos de la FES Acatlán – como lo haría el estudio de cualquier idioma – y por ende, atender la situación del abandono es importante a través de los elementos que se relacionan con esta práctica: el programa, la labor del docente, y el papel del alumno.

ANEXOS

**(Extracto) PLAN DE ESTUDIOS PARA EL PRIMER NIVEL DEL CURSO DE ITALIANO
(PLAN GLOBAL – 50 HORAS)**

Habilidades a desarrollar

Interacción oral

- Saludar e iniciar un diálogo con una persona desconocida, presentarse y presentar a alguien, expresar en un monólogo o una conversación datos personales (datos de identidad, descripción física y de personalidad, intereses y pasatiempos).
- Pronunciar de modo aceptable, usando el tono de afirmación, pregunta o negación.
- Conversar sobre las actividades diarias en casa, en la escuela, el trabajo, con la familia y los amigos.
- Describir el aspecto y la personalidad de parientes, amigos y conocidos, así como sus datos.
- Acordar una cita con un amigo o un conocido para hacer algo juntos (recreativo, trabajo, tareas, etc.)

Escucha. Comprensión oral

- Entender de un diálogo real o grabado los elementos principales de la situación: cuántas personas hablan, cuál es la relación entre ellos, qué es de lo que hablan, y si es posible, dónde se desarrolla el diálogo.
- Entender un texto de tipo descriptivo los elementos de cultura y civismo italiano.
- Distinguir entre frases afirmativas, interrogativas o negativas.
- Reconocer o discriminar en dichos palabras, frases, pasajes, relacionadas a las situaciones comunicativas estudiadas.

Lectura (comprensión escrita)

- Entender mensajes de personas que quieren entablar una amistad por correspondencia, publicaciones en revistas, periódicos e internet.
- Entender breves descripciones de personajes, objetos o lugares marcados en diversos textos simples.
- Entender los elementos principales de textos periodísticos breves y publicaciones que no requieren conocimientos culturales específicos: argumento central, personajes, situaciones generales.
- Entender textos descriptivos que traten cultura y civismo italiano.

Producción escrita

- Reconocer las características formales de los textos previstos para el nivel: cartas personales, postales, notas informativas, documentos de identificación, artículos periodísticos, publicidad, etc.
- Llenar formularios con datos de identificación como: nombre, apellido, edad, nacionalidad, género, estado civil, dirección, estudios, ocupación, pasatiempos e intereses.
- Transcribir de un texto palabras, frases con una ortografía correcta.
- Escribir o responder una carta breve de presentación para conocer amigos a través de correo o internet, con ortografía correcta del léxico estudiado y poniendo atención a la concordancia entre artículos, nombres, adjetivos y verbos.
- Escribir o responder una tarjeta de invitación a una fiesta o actividad recreativa, con un amigo o conocido.
- Describir las actividades diarias en una agenda, página de diario o carta personal.

Metacognición

Estrategias comunicativas

- Animar a la comprensión: pedir que se repita (disculpa/disculpe, no he entendido, ¿podría repetir más lentamente por favor?)
- Pedir aclaraciones (¿qué significa...?, ¿qué es...?, lo puede..., ¿puedes repetir letra por letra, por favor?)
- Elegir el modo adecuado a cada interlocutor (formal/informal) y de cortesía.
- Saber usar el formato del texto para poder corregir un documento.

Reflexiones metalingüísticas

- Inferir el significado del léxico desconocido con la ayuda del contexto.
- Poner atención en los “falsos amigos”.
- Poner atención a las diferencias de género de ciertas palabras en italiano y en español, por ejemplo: flor, escritorio, pizarrón, lápiz.
- Observar los valores semánticos de los verbos essere, avere, fare y stare, que son diferentes en español.
- Ser consciente de las semejanzas estructurales entre las dos lenguas.

Intercultura

- Poner en contraste los aspectos de cultura y civismo italianos previstos en el programa del nivel con las de la cultura mexicana, analizando los elementos lingüísticos que son expresiones de estas características en las dos lenguas.

OBJETIVO DEL MÓDULO 1

El alumno será capaz de iniciar y mantener un diálogo para intercambiar información de sí mismo con un interlocutor.

OBJETICO DEL MÓDULO 2

El alumno intercambiará información de sus actividades diarias y relaciones familiares.

El alumno podrá ponerse de acuerdo con otras personas para realizar diversas actividades juntos.

CUESTIONARIO 1

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Pedagogía

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE ITALIANO PG_01

Edad: _____ Carrera: _____ Turno: _____ Género: (Masc.) (Fem.)

INSTRUCCIONES: *Por favor marca con una (X) la opción que corresponda a tu respuesta y contesta donde se te indica.*

1. ¿Por qué elegiste italiano como idioma para estudiar?

- Por interés personal () • Tiene relación con / es requisito en mi carrera ()
- Es fácil de aprender () • No encontré grupo en otro idioma ()

2. ¿El horario en el que estudias italiano es conveniente para ti?

- Sí, el horario es cómodo () • No, porque... () hay empalme con materias de la carrera
- () espero mucho tiempo para tomar la clase
- Otro (especificar): _____
- _____
- _____

3. ¿Estudias un idioma además de italiano?

- Sí () ¿Cuál / cuáles? _____
- No () ¿Por qué? _____

4. ¿Cuál crees que debería ser la nacionalidad del profesor en el PG_01?

- Debe ser italiano () ¿Por qué? _____
- Debe ser mexicano () ¿Por qué? _____
- No es importante ()

5. Consideras el desempeño de tu profesor en la enseñanza del idioma como:

- Excelente () • Bueno () • Regular () • Malo () • Pésimo ()

6. ¿Al inicio de las clases el profesor te mostró algún plan o programa con el contenido del curso?

- Sí () • No ()
- ▶ ¿Crees que hacerlo es relevante?
- Sí () ¿Por qué? _____
- No () ¿Por qué? _____

7. ¿Cuánto tiempo dedicas al estudio del idioma por semana? (fuera del aula)

- Menos de 1 hora () • De 1 a 3 horas ()
- De 3 a 5 horas () • Sólo estudio en las clases ()

8. Con base en tu experiencia al estar cursando PG_01, ¿estudiarás el PG_02?

- Sí () ¿por qué? _____
- No () ¿por qué? _____

9. Ordena jerárquicamente los factores que podrían provocar que tú abandones el estudio del idioma, asignando el número 1 al de mayor peso.

- El profesor ()
- El idioma en sí ()
- Los horarios ()
- Otra [especificar] () _____

CUESTIONARIO 2

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Pedagogía

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE ITALIANO PG_02

Edad: _____ Carrera: _____ Turno: _____ Género: (Masc.) (Fem.)

INSTRUCCIONES: Por favor marca con una (X) la opción que corresponda a tu respuesta y contesta donde se te indica.

1. ¿Por qué decidiste continuar en el estudio del italiano?

- Por interés personal () • Tiene relación con / es requisito en mi carrera ()
Es fácil de aprender () • No encontré grupo en otro idioma ()

2. ¿El horario en el que estudias italiano es conveniente para ti?

- Sí, el horario es cómodo () • No, porque... () hay empalme con materias de la
carrera
() espero mucho tiempo para tomar la
clase
Otro (especificar): _____

3. Consideras el desempeño de tu profesor en la enseñanza del idioma como:

- Excelente () • Bueno () • Regular () • Malo () • Pésimo ()

4. ¿Al inicio de las clases el profesor te mostró algún plan o programa con el contenido del curso?

- Sí () • No ()

▶ ¿Consideras relevante este aspecto?

- Sí () ¿Por qué? _____
- No () ¿Por qué? _____

5. ¿Cuánto tiempo dedicas al estudio del idioma por semana? (fuera del aula)

- Menos de 1 hora () • De 1 a 3 horas ()
De 3 a 5 horas () • Sólo practico en las clases ()

6. ¿Estudias un idioma además de italiano?

- Sí () ¿Cuál? _____
- No () ¿Por qué? _____

7. ¿Cómo consideras que fue tu desempeño al estudiar el PG_01?:

- Muy malo () • Regular () • Bueno () • Excelente ()

8. Con base en tu experiencia al estar cursando PG_02, ¿estudiarás PG_03?

- Sí () ¿Por qué? _____
- No () ¿Por qué? _____

9. Ordena jerárquicamente los factores que podrían provocar que tú abandones el estudio del italiano, asignando el número 1 al de mayor peso.

- El profesor ()
- El idioma en sí ()
- Los horarios ()
- Otra [especificar] () _____

10. El abandono en el estudio del italiano se da a causa de:

- El profesor () • El idioma en sí () • Los horarios ()
- Otra [especificar] () _____

CUESTIONARIO 3

CUESTIONARIO-ENTREVISTA Alumnos que hayan abandonado el estudio del idioma

1. ¿Qué carrera estudias?
2. ¿En qué turno estudias tu carrera?
3. ¿El estudio de una lengua extranjera es requisito de titulación en tu carrera?
4. ¿Estudias otro idioma además de italiano?
5. Motivos por los cuales eligió italiano para estudiar.
6. Situaciones que propiciaron el abandono.
7. Motivos por los cuales decidió regresar a estudiar italiano
8. Desempeño durante la etapa de estudio

GUIÓN 1

GUIÓN DE ENTREVISTA (Al autor del *Sillabo*)

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. Además de la FES Acatlán, ¿ha impartido clases de italiano en otras instituciones?
3. ¿Qué es el *Sillabo*?
4. ¿Quién o quiénes han participado en la elaboración del *Sillabo*?
5. ¿Qué elementos retoma el *Sillabo* del Marco Común de Referencia?
6. ¿Considera que el *Sillabo* tiene alguna influencia en el abandono del estudio del italiano?
7. ¿Por qué cree usted que los alumnos abandonan en estudio del italiano?

- Tipo de contratación
- Sobre el perfil docente

GUIÓN 2

GUIÓN DE ENTREVISTA PROFESOR DE ITALIANO (PG_01)

- ¿Cuál es su formación académica?
- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la labor docente?
- ¿Cómo percibe el grado de interés en sus alumnos por aprender italiano?
- ¿Cuál consideraría que es la importancia por estudiar italiano como lengua extranjera?
- ¿Cuáles cree usted que son las causas por las que los alumnos abandonan el estudio del italiano?
- ¿Considera que su práctica podría llegar a tener algún impacto en la continuidad de los alumnos?
- ¿Cómo planea sus clases?

Desarrollo de las habilidades de los alumnos
Desarrollo de una clase cotidiana (metodológicamente • didácticamente)
Tipo de contratación (materia • carrera)
Motivos por los cuales es profesor (si no estudió para ser tal)
Ayuda del Departamento de italiano (del jefe del departamento)

GUIÓN 3

GUIÓN DE ENTREVISTA PROFESOR DE ITALIANO (PG_02)

- ¿Cuál es su formación académica?
- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la labor docente?
- ¿Cómo percibe el grado de interés en sus alumnos por aprender italiano?
- ¿Cuál consideraría que es la importancia por estudiar italiano como lengua extranjera?
- ¿Cuáles cree usted que son las causas por las que los alumnos abandonan el estudio del italiano?
- ¿Considera que los alumnos aprendieron los contenidos del PG_01?
- ¿Considera que su práctica podría llegar a tener algún impacto en la continuidad de los alumnos?
- ¿Cómo planea sus clases?

Desarrollo de las habilidades de los alumnos

Desarrollo de una clase cotidiana (metodológicamente • didácticamente)

Tipo de contratación (materia • carrera)

Motivos por los cuales es profesor (si no estudió para ser tal)

Ayuda del Departamento de italiano (del jefe del departamento)

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Alcaráz Yáñez, Cristina. (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. España: Ministerio de educación.
- Álvares-Gayou Jurgenson, Juan Luis. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Calero Pérez, Mavilo. (2008). *Constructivismo pedagógico, teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- Château, Jean. (2014). *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Comenio, Juan Amós. (2013). *Didactica magna*. México: Porrúa.
- Freire, Paulo. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI
- Gago Huguet, Antonio (1992). *Elaboración de cartas descriptivas: guía para el programa de un curso*. México: Editorial Trillas.
- Gerber, Daniel. (2007). *Discurso y verdad*. Puebla: Escuela libre de Psicología.
- Hernández Gil, Carlos. (2000). *El fracaso escolar*. España: Doce calles.
- Hernández Rojas, Gerardo. (2006). *Miradas constructivistas en Psicología Educativa*. España: Paidós.
- Johnson, Keith. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una Introducción*. México: FCE.
- Padilla Magaña, Rosa Aurora. *et al.* (2012). Orientaciones para la elaboración y/o evaluación de proyectos de adecuación de planes y programas de estudio. México: UNAM.
- Pastor Cesteros, Susana. (2014). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. España: Universidad de Alicante.
- Pineda Pineda, Ignacio. (2013). *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. México: Ediciones Díaz de Santos.

- Ramo Traver, Zacarías. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y Víctimas*. España: CISSPRAXIS.
- Richmond, Kenneth. (1974). *Curriculum escolar*. España: Narcea.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Tobón, Sergio (2008). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vasilachis de Gialdino, Irene *et al.* (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vez, José Manuel. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. España: Ariel.
- Zarzar Charur, Carlos. (2003). *Temas de didáctica. Reflexiones sobre la función de la escuela y del profesor*. México: Editorial Progreso.

Electrónicas

- Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA). *What is AILA?*
Recuperado en <http://www.aila.info/en/about/what-is-aila.html>
- Díaz Barriga, Ángel. *Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias*. Núm. 143, p. 142-162, 2014. IISUE-UNAM
- Díaz Barriga, Ángel. *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 2, 2003, pp. 81-93. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México
- Ehrlich Quintero, Patricia. (2001). *El Currículo modular. Una experiencia de currículo universitario integrado*. Anuario 2000 • UAM-X • México • 2001 • pp. 357-366
- Flórez-Romero, Rita; Restrepo, María-Adelaida; Schwanenflugel, Paula
Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 27, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 79-96. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia
- Gaceta UNAM. Ciudad Universitaria, 27 de marzo de 2017. Número 4,862. ISSN 0188-5138.

- Herrera Lima, Ma. Eugenia. *La enseñanza de lenguas extranjeras en el CELE de la UNAM*. Reencuentro, núm. 47, diciembre, 2006, pp. 9-16. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México

- Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*
Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/marco/

- Le 10 lingue più parlate al mondo [*Las 10 lenguas más habladas en el mundo*]
Recuperado de
<https://www.travel365.it/lingua-piu-parlata-al-mondo.htm>

- Mora Vargas, Ana Isabel. *Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructuración*. Educación, vol. 25, núm. 2, septiembre, 2001, pp. 147-156. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

- Real Academia Española. (2017) Definición de LINGÜÍSTICA APLICADA
Recuperado de
<http://dle.rae.es/?id=NNPFPOI>

- Román, Marcela. Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 3-9 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España

- Silva Villena, Omer *¿Hacia dónde va la psicolingüística?* Forma y Función, núm. 18, enero-diciembre, 2005, pp. 229-249 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.

- Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Recuperado en <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=9>

- Vargas Leyva, María Ruth. (2008). DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS. Asociación nacional de facultades y escuelas de ingeniería. México.

- Vidales, Saúl. *El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana*. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 320-341. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España

- <https://www.youtube.com/watch?v=Rmtl3iG11EA>, consultado el 25 de septiembre de 2016. Cápsula (2011) 35 años de la Fes Acatlán.
- <https://www.youtube.com/watch?v=fkN-tgrodUQ>, consultado el 27 de septiembre de 2016. Plática (2012) Centro de Idiomas de la FES Acatlán. Plática con el Lic. Humberto Cárdenas, secretario auxiliar del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán.
- <https://www.youtube.com/watch?v=f44BdP04gCc>, consultado el 27 de noviembre de 2016. Cápsula (2016) Giornale La Repubblica. Cápsula informativa donde se habla de las lenguas más estudiadas del mundo.