



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER  
PROFESIONAL DE INTERVENCIÓN

FORMACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS PROFESORES DE  
LENGUAS EXTRANJERAS DESDE EL ENFOQUE DE LA  
CONCIENCIA LINGÜÍSTICA: UN ESTUDIO DE CASO

Para obtener el diploma de

Especialista en Docencia

PRESENTA

Lic. Darhiel Adrián Heredia Hernández

Director (a)

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Comité tutorial

Mtra. Patricia Pineda Cortez

Dra. María Cruz Chong Barreiro

Mtra. Edith Álvarez Espinosa

Pachuca de Soto, Hgo., México., noviembre 2022



UAEH/ICSHu/EDD/108/2022  
Asunto: Autorización de impresión

**Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado**  
Directora de Administración Escolar  
**PRESENTE.**

El Comité Tutorial del proyecto terminal titulado **"FORMACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE EL ENFOQUE DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA: UN ESTUDIO DE CASO."** realizado por el sustentante **DARHIEL ADRIÁN HEREDIA HERNÁNDEZ** con número de cuenta **472628** perteneciente al programa de **ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

### AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

**Atentamente**  
**"Amor, Orden y Progreso"**  
Pachuca de Soto, Hidalgo a 24 de noviembre de 2022

El Comité Tutorial

Dra. Maritza Librada  
Cáceres Mesa  
Directora



Mtra. Patricia Pineda  
Cortez  
Asesor Metodológico

Dra. María Cruz Chong  
Barreiro  
Lectora

Mtra. Edith Álvarez  
Espinosa.  
Lectora

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,  
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,  
Hidalgo, México; C.P. 42084  
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext 4201, 4205  
icshu@uaeh.edu.mx

## **Agradecimientos**

*La lengua nos hace y en ella nos hacemos. Hablamos y en nuestros labios está el temblor de aquellos millones de hombres que vivieron antes que nosotros y cuyo gesto sigue resonando en nuestra entonación o en los sonidos que articulamos*

Manuel Alvar

Con el respeto que se merecen todas las lenguas del mudo, por ser instrumento para expresar grandes discursos; porque gracias a ellas conocemos el pensamiento de ilustres personas y porque con ellas podemos acariciar el espíritu y alma de quienes amamos.

Con amor para mis padres, hermanas y hermanos, quienes me enseñaron mi primera lengua, mi lengua materna, con la que ahora puedo agradecer también a mi pareja, amigas y amigos, de quienes he aprendido tanto y al mismo tiempo me han apoyado y motivado a continuar en mis proyectos.

Agradezco también a mi comité tutorial por su paciencia, asesoría y retroalimentación; sin su compromiso y apoyo no habría sido posible esta investigación.

Finalmente, gracias a esta lengua mía, la española, porque a través de ella he podido valorar y aprender otras.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| PRESENTACIÓN   | 4  |
| 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN   | 5  |
| 1.1 Enfoque de la Conciencia Lingüística   | 8  |
| 1.2 Formación de docentes de lenguas extranjeras                                 | 13 |
| 1.3 Importancia de conocer la lengua materna como docente de lenguas extranjeras | 18 |
| 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA  | 22 |
| Pregunta de investigación  | 24 |
| 3. OBJETIVOS   | 24 |
| Objetivos específicos  | 24 |
| 4. SUPUESTO HIPOTÉTICO   | 25 |
| 5. JUSTIFICACIÓN   | 25 |
| 6. MARCO TEÓRICO   | 27 |
| 6.1 Antecedentes de la Conciencia Lingüística: conceptos clave                   | 27 |
| 6.1.2 El estructuralismo: Ferdinand de Saussure                                  | 27 |
| 6.1.3 Antecedentes históricos de la lingüística                                  | 29 |
| 6.1.4 Lenguaje, lengua, habla y dialecto   | 31 |
| 6.1.5 Lengua   | 33 |
| 6.1.6 Habla  | 34 |
| 6.1.7 Dialecto   | 36 |
| 6.2. Teoría sociocultural: Vygotsky y Piaget                                     | 38 |
| 6.3. Teoría del lenguaje: Noam Chomsky   | 40 |
| 6.4 Conciencia Lingüística   | 41 |
| 7. MARCO CONTEXTUAL  | 43 |
| 8. MARCO METODOLÓGICO  | 43 |

|   |    |
|---|----|
| 8.1 Alcance de investigación            | 43 |
| 8.2 Variables                           | 44 |
| 8.2.1 Definición conceptual             | 44 |
| 8.2.2 Definición operacional            | 45 |
| 8.3 Instrumentos de medición            | 46 |
| Tabla de fundamentación del instrumento | 46 |
| 8.4 Participantes                       | 47 |
| 8.5 Procedimiento                       | 47 |
| 9. RESULTADOS                           | 47 |
| 10. CONCLUSIONES PRELIMINARES           | 58 |
| Bibliografía                            | 59 |
| Anexo                                   | 63 |

## PRESENTACIÓN

Durante años el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras se mantuvo a la par del incremento del sector docente, esto debido en gran parte a los contratiempos para obtener una formación profesional (Toledo Sarracino, 2014). Es así como el presente el presente proyecto terminal de carácter profesional, tiene el propósito de realizar un diagnóstico piloto cuyo objetivo es indagar acerca de la formación de los docentes de lenguas extranjeras (LE) desde el enfoque de la Conciencia Lingüística (CL), es decir, en el desarrollo y apropiación de sus conocimientos lingüísticos, no como competencias evaluadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) sino, desde la lingüística como ciencia social. Este diagnóstico preliminar se llevó a cabo en profesores que colaboran en una institución privada del estado de Hidalgo, en el nivel medio superior y superior.

Para desarrollar este trabajo en primer lugar se ejecutó una búsqueda exhaustiva para conformar el Estado de la Cuestión, donde se presentan gráficas de elaboración propia del registro de la información clasificadas como: artículos, libros, tesis, años y fuentes de origen. Asimismo, se categorizó en tres apartados, siendo el primer apartado *Enfoque de la Conciencia Lingüística*, en la cual se realiza una exploración de los hallazgos actuales en torno al tema. En la siguiente categoría, *Formación de docentes de lenguas extranjeras*, se explora el panorama de las formaciones para docentes de LE. Como tercera categoría, *importancia de conocer la lengua materna como docente de lenguas extranjeras*, se exponen los resultados de la búsqueda de artículos que hablan de la importancia de la lengua materna para el aprendizaje de segundas lenguas. Finalmente, se anexa el cuestionario piloto, así como el artículo doce, acuerdo 450 que suscribe la formación profesional de profesores de lengua en el nivel medio superior.

## 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para el estado de la cuestión de este protocolo se revisaron 58 textos totales, que comprenden páginas web, artículos provenientes de fuentes como Scielo, Redalyc, Mendeley y Google académico; y Webinars. La búsqueda para este material bibliográfico comprende un periodo de diez años, a partir del 2012 hasta el año en curso. Cabe señalar que la investigación resultó complicada en el sentido de que el matiz del tema es complejo, no se encontraron estudios específicos del mismo a nivel macro, por el contrario, la bibliografía recabada contempla estudios de caso, concentrados en escuelas o centro de idiomas. Son, en su mayoría, investigaciones de tipo descriptivo e interpretan de manera cualitativa los datos arrojados. Cabe hacer mención de que los instrumentos de investigación en estas investigaciones se concentraron en entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y observaciones, muchas de ellas ejecutadas en un sector específico, por ejemplo, futuros profesores de lenguas extranjeras (LE) en formación.

Gráfico 1 Literatura revisada



Fuente: Elaboración propia

La siguiente tabla muestra la búsqueda de artículos, tesis y estudios de caso realizada por año.

Gráfico 2. Clasificación por año

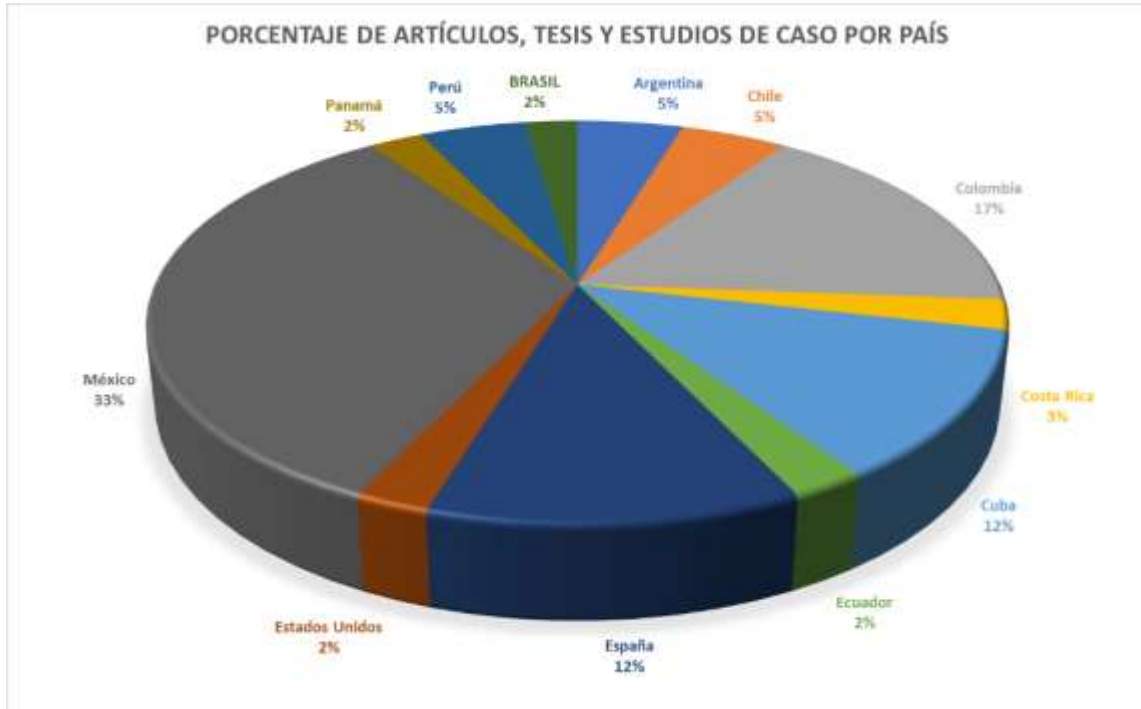
| AÑO  | ARTÍCULOS | TESIS | ESTUDIOS DE CASO |
|------|-----------|-------|------------------|
| 2012 | 3         | 1     |                  |
| 2013 | 4         |       |                  |
| 2014 | 2         | 1     |                  |
| 2015 | 3         |       |                  |
| 2016 | 0         |       |                  |
| 2017 | 6         | 1     |                  |
| 2018 | 6         | 1     | 1                |
| 2019 | 4         | 1     | 1                |
| 2020 | 6         |       | 1                |
| 2021 | 4         | 1     |                  |
| 2022 | 1         |       |                  |

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra una gráfica que expone la búsqueda por país, la cual arrojó: México 14(artículos), Colombia 7, Cuba 5, España 5, Argentina 2, Chile 2, Costa Rica 1, Ecuador 1, Estados Unidos 1, Panamá 1, Brasil 1, Perú 2. La mayoría de la literatura está escrita en lengua española, sin embargo, dos artículos lo están en inglés.



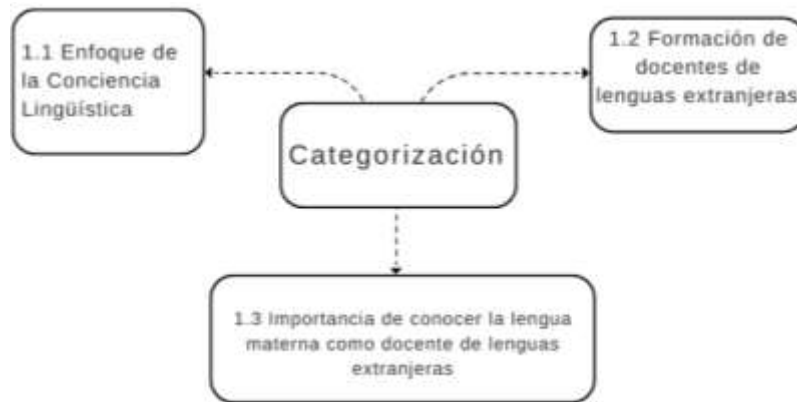
Gráfico 3. Artículos por país



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra el esquema de las categorías del estado de la cuestión que consistió en tres apartados: Enfoque de la conciencia lingüística, Formación de docentes de lenguas extranjeras e importancia de conocer la lengua materna como docente de lenguas extranjeras.

Gráfico 4. Categorización del Estado de la Cuestión



Fuente: Elaboración propia

## 1.1 Enfoque de la Conciencia Lingüística

Para comenzar con el Estado de la Cuestión es necesario establecer que la Conciencia lingüística es un enfoque surgido en Gran Bretaña a inicios de la década de los 90 y busca la sensibilización de la lengua, esto implica que este acto reflexivo comience con la lengua materna y así optimizar y fomentar el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, tomando en cuenta la diversidad lingüística. Una vez mencionado brevemente el concepto de CL, se presentan los principales hallazgos de las investigaciones realizadas hasta el momento.

El objetivo del estudio de *La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística* (Fernández P. , 2014) es justificar la necesidad de concientizar a los aprendices de español como lengua extranjera (ELE) de dos cosas, la primera apunta al conocimiento de dos tipos de lengua, a saber: la lengua natural y la artificial, la primera refiere al habla, el instrumento real de comunicación que utilizan las personas nativas de una lengua. La segunda, es la estandarización, la lengua que se encuentra en los métodos de enseñanza de cualquier lengua y que generalmente se aleja de las variaciones lingüísticas existentes y reales. Esta investigación consiste en una propuesta didáctica desde el enfoque de la CL y concluye que efectivamente, es necesario concientizar a los estudiantes de ELE sobre la diferenciación entre lengua natural y artificial, esto a través del diseño de actividades cuyo objetivo sea la reflexión de lo estudiado y aprendido en el salón de clases, en contraste con lo que escuchan en contextos reales.

Asimismo, Fernández advierte que lo ideal es la temprana concientización, es decir, comenzar desde los niveles básicos. Finalmente, la autora determina que la enseñanza de ELE (y de cualquiera otra LE) desde una perspectiva que incluya la sociolingüística y pragmática supone que el alumnado adquirirá una alta competencia lingüística y plurilingüe.

*Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview*, (Finkbeiner & White, 2017) es una investigación realizada desde la perspectiva histórica de la CL y señalan que la combinación de la Conciencia Lingüística y el multilingüismo favorecen al desarrollo del plurilingüismo. En este sentido, advierten que resulta de suma importancia la reflexión de las políticas lingüísticas ya que ellas influyen en el uso del idioma y el estatus oficial de las lenguas, así como en la identidad multilingüe de las personas.

Los autores coinciden con Fernández (2014) en la importancia de la CL en las escuelas ya que en los últimos años el multilingüismo ha incrementado en las ofertas de las instituciones educativas. No obstante, también mencionan que, de manera paralela, existe un predominio monolingüe en las publicaciones académicas al ofrecer datos estadísticos que revelan al inglés como principal lengua utilizada para la redacción de textos en ciencias sociales y humanidades durante los últimos 20 años. Concluyen así que los estudios de conciencia lingüística no pueden ignorar el multilingüismo como factor ni los estudios de multilingüismo pueden ignorar la conciencia lingüística. Ambos movimientos se han convertido en activos cruciales para el desarrollo de la enseñanza de LE (Finkbeiner & White, 2017).

Por otro lado, la investigación de del Pozo (2017), realizada en Perú, y de carácter descriptivo, tiene como objetivo explicar la relación existente entre la redacción académica y la CL; considera a esta última como parte central de toda redacción académica de carácter científico, al mismo tiempo, sostiene que es preciso conocer la lengua y cómo funciona desde sus distintas áreas como la fonética, gramática y semántica. Más adelante, del Pozo (2017) detalla y explica estas áreas para justificar su postura en torno a la importancia de la CL para la redacción de textos científicos. No obstante, no señala una metodología para desarrollar o iniciar una CL. Si bien este breve ensayo se enfoca en la redacción, resalta la importancia de vincular la CL con ella. Este hecho producirá, sin duda, la mejora de la redacción de textos en otras lenguas por parte de los estudiantes de LE (del Pozo, 2017).

Riffo et al (2018) encuentran conveniente involucrar la conciencia lingüística (conciencia fonológica y conciencia léxica) con la lectura de voz alta y la comprensión lectora en la lengua materna del estudiantado. En su estudio que consta de una investigación descriptiva, tienen como objetivo determinar hasta qué punto, estos elementos de la CL estaban incorporados en la lectura de voz alta. En el estudio participaron 28 niños en edad escolar básica, concretamente de segundo año de primaria y se utilizaron medidas de segmentación lingüística, tareas de decisión léxica y pruebas estandarizadas para lectura de voz.

El propósito de este estudio fue establecer en qué medida se relacionaban las distintas variables estudiadas, por lo que se planteó la hipótesis de que las variables fonológicas tendrían mayor valor predictivo a nivel de lectura y escritura, teniendo en cuenta los resultados post experimentales podemos decir que ambos aspectos están totalmente determinados en este estudio.

Específicamente, los resultados refuerzan la hipótesis de que las habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica y conciencia léxica), están estrechamente relacionadas con la comprensión lectora, como lo muestran los coeficientes estadísticamente significativos que muestran una muy importante relación entre la mayoría de las variables estudiadas. En resumen, el aprender a leer requiere un adecuado desarrollo fonológico y léxico dado que estas habilidades son esenciales para el procesamiento del discurso escrito (Riffo y otros, 2018).

A este respecto, Romero (2012) se cuestiona cuáles son los elementos indispensables o mínimos, a partir de la lingüística (y desde la gramática de la lengua materna, en este caso el español) imprescindibles para la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente francés o inglés. A partir de esta interrogante realiza un estudio para indagar sobre los conocimientos gramaticales en lengua española de los docentes de lenguas extranjeras. Es un texto de tipo descriptivo, en donde utiliza como principales técnicas la elicitación y la observación. Así mismo, utilizó instrumentos como audio grabaciones, notas de diario de campo, la entrevista semiestructurada y videograbaciones a 25 docentes hispanohablantes nativos que enseñan inglés y francés. Esto para averiguar en qué medida el conocer la lengua materna ayuda a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, el artículo concluye que la investigación comprobó la importancia de conocer la lengua materna y esto facilita el aprendizaje de otras lenguas. Al mismo tiempo se menciona que además el incluir materias de lingüística en los currículos escolares (en el caso de las licenciaturas de lenguas modernas) permita a los futuros docentes de lenguas extranjeras argumentar su quehacer y ser conscientes de que cómo se enseña idiomas es el resultado de perspectivas y enfoques lingüísticos diversos. Este artículo resalta el valor que tiene la conciencia lingüística para los docentes de lenguas extranjeras, sin embargo, el profesorado entrevistado y los estudiantes forman parte de un grupo que comparten una característica común: estudiaron, o están formándose en lengua (Romero, 2012) .

En este sentido coincide con Romero acerca de lo esencial que resulta como docente de lenguas extrajeras el tener conciencia lingüística. Igualmente menciona que el docente es un modelo, cuyo logro en oportunidades se debe a sus competencias y su conocimiento en la lengua extranjera, y que el proceso de enseñanza aprendizaje se volverá válido solo desde el conocimiento científico, empírico y el nivel epistemológico. Sin embargo, y como ya se mencionó en el artículo

anterior, no basta con tener conciencia lingüística en la lengua que se enseña sino también cabe la reflexión en la propia lengua y en otras ramas de la lingüística.

Por otro lado, De Villa (2018) realiza una investigación teórica de tipo descriptivo donde indaga acerca de cómo el enfoque de la CL, por su perspectiva holística puede ser la llave para la enseñanza y el aprendizaje exitosos de un segundo idioma. Afirma que, desde el enfoque de la CL, los estudiantes adquieren tanto las herramientas como la confianza para interiorizar otra lengua y así alcanzar un aprendizaje permanente. A su vez, los aprendices de lengua se vuelven en gestores de su propio aprendizaje y se mantiene motivados. Lo anterior gracias al análisis de la sintaxis de su lengua materna, y la del segundo idioma, por ejemplo. De Villa también asevera que en la medida en que los estudiantes logren mayor entendimiento sobre el funcionamiento de la lengua, serán capaces de interiorizar una nueva lengua y adoptarla como propia (de Villa, 2018) .

Asimismo, Murrieta y Reyes (2019) realizaron otro estudio al entrevistar a siete profesores de lenguas extranjeras de una universidad pública mexicana, para conocer su trayectoria y la relación que existe con sus creencias de autoeficacia docente. Para tal efecto, utilizaron la teoría de autoeficacia de Bandura. Su investigación es de tipo cualitativo y exploratorio ya que realizaron entrevistas. Uno de los hallazgos fue que, en un principio de su trayectoria, los docentes sentían seguridad al impartir sus clases debido a la falta de práctica real durante su formación. De igual modo, estos docentes enseñan distintas lenguas.

Cabe destacar que las autoras realizan una especial mención al hecho de que, en México, durante años, la enseñanza de lenguas extranjeras estaba a cargo de personas que solo por hablar tal lengua ya podían enseñarla y por lo general, los profesores nativos de dichas lenguas gozaban de mayor y mejor aceptación, aún si éstos no contaban con títulos o formaciones comprobables. Esto debido a que, de igual modo, existían pocas universidades que ofrecían una licenciatura avocada a estos menesteres. Para finales de los 90, la Secretaría de Educación Pública inició un programa de profesionalización para los docentes de lengua y así mejorar sus habilidades docentes. Esto provocó que una vez titulados, comenzaran a diseñar maestrías y capacitaciones para más docentes de lenguas extranjeras. Es así como se formó la identidad del profesor de lenguas extranjeras la cual constituye la idea de aquella persona que habla tal lengua y por lo tanto la puede enseñar.

Así, también se creería que el “dominar” dicha lengua era su área de trabajo, pero la lingüística es una ciencia que se dedica al estudio de lo que acontece en las lenguas; es decir que alguien que solo habla una segunda o tercera lengua aún necesita aterrizar desde los argumentos teóricos, aquello que intuye, tal es el caso de la fonética y la fonología. Las personas perciben que la pronunciación del inglés, por ejemplo, no es la misma según la región, pero ¿sabría explicar por qué?, ¿sabría mencionar cuales son los factores históricos o desde lo práctico, ¿cuáles son el punto y modo de articulación para emitir tales sonidos?

El artículo termina con los resultados arrojados de las entrevistas, todos los profesores, que, en un principio, se sentían inseguros debido a la falta de práctica viva, debieron seguir capacitándose e incluso hacer estancias en el extranjero. Todo ello en virtud de la mejora de su práctica docente. ¿cómo se puede enseñar otra lengua si no se tiene el referente cultural y todo lo que ello implica? Aprender otro idioma no solo involucra conocer la gramática, sino aquellos aspectos socioculturales, que, desde la teoría sociocultural de Vygotsky, nos ayudan a comprender la realidad; en este caso, la construcción de la realidad desde la visión de otra lengua (Murrieta & Reyes, 2019).

A este respecto, de Villa (2018), Ordoñez (2014), Romero (2012), Murrieta y Reyes (2019) han convenido y hecho hincapié en que la CL proporciona sensibilidad lingüística no solo para aprender otro idioma sino para comprender el propio. Si embargo se da por sentado que los docentes de lengua ya poseen esta conciencia lingüística. Profesores cuya base educativa no está relacionada directamente con la lingüística difícilmente podrán desarrollar una conciencia de las disciplinas involucradas en el mundo de las lenguas (Ordoñez, 2014). Luego de explorar algunos enfoques como el estructuralista, inaugurado por Ferdinand de Saussure o la teoría generativa de Chomsky en la que establece el mecanismo o predisposición genética que todo ser humano posee para comunicarse en su lengua, de Villa concluye y determina que el enfoque de CL proporciona de manera integral herramientas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

En este apartado los autores revisados enaltecen las ventajas de la CL para la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, a pesar de que uno de los autores haya evaluado algunos aspectos de 121 profesores de distintas instituciones, dentro de sus parámetros no se encontraba el de saber el perfil profesional. Solo se señalaba el nivel de competencia lingüística, es decir el nivel con el que se puede expresar en tal lengua. Luego, la lengua de la que principalmente se habla es la lengua

inglesa por ser la lengua franca del siglo XXI y la que mayor prestigio tiene por encima de otras lenguas. En estos artículos se habla de lenguas extranjeras y dos de ellos (Ordoñez, Murrieta y Reyes) abordan la importancia de conocer la lengua materna, en este caso, la española. Es meritorio mencionar, sin embargo, que las formaciones en enseñanza de lengua ya incluyen escuelas y saberes desde la lingüística.

## **1.2 Formación de docentes de lenguas extranjeras**

En la actualidad es común que las universidades públicas o privadas oferten licenciaturas para la enseñanza de lenguas extranjeras, haciendo énfasis en la enseñanza del inglés. Esta oferta educativa incluye también formaciones cortas como especialidades en docencia, centradas en un idioma en específico que suele ser, igualmente, en inglés por la alta demanda que posee al ser, como ya se mencionó, una lengua franca. Gracias a estas capacitaciones, es posible que personas cuya formación inicial difiere del área lingüística, puedan adquirir conocimientos teóricos que les permitan a su vez, adoptar las mejores estrategias para una transposición didáctica significativa, toda vez que el profesionista que se incorpora en la enseñanza de lenguas extranjeras desee avanzar en sus conocimientos en cómo funcionan las lenguas.

La definición general de la lingüística señala que es la ciencia que estudia el lenguaje, el cual se entiende como todo acto comunicativo, de tal modo que el lenguaje no solo incluye la lengua sino también la música, o el lenguaje corporal, entre otros modos de comunicar. Esta ciencia, a su vez, se subdivide en ramas que ayudan a comprender mejor y, desde distintas perspectivas, el cómo se desempeña una lengua. En este apartado del estado de la cuestión, se abordan los hallazgos más recientes en materia de formación de los docentes de lenguas extranjeras, desde una mirada holística, es decir, que dichas formaciones contemplan como necesaria la inclusión de la lingüística o sus ramas.

Tonelli, (2019), a través de una investigación cualitativa, analiza dos carreras profesionales, una en Brasil y otra en Argentina, para conocer cómo la cultura es representada en la formación de los futuros profesores. Para esta investigación Tonelli compara los planes de estudio, así como el proyecto pedagógico y los programas educativos de ambas carreras. En esta búsqueda, se encontró que, de acuerdo con el análisis, la carrera de *Letras-Espanhol* de la Universidad Estadual Paulista, posee un concepto ambiguo de cultura lo cual dificulta problematizar su incorporación en la formación de profesores y al mismo tiempo, favorece a lo lingüístico sin considerar lo cultural. En

sus conclusiones, Tonelli añade que los planes de estudio plantean este último aspecto, como una situación totalizadora y como un concepto homogéneo. Por otro lado, la carrera de la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina, recurre al término cultura con frecuencia ya que es el hilo conductor de la licenciatura. Cabe remarcar que la carrera es en la enseñanza del portugués, por lo cual, Brasil es el núcleo de estudio, no obstante, los ejes temáticos involucran también a Portugal y países africanos luso hablantes. La autora de este artículo enfatiza que los conceptos de cultura encontrados en los planes de estudio revelan la base profesional de los docentes de ambas licenciaturas, dado que estos profesores son profesionales en los campos de la lingüística, letras, literatura y educación (Tonelli, 2019). Es decir que, de algún modo, esta investigación propone fomentar la conciencia lingüística a través de la conciencia sociolingüística, es decir, atribuye a la cultura como componente esencial e inseparable de la lengua.

López (2019), por su parte, señala la relevancia que tiene el Plan Lingüístico de Centro (PLC) como un apoyo para fomentar la CL en la formación de los docentes, es así como el objetivo de su investigación es el análisis de la manera en la que se ha trabajado la CL, mediante la propuesta y aplicación de un PLC, y en específico de las actividades diseñadas para la materia de Diseño y Elaboración de un PLC. Es mediante 18 actividades que realizaron 45 estudiantes a lo largo de cuatro meses. Para esta investigación fue necesario definir, en primer lugar, el concepto de PLC, el cual es un documento y al mismo tiempo herramienta en el que se configuran las actividades determinadas al mejoramiento de la competencia de comunicación lingüística, la CL y el comportamiento lingüístico en las instituciones educativas. Gracias a estas actividades cuidadosamente diseñadas, es que la investigación concluye que se pudo cumplir con el objetivo de la concientización lingüística, pues se tomó como muestra los textos de 39 estudiantes y sometiéndolos a dos análisis, por un lado, de tipo textual a través de la extracción de fragmentos; y por otro, de tipo lingüístico (López Peña, 2019).

El objetivo de la investigación realizada por parte de Chamorro (2021), fue llevar a cabo una revisión general acerca de las actitudes lingüísticas y sus aplicaciones en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Retoma así, la parte teórica para evaluar su relación con la CL, la inseguridad lingüística, los prejuicios y estereotipos. Del mismo modo se estudian las relaciones que existen entre las actitudes lingüísticas, la motivación, la adquisición de lenguas, cómo ellas se involucran en la competencia comunicativa. Afirma que la CL es el estudio concluye en que los



estudios de actitudes lingüísticas, que parten desde la sociolingüística, juegan un papel importante en otras áreas del conocimiento (Chamorro , 2021).

Por su parte, Arismendi (2022) en su investigación cualitativa desde la investigación-acción, realizada en Colombia, estableció un plan práctico, conocido como comunidades de práctica cuya ejecución se apoya en la creación de grupos sociales de personas con intereses en común y cuyo propósito es el de originar conocimiento a través de la colaboración y el compartir experiencias. Esta investigación se desarrolló gracias a la participación de profesores de lengua inglesa y francesa y utilizando distintos modos de recolección de datos. En primera instancia se realizaron encuestas donde se analizaron las representaciones sociales de los docentes con respecto al tema de interculturalidad esto para ubicar a los profesores que desearan participar en la investigación. Enseguida se procedió a la conformación de la comunidad de práctica, la cual tuvo un total de siete participantes. Lo encontrado aquí evidenció la transformación de conceptos por parte de los participantes, con respecto a la interculturalidad, y su impacto en la enseñanza de lenguas. Del mismo modo en que se observaron los beneficios de la comunidad de práctica como son la participación igualitaria, empoderando a sus miembros para así seguir con el proyecto por cuenta propia y armar más comunidades. La investigación demostró que, para los participantes, el tema de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas es esencial, ya que no solo existe como parte propia de la lengua que se enseña, sino que se encuentra presente en el aula entre profesores y estudiantes (Arismendi, 2022) .

En lo encontrado para esta sección del Estado de la Cuestión, también se efectuó una búsqueda de las universidades públicas estatales (incluida la Ciudad de México), para conocer la oferta académica en materia de lengua. De acuerdo con las características del currículo de las licenciaturas y posgrados ofertados, se consideraron los siguientes programas: licenciaturas y/o posgrados en lingüística (aplicada), ciencias del lenguaje, traducción, enseñanza (inglés o cualquier otra lengua), en lenguas(modernas) y didáctica (de inglés o cualquier otra lengua). Se excluyeron los estudios de literatura por considerar su programa académico orientado al análisis literario que propiamente lingüístico. La investigación dio cuenta de que, en todos los estados de la República, con excepción de Campeche, la oferta educativa es mayoritariamente para licenciatura en temas concernientes a estudios en lengua, ya sea una específica como el caso dominante del inglés o de manera general.

Gráfico 5. Oferta universitaria en lengua

## 32 ENTIDADES FEDERATIVAS



Fuente: Elaboración propia

En la siguiente gráfica, se representa en porcentajes la prioridad de las instituciones para licenciaturas, maestrías, doctorados y especialidades o diplomados. Como ya se mencionó, las licenciaturas ocupan en mayor medida, la atención de la oferta académica, seguida de las maestrías y en menor participación, están los doctorados y especializaciones. Lo anterior significa que, los profesionales que deseen seguir con su formación en materia de lengua en una universidad pública tendrían que cambiar su residencia, ya que, casi la totalidad de estos programas son presenciales, o buscar opciones en instituciones privadas. De todas las universidades públicas, solo la Universidad Autónoma de México (UNAM) ofrece estudios de enseñanza de alemán, italiano, francés, español y portugués como lengua extranjera, y en modalidad a distancia y presencial. Además de ofrecer especialidad o diplomado en traducción, lengua y cultura para profesores de idiomas (a distancia), actualización en lingüística aplicada. La siguiente gráfica muestra esta

situación, siendo el inglés, la lengua más privilegiada como objeto de instrucción en las universidades públicas.

Gráfico 6. Oferta académica afín a la lengua según entidades federativas



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al estado de Hidalgo, donde se lleva a cabo esta investigación, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, cuenta con la licenciatura en la enseñanza de la lengua inglesa pero no tiene estudios de posgrado o formaciones en lengua, sin embargo, tanto en la UAEH como en escuelas privadas y academias de idiomas se enseñan lenguas extranjeras. Esto lleva a cuestionamientos sobre la formación científica de los docentes de idiomas, cuál es su formación pedagógica y si estudios en educación y docencia bastan para cubrir las necesidades del docente de lenguas extranjeras. Poseer un documento probatorio de dominio de lengua, y otro en habilidades docentes cubren una parte del perfil docente pero la formación de base que no es solo la lengua que enseñan sino la comprensión de los fenómenos subyacentes a ella son de urgente prioridad para no propagar mitos a partir de supuestos como el pensar que se habla bien o no una

legua o que una es mejor que otra, o ni siquiera percatarse que de una lengua existen numerosas variantes y los métodos (libros) de aprendizaje de idiomas no las contemplan.

Por otro lado, fomentar la reflexión de estos fenómenos lingüísticos favorece el aprendizaje autónomo de los estudiantes, pero ella debe comenzar con las reflexiones de los docentes tanto de su práctica como de sus conocimientos en materia de lengua. Las escuelas promueven aprendizajes de lengua y cultura, pero no así de la comprensión de la lengua materna en primera instancia. Se sabe que mientras conocimiento se tenga de la lengua materna, se vuelve más fácil el aprendizaje de otra. Esto desde un contexto áulico, por supuesto el aprendizaje por inmersión es distinto ya que el aprendiz de lengua se expone a contextos reales todo el tiempo pero en las aulas de países donde esa lengua no es hablada y solo se aprende unas horas a la semana como parte del currículo oficial de una institución, la experiencia viva de la lengua es muy corta y no basta para obtener un resultado satisfactorio para los estudiantes, que es el de poder comunicarse de manera fluida en la lengua que aprende.

### **1.3 Importancia de conocer la lengua materna como docente de lenguas extranjeras**

Cuando se aprenden otras lenguas, necesariamente se enfrenta a la interferencia lingüística con la lengua materna. Se percibe como salvavidas de las frases que se quieren expresar pero que primero se formulan en la mente en la lengua materna. En muchas escuelas y por parte de docentes, se prefiere no usar el español en clase de idiomas con el objetivo de motivar al alumno para que utilice la lengua que está aprendiendo. Sin embargo, esto puede generar vacíos, dudas y vergüenza en los estudiantes, lo que propicia a no preguntar para aclarar dudas. En este apartado del estado de la cuestión se aborda el tema de la importancia de conocer la lengua materna que, para muchos docentes de idiomas en México y en el estado de Hidalgo, concretamente, es el español. Ya que se da por sentado que ser nativo de una lengua no amerita, como profesor de idiomas, estudiarla debido a que no es la lengua que se enseña.

Agudelo, et al (2017), consideran distintas teorías que sustentan el aprendizaje de otra lengua, esto abarca los obstáculos que los hispanohablantes enfrentan cuando aprenden otro idioma, en el caso concreto el inglés. Es por ello por lo que en su artículo mencionan las características de la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las

teorías que dan soporte a este artículo están estrechamente relacionadas con ramas de la lingüística como la sociolingüística y neurolingüística. Disciplinas de las cuales, se rescatan conceptos como interferencia y transferencia lingüística para la creación de una interlengua, término legitimado por el profesor emérito, Larry Selinker y el cual refiere que cuando un sujeto ya culminó con su periodo crítico, es entonces cuando se construye la interlengua que, a su vez, es un componente esencial para alcanzar el objetivo de la comunicación lingüística.

De este modo, la investigación se enfocó en la búsqueda de información correlacionada con el tema, destacando la sociolingüística que sustenta lo relacionado a la transferencia e interferencia lingüísticas, así como a la creación de una interlengua. Así mismo, esta investigación cuenta con el apoyo teórico de autores clásicos como Chomsky, Vygotsky y Selinker cuyas teorías, aún vigentes, sirven para fundamentar los objetivos del artículo que es el de enumerar las características de la interferencia de la lengua materna (español) en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). En los hallazgos presentados, es recurrente que los materiales revisados, concuerden con que el uso medianamente moderado de la lengua materna facilita la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que los estudiantes se sienten más seguros en, por ejemplo, externar dudas. También se rescata el valioso uso de la lengua materna en clase de idiomas debido a que puede utilizarse como una poderosa herramienta que facilite un avance significativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Agudelo y otros, 2017).

Por su parte, Bermello y González (2018) en su artículo, plantean cómo trabajar el principio del uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes ajenos a donde dicha lengua sea hablada. Es el caso de este artículo, pues la investigación se lleva a cabo en una institución cubana y se analiza la comparación lingüística con la lengua inglesa en los niveles de primaria, secundaria, y bachillerato. Resaltan el hecho de que el aprendizaje de otra lengua resulta ventajoso si este acercamiento a la lengua acontece en el territorio donde el idioma en cuestión se hable (Bermello & González, 2019) . Es decir, aprender inglés en algún país angloparlante resulta beneficioso para la aceleración del proceso de aprendizaje. Se contrasta este hecho con el escenario opuesto, en el que el inglés se aprende en Cuba, país cuya lengua oficial es el español, en circunstancias más en desventaja para el aprendizaje significativo de la lengua inglesa.

Como argumento, se profundiza en el principio de la consideración de la lengua materna de los aprendices de una lengua extranjera; cuyo autor, Leóntiev, en 1971, mostraba en sus publicaciones la profundidad de su investigación. Estos estudios consisten en analizar los hábitos lingüísticos desde la lengua materna de cada estudiante, y contrastarlos con las necesidades lingüísticas de los estudiantes en otra lengua. Una vez que el profesor hay estudiado estos hábitos, podrá diseñar un plan destinado para transmitir, solo aquello que el alumno requiera con mayor atención. Así entonces, se entiende que este principio se fundamenta en la investigación de la lingüística comparativa, lo cual refiere a utilizar los hallazgos encontrados en beneficio del aprendizaje de otra lengua por parte del alumno.

En otro artículo revisado de tipo descriptivo, escrito por Castellani (2020), de la universidad de Tours, Francia, asevera que la primera lengua extranjera que aprendemos es la materna, y por lo tanto se basó en este supuesto para llevar a cabo la búsqueda, así, de acuerdo con las recientes resoluciones a partir de investigaciones en ciencias cognitivas y psicolingüísticas en las que se destaca la naturaleza híbrida del aprendizaje de lenguas desde antes de nacer. Del mismo modo, se enfatiza en la influencia de los factores sociales presentes en este proceso, como la familia, los contextos históricos, la escuela, los movimientos migratorios, entre otros. Castellani continua su artículo haciendo referencia a la identidad que forja aprender varios idiomas, y los recursos lingüísticos que las personas adquieren, es decir, una posesión amplia de estrategias lingüísticas para resolver situaciones comunicativas. Otro punto para destacar con respecto del trabajo de Castellani es que señala la exclusión que sienten los individuos cuando se está en otro país cuya lengua no entienden. Esto se puede trasladar al interior del aula, si se es principiante de una lengua y el docente solo habla en la lengua meta, lo cual, de primera instancia, parece bueno, puesto que el objetivo es aprender dicha lengua, sin embargo, también se corre el riesgo de que las personas sientan incomodidad, vergüenza o exclusión (Castellani, 2020).

Al establecer la lengua materna como primera lengua extranjera que se aprende, Castellani refiere que es el primer idioma que escuchamos, imitamos e interpretamos y sugiere que en el aprendizaje de idiomas es un proceso similar o en todo caso, debería serlo al empezar como si se fuera un actor, donde el juego toma un papel preponderante, pues no solo es repetir palabras o expresiones, sino también el imitar el lenguaje corporal. Afirma que, cuando se habla en otro idioma, se cambia de voz, de personalidad y en definitiva no somos los mismos. Si bien este artículo

está enfocado a lo literario, el planteamiento de Castellani con respecto a que no solo es lo lingüístico, es una situación que los docentes de idioma conocen muy bien, pues son ellos quienes lo han experimentado. No obstante, los estudiantes pocas veces perciben el aprendizaje de lenguas extranjeras como una obra en donde son los actores, y se quedan en el mero papel de espectadores sin poder desarrollar las competencias lingüísticas que los docentes, sí. Es decir, en el aula, el bilingüe activo suele ser más el profesor que los estudiantes, en gran medida porque es quien posee mayor dominio y seguridad en el idioma, y se suele penalizar el uso de la lengua materna para participar en la clase.

Reverter Oliver (2020), afirma que la lengua materna, así como la traducción, han sido dos temas infravalorados en materia de la enseñanza de lenguas extranjeras, y señala que en las últimas décadas el Consejo de Europa difunde la ejecución de múltiples enfoques para los procesos de enseñanza y aprendizaje de éstas. En este artículo se analiza y reflexiona acerca de las posturas que categóricamente encuentran entorpecedor el uso de la lengua materna y la traducción para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo anterior con el objetivo de defender la premisa de que tanto la lengua materna como la traducción son recursos para el aprendizaje de idiomas dentro del aula y a su vez forman parte de la variedad de enfoques sugerida por el Consejo de Europa.

A lo largo del artículo, se hace hincapié en cómo el enfoque monolingüe provocó (incluso ahora) que tanto docentes como alumnos hicieran uso de la lengua materna a escondidas y con una sensación de culpabilidad puesto que se decía que esta práctica, así como la traducción, no permitían el aprendizaje óptimo de una lengua extranjera, como si basta solo una clase en el aula y por parte de un profesor para poder desarrollar habilidades comunicativas esperadas por los estudiantes. Esto sin dar apertura al diálogo, y a la reflexión sobre qué tan verás es esta afirmación que durante años ha sido perpetuada por los docentes. Sin embargo, se citan distintos autores que han dedicado tiempo para investigar el tema y fundamentan que las distintas lenguas que un estudiante conozca permiten la interrelación y a su vez, el desarrollo de una competencia plurilingüe.

En defensa del uso de la lengua materna y la traducción para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el artículo presenta los fundamentos de otros autores que expresan las dificultades a la hora de poner en práctica tal enfoque, así, la parte predominante fue eliminar la

idea de que las clases cien por ciento monolingües optimizaban el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, los hallazgos ofrecen evidencia de la relación entre la lengua materna y la lengua extranjera debido a su interconexión desde distintos aspectos (Reverter, 2020) . En gran parte, la resistencia al empleo de estos recursos como herramientas didácticas se debe a que muchos docentes no han reflexionado acerca del tema, no son traductores profesionales (con estudios en traducción) y en muchos casos, son profesores de idiomas por ser bilingües, pero sin contar con las bases teóricas que permiten la reflexión lingüística.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha delimitado algunos parámetros para poder evaluar las competencias lingüísticas de los usuarios, es decir, el saber hacer; el ser capaces de producir y comprender de manera oral y escrita la lengua que están aprendiendo. Igualmente, el MCER establece seis niveles y cada uno de ellos enmarca lo que los usuarios pueden hacer. Por ejemplo, el nivel A1 y A2 son considerados básicos y los aprendices de idioma deben ser capaces de hablar y desenvolverse en aspectos de la vida cotidiana, como pedir información sobre artículos, en alguna tienda, o pedir comida en un restaurante. Bajo este esquema se rigen las instituciones que ofrecen lenguas extranjeras ya que es el margen regulatorio a nivel internacional y en convenio se han establecido las competencias y habilidades lingüísticas esperadas por parte de los usuarios.

En México la demanda de profesores de lenguas extranjeras es alta puesto que la mayoría de las instituciones públicas y privadas ofrecen cursos de lenguas extranjeras. El inglés, la lengua que encabeza esta propuesta educativa, es la que ha recibido mayor atención en la oferta universitaria formativa en el sector público y privado, el francés con menor oferta y otras lenguas quedan aisladas de las ventajas de una formación para su enseñanza. Sin embargo, existen carreras un tanto más general, que permiten la comprensión de los fenómenos lingüísticos subyacentes a todas las lenguas.

Entre los docentes de lenguas extranjeras se encuentran profesores nativos de los idiomas que se imparten y también docentes hispanohablantes que imparten el idioma que han aprendido. Cada docente, al desarrollar experiencia en el área, conoce y sabe los parámetros del MCER, y de igual modo algunos preparan a los estudiantes para acreditar dichas certificaciones, sin embargo,



el obtener una certificación de competencia comunicativa no representa la preparación, ni pedagógica, ni maestría en el campo de la lingüística para que una persona se dedique a la docencia de lenguas extranjeras. De manera general, en el caso de México, existen vacíos con respecto a la identidad del profesor de idiomas y en gran parte se debe al desconocimiento tanto de instituciones educativas como de las personas bilingües con respecto a la importancia formativa de los profesores de idiomas, Esta situación se debe a que la competencia comunicativa en la lengua de instrucción es mayormente valorada como el único factor para la poder contratar docentes de impartan una lengua. Estas circunstancias actúan no precisamente a favor de la conceptualización lo que es un docente profesional de lenguas (Fierro y otros, 2021).

A partir del Estado de la Cuestión, resulta evidente que existe una preocupación sobre la formación de profesores de idiomas y su sensibilización a la lengua. No obstante, parece no ser suficiente una preparación enfocada únicamente a la lengua que se enseña y es por ello por lo que la formación lingüística del profesorado de lenguas extranjeras es vital. De este modo formarán un enfoque desde la Conciencia Lingüística que les servirá como soporte teórico para su capacitación, pues gracias a este enfoque, los docentes ampliarán su conocimiento en lengua, sin importar cuál sea ésta. Ello les permitirá involucrarse en las propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras de sus centros de trabajo, plantear reformas con respecto al enfoque o metodología, innovar su práctica docente, volverse científicos de la lengua aun cuando su labor sea únicamente en el aula.

Igualmente, en el Estado de la Cuestión, se encontraron hallazgos que relacionan la CL con la formación profesional del profesorado de LE, sin embargo, la formación en lengua para profesionales que deseen aventurarse en la enseñanza de la lengua en la cual tienen un dominio aprobado por los estándares del MCER es escasa y principalmente la oferta académica de estas formaciones, favorece a la lengua inglesa. En el Estado de Hidalgo, solo existe una institución educativa pública que ofrece una capacitación en lengua y cultura y se encuentra en la ciudad de Tenango de Doria: la universidad intercultural, creada para la formación académica de las comunidades indígenas de la región. Existe, de igual forma, por parte de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la licenciatura de enseñanza de la lengua inglesa, cuyo mapa curricular ofrece conocimientos teóricos y prácticos a partir del constructivismo pero solo a sus estudiantes, no obstante, si los profesionales de cualquier área, que han ya desarrollado competencias lingüísticas en otra (s) lengua (s), desean una formación profesionalizante para desempeñar su tarea

docente con herramientas teóricas en el área de lingüística, encontrarán estas formaciones en universidades públicas de otros estados y en la mayoría de los casos, de manera presencial.

La inquietud pues que surge a partir de lo revisado en el Estado de la Cuestión es desde qué bases teóricas en lengua, estos profesionales de la enseñanza de LE realizan su labor docente y si al hacerlo están conscientes de su Conciencia Lingüística y cómo la fomentan en sus estudiantes. Es por ello por lo que este protocolo se enfoca en el análisis de la formación en lengua partir del enfoque de la conciencia lingüística de los profesores de LE, en un primer momento, con los docentes de una universidad privada de la ciudad de Pachuca de Soto y en el municipio de San Agustín Tlaxiaca.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es la formación profesional de los docentes de lenguas extranjeras de la universidad privada del estado de Hidalgo?

### **Preguntas específicas**

¿De qué forma ha sido el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras de las y los docentes de lenguas extranjeras de la universidad privada del estado de Hidalgo, desde el enfoque de la Conciencia Lingüística?

¿Qué percepción poseen sobre la Conciencia Lingüística las y los docentes de lenguas extranjeras de la universidad privada del estado de Hidalgo?

## **3. OBJETIVOS**

Analizar la formación lingüística de los docentes de lenguas extranjeras desde la Conciencia Lingüística, de una universidad privada del estado de Hidalgo.

### **Objetivos específicos**

- Conocer la formación profesional de los docentes de lenguas extranjeras de la universidad privada del estado de Hidalgo.
- Describir el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras de las y los docentes de lenguas extranjeras de la universidad privada del estado de Hidalgo, desde el enfoque de la Conciencia Lingüística.

- Identificar que percepción poseen sobre la Conciencia Lingüística las y los docentes de lenguas extranjeras de la universidad privada del estado de Hidalgo.

#### **4. SUPUESTO HIPOTÉTICO**

Una vez realizado el estado de la cuestión en materia de formación teórica en lo que refiere a la Conciencia Lingüística queda manifiesta un área de oportunidad en la que es posible pensar una capacitación lingüística generalizada para profesores de lenguas extranjeras. Concretamente en el estado de Hidalgo, al ser la licenciatura de enseñanza de la lengua inglesa la única carrera orientada a la capacitación lingüística pero centrada en una lengua específica, no forma profesores de otras lenguas extranjeras. Muchos de estos profesores han desarrollado competencias lingüísticas en los idiomas que imparten, gracias a intercambios académicos o bien por su profundo interés en aprender, sin embargo, en sus estudios universitarios de origen, no hay materias de lingüística, sociolingüística, o fonética, que les fomenten una Conciencia Lingüística, no habían reflexionado la lengua como un sistema de signos y enseñan desde una perspectiva meramente prescriptiva de la lengua y otras veces sin involucrar el análisis y la comparación interlingüística. O bien, sí poseen una Conciencia Lingüística, pero de forma empírica y no han reparado en ella.

#### **5. JUSTIFICACIÓN**

De acuerdo con la UNESCO cada vez resulta más evidente que las lenguas cumplen un rol primordial en el progreso de las sociedades, puesto que favorecen la diversidad y el diálogo intercultural (UNESCO, 2018). Por ello, uno de sus objetivos es fomentar el plurilingüismo poniendo especial atención a la preservación de las lenguas indígenas. No obstante, y como es de todos sabido, la enseñanza de lenguas extranjeras goza de muchos más privilegios y específicamente la lengua inglesa ha alcanzado reconocimiento como lengua franca que ello la vuelve la lengua más enseñada, aprendida, difundida e incluida en el currículo de instituciones públicas y privadas.

Por su parte, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos establece al inglés como el idioma de mayor utilidad ya que con ella se realizan intercambios económicos y por lo tanto es un elemento competitivo, (OCDE, 2008). Lo anterior trajo como consecuencia que, en las últimas décadas, incrementara el número de egresados de licenciaturas de enseñanza del

inglés, así como la creación de cursos como el Teaching Knowledge Test (TKT) o In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT). Sin embargo, el

En el estado de Hidalgo, la oferta académica para la formación de profesores lenguas extranjeras se limita a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ofertada por la Universidad Autónoma de Hidalgo y además existen centros privados que ofrecen capacitaciones profesionalizantes como las antes mencionadas. Sin embargo, estas formaciones no se encuentran del todo presentes en los distintos Estados de la República Mexicana, o en su defecto, la oferta académica se encuentra limitada a inglés y en algunos casos al francés u otras lenguas. Formaciones que no hacen énfasis en la Conciencia Lingüística desde la lengua materna que, en muchos casos, es la española.

La lingüística como ciencia, no se enfoca en una sola lengua, es entender cómo funciona el lenguaje en sí mismo y desde muchas perspectivas como la sociolingüística. Evidentemente, los estudios en lingüística no se centran en estudios meramente gramaticales. El enfoque de la Conciencia Lingüística permite la sensibilización a todos estos fenómenos inherentes en la lengua, sea cual sea ésta. Además, se fomenta el aprendizaje autónomo de cualquier lengua que se desee aprender. Rieder (2000) lo ejemplifica muy bien pues es como conducir un automóvil sin saber cómo funciona el motor. O sea, los hablantes utilizamos el idioma muchas veces sin analizar, reflexionar o profundizar en aquello que enunciamos. En la enseñanza de lenguas extranjeras, es común que las enseñemos como las hemos aprendido, sin tomar en cuenta los aspectos socioculturales, la historicidad o bien, los cambios fonéticos y fonológicos; y la carga semántica de las palabras, por ejemplo. Es decir que la enseñanza de lenguas extranjeras queda rezagada en lo normativo y no se fomenta la conciencia lingüística, no se habla de conciencia léxica, semántica, fonológica, pragmática y morfosintáctica debido a que en muchas ocasiones, los docentes no lo conocen, son profesionales (o no) que se dedican a la enseñanza por el hecho de hablar la lengua que enseñan, sin considerar no solo las habilidades docentes sino también que la lingüística tiene un gran impacto, primero en la comprensión de la propia lengua materna y en consecuencia, en el aprendizaje optimizado de cualquier otra lengua.

Además, la Secretaría de Educación Pública establece que solo las personas que puedan justificar su labor docente a través de sus estudios formales en enseñanza de lenguas o afín podrán enseñar en nivel medio superior. Esta regulación se publicó en el Diario Oficial de la Federación y

aunque inicialmente se propuso para el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, sigue vigente. Es así como el artículo 12 establece que:

*Los docentes de lengua extranjera deberán tener título o certificado de estudios expedido por alguna institución perteneciente al sistema educativo nacional, en el área de idiomas, correspondiente a la lengua que pretendan impartir o, en su caso, contar con alguno de los estándares internacionales que para medir el conocimiento de idiomas y la habilidad para enseñarlos recomiende la autoridad educativa federal. (DOF, 2008)*

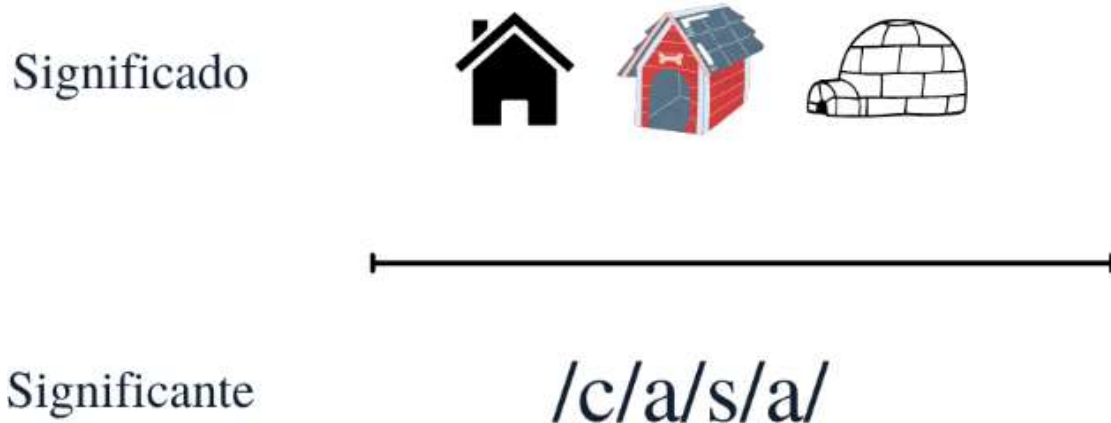
## **6. MARCO TEÓRICO**

### **6.1 Antecedentes de la Conciencia Lingüística: conceptos clave**

#### **6.1.2 El estructuralismo: Ferdinand de Saussure**

Los años sesenta, es el periodo de auge del estructuralismo como corriente de pensamiento, primordialmente en Francia. El objetivo principal de los estructuralistas era proporcionar un carácter científico a las ciencias sociales. No obstante, cabe resaltar que no prosperó mucho tiempo, pero sí marcó de manera importante a la filosofía y a la lengua. Es precisamente la lingüística quien da origen al estructuralismo pues en el siglo XIX los lingüistas realizaron grandes avances al desglosar la evolución de las lenguas y su análisis histórico para así poder rastrear semejanzas que las vincularan. Ferdinand de Saussure es quien revoluciona la lingüística, gracias a sus cuestionamientos como qué es la lengua, en sí misma; la analiza como un sistema e introduce y distingue dos conceptos fundamentales para comprenderla: *parole* (habla) y *langue* (lengua), de igual modo establece las nociones de significado (la imagen mental o el objeto real) y significante (la palabra que se dice). Esto es que las palabras no tienen una relación natural con su significado, sino que es una decisión grupal, un convenio de los hablantes, una construcción social.

Gráfico 7. Significado y significante



Fuente: Elaboración propia

A pesar de que Saussure estudió los sistemas lingüísticos, sus aportaciones son válidas para plantearse en todos los sistemas de signos. La lengua es, por tanto, un sistema de relaciones entre elementos, al mismo tiempo que un sistema de valores. Es arbitraria, porque no existe un vínculo natural entre significado y significante. Es también, convencional puesto que el significado de cada signo (palabra) está determinado por un grupo, y a esto Saussure añade que es diferencial, lo cual significa que para comprender un significado se le debe distinguir de otros, de aquí nace el valor del signo (palabra). Para ejemplificar esta idea se propone la siguiente oración:

*La sopa estaba fría.*

Para poder entender fría, es necesario distinguir de caliente, es decir que se entiende la palabra fría a partir de su valor negativo, lo frío no es caliente. Es a partir de estas nuevas ideas de Saussure en el campo de la lingüística que surgieron numerosas escuelas de tipo estructuralista en las que predominó el estudio fonético en diversas lenguas. Al igual que Saussure, muchos otros teóricos aportaron valiosas teorías como Derrida, Strauss, Jacobson. Sin embargo, para fines de esta investigación, Saussure y sus aportaciones son esenciales ya que como se ha mencionado a partir de sus ideas es que se abre el panorama a otras ciencias sociales y existe un rigor científico en ellas. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras debe contar con docentes científicos de la lengua, ya sea como investigadores generadores de conocimiento o bien, como investigadores de su propia práctica en aulas.

De este modo, las definiciones a continuación descritas, se toman a partir de Ferdinand de Saussure, nacido en Suiza a mediados del siglo XIX y quien fuera uno de los más importantes lingüistas, filósofos y semiólogos para la lingüística moderna; cuya relevancia radica en que fue el primero en proporcionar una metodología científica, y por lo tanto objetiva, a los estudios de la lengua, dando origen así, al estructuralismo lingüístico. Su máxima obra, posterior a su muerte, *Curso de lingüística general*, se volvió un referente por excelencia para los lingüistas y estudiosos de la lengua posteriores a su generación,

### **6.1.3 Antecedentes históricos de la lingüística**

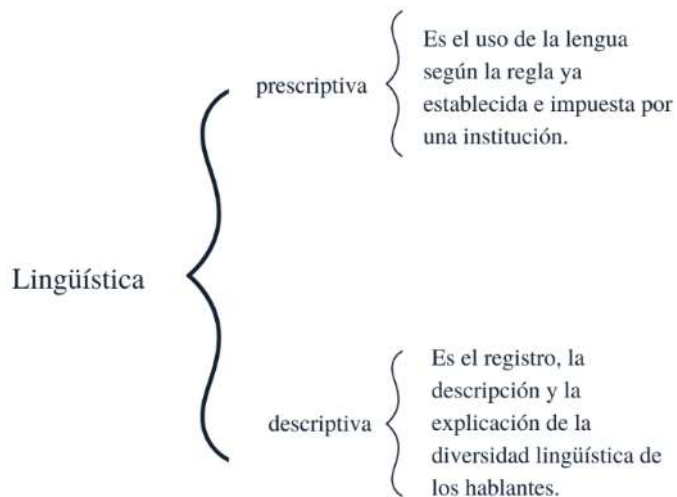
Para comprender a profundidad la Conciencia Lingüística, es necesario conocer los conceptos clave que son su fundamento. El primero de ellos es, desde luego, el de lingüística, mismo que resulta complejo definir si se toma en cuenta que los estudios lingüísticos están situados en el campo de las ciencias sociales y, por lo tanto, un área igualmente compleja, es decir no es una ciencia exacta donde los resultados sean siempre cuantitativos. No obstante, la definición que se encuentra de manera general en los libros la explica como el estudio científico del lenguaje, sin embargo, esta definición queda abierta al debate sobre el significado de *lenguaje* y de *científico* (Lyons, 1984). El camino que se recorrió para llegar a considerar a la lingüística como una ciencia se divide en tres etapas, siendo la primera de ellas, la gramática.

Los griegos ya se preocupaban por el estudio de la lengua y es así como se ocuparon de su organización, sin embargo, estos estudios gramaticales no tenían un carácter científico ya que solo se prescribían reglas para poder diferenciar lo correcto de lo incorrecto, y por lo tanto reducía la comprensión del concepto lengua a solo normas como fórmulas inquebrantables. La segunda etapa de esta trayectoria es el surgimiento de la filología que igualmente ya existía en los tiempos de Alejandría pero que se retoma en el siglo XVIII. El objetivo de la filología es pues, fijar, interpretar y comentar los textos (de Saussure, 1945). También existe, a su vez, una preocupación por la historia literaria. No obstante, los aspectos lingüísticos están destinados para la comparación de textos de diferentes épocas y así poder descifrar las notas redactadas en lenguas antiguas. Finalmente, la tercera etapa, de acuerdo con Saussure, fue en el momento en que las lenguas se empezaron a comparar entre sí, dando origen a la filología comparativa, también llamada gramática comparada. Se empezó a estudiar y analizar la relación del sánscrito con el latín, griego, germánico,

entre otras lenguas. De este modo, nace la teoría de la existencia de una primera lengua que dio nacimiento a todas las otras, el Indoeuropeo.

El surgimiento de la lingüística, como tal, se da a partir de la comparación de lenguas romances y germánicas, esto gracias a la conformación de una nueva escuela denominada los neogramáticos y cuyos miembros eran de nacionalidad alemana. El gran acierto de este grupo de investigadores fue *en colocar en perspectiva histórica todos los resultados de la comparación, y encadenar así los hechos en su orden natural* (de Saussure, 1945 p 32). Fue gracias a este grupo que la lengua empezó a ser analizada como un organismo que se desarrolla a partir de la colectividad. De esta manera, la lingüística estudia todo lo relacionado con el lenguaje propiamente humano, de toda comunidad de personas y no se limita únicamente a la lengua. Cabe mencionar que la lingüística se aborda desde dos aristas, por un lado, la lingüística prescriptiva y por otro, descriptiva; ambas posturas sirven para analizar la lengua.

Gráfico 8. Diferencia entre lingüística prescriptiva y descriptiva



Fuente: Elaboración propia

A pesar de ser dos perspectivas distintas, cabe mencionar que no son opuestas, sino complementarias. La lingüística descriptiva acepta que la lengua se encuentra sujeta a cambios constantes según los contextos socioculturales de los hablantes, sin embargo, reconoce y apoya las estructuras gramaticales ya que finalmente la lengua es un código que los hablantes nativos reconocen (Álvarez, 2018).



## 6.1.4 Lenguaje, lengua, habla y dialecto

Desde un punto de vista general, el lenguaje es, la capacidad inherente en los seres vivos para comunicar. Existen distintos tipos de lenguaje, sin embargo, lo que distingue a los humanos del resto de los seres vivos es esta inteligencia innata que desarrollamos desde la gestación y es gracias a ella que se construye la relación entre el sujeto con el mundo social en el que se desenvuelve. Así, pues, el lenguaje humano cuenta con una serie de características que lo diferencian del lenguaje animal. Al menos una de estas particularidades tiene presencia en los medios de comunicación de otras especies, sin embargo, todas ellas coexisten en el lenguaje de los humanos.

Existe la facultad de producir sonidos con el aparato fonador, es decir, los órganos vocales y al mismo tiempo, se posee un mecanismo auditivo, gracias al cual se tiene la capacidad de percibir dichos sonidos. Los humanos utilizamos símbolos neutrales, o sea, la relación entre la palabra con lo que ésta representa es arbitraria y dependerá del idioma en que se esté comunicando. Asimismo, los seres humanos utilizamos estos símbolos para aludir a objetos o elementos, es decir, hacemos uso de la semántica. Este sistema de comunicación pasa de generación en generación, transmitiendo de este modo, la cultura y las tradiciones. Las personas usamos el lenguaje de manera espontánea y libre. Generalmente se toman turnos para emitir mensajes y que éstos sean escuchados. El lenguaje humano posee la capacidad de nombrar hechos que no se encuentran presentes a nivel espacial o temporal. Los mensajes pueden ser distintos de acuerdo con la sintaxis de la estructura gramatical. Por último, la creatividad es una de las características primordiales del lenguaje humano, gracias a ella, podemos entender o enunciar aquello que nunca se ha escuchado o dicho (Vergara, 2016).

Estas características propias del lenguaje humano dan origen a los niveles o rubros, a partir de los cuales, el lenguaje puede ser ampliamente estudiado y comprendido:

**Nivel fonético y fonológico:** el lenguaje puede considerarse como un fenómeno acústico, dado que se manifiesta en sonidos, separados por intervalos. Estos sonidos poseen las características de cualquier sonido que la acústica puede estudiar como la intensidad (acento), duración o altura. Estas cualidades, en las lenguas, son relativos, pues dependerán de las variantes dialectales, según la región. Del mismo modo, los sonidos en el lenguaje humano pueden ser

abordado bajo dos enfoques; desde la fonética, asociada con el habla, es decir, sonidos reales y audibles (Trujillo, 2002) cuya producción tiene que ver con el modo y punto de articulación. Así, la fonética estudia hechos específicos según las áreas geográficas de los hablantes. En tanto que la fonología, se relaciona con la lengua, es decir, se encarga del estudio de la combinación de estos sonidos para crear significados. En otras palabras, la fonología se encarga de las reglas de pronunciación de cualquier idioma. Mientras que la fonética, estudia lo que en realidad dicen los hablantes. Ambas ramas de la lingüística se complementan.

**Nivel morfosintáctico:** Cabe señalar que este nivel se compone de dos ramas de la lingüística, que a su vez derivan de la gramática un lado, la morfología se encarga del estudio del cómo se forman las palabras, de la estructura interna de una palabra, por ejemplo, la categoría gramatical a la que pertenece, y por otro, la sintaxis, dedicada al estudio de la organización de las palabras dentro de las frases u oraciones, de sus reglas de combinación (Moescler & Auchlin, 2009). Evidentemente la morfología y la sintaxis cambiarán de acuerdo con la lengua que el hablante emplee.

**Nivel semántico:** la semántica se encarga de estudiar los significados de las palabras dentro de un sistema lingüístico. No considera en sí, el contexto donde dichas palabras se manifiestan. En este sentido, el significado será definido como la idea con la que se asocia tal palabra, así entonces, es necesario identificar la denotación como elemento fundamental de la semántica, así como la connotación. La semántica lingüística examina las peculiaridades semánticas de las manifestaciones de una lengua y, en consecuencia, se sugieren modelos sobre la facultad de las personas para asociar significados a expresiones de su lengua (García, 2014).

**Nivel pragmático:** se la define como una disciplina que toma en cuenta las circunstancias extralingüísticas, y que delimitan el uso de una lengua. Es decir, los factores contextuales que un análisis estrictamente gramatical no toma en cuenta. Estos factores son, por ejemplo, las condiciones del emisor, receptor, la intención comunicativa o la situación. De este modo, la relevancia de la pragmática radica en que sirve como complemento de las relaciones gramaticales y ayuda a tener una visión más clara y amplia de lo complejo de las realidades lingüísticas (Escandell, 2013).

## 6.1.5 Lengua

Desde los estudios lingüísticos, la definición lengua puede tener distintos matices. Para la finalidad de esta investigación, se revisarán primero algunas interpretaciones de algunos autores, sin embargo, se enfatizará en la definición de Ferdinand de Saussure a quien se retomará más adelante, debido a su relevancia para la lingüística moderna.

La lengua es el conjunto de signos lingüísticos, es decir, palabras y las reglas establecidas para poder combinarlas (Vergara, 2016). Es, pues, una abstracción que los seres humanos han creado para expresar y enunciar la realidad que experimentamos, es, por lo tanto, un proceso psíquico. La lengua es la voz articulada que sigue ciertas normas para manifestar nuestras experiencias sensitivas y abstractas como especie humana. Otra definición que se le puede atribuir a la lengua es el de ser un conjunto de actos lingüísticos similares de un grupo de personas, *un sistema de isoglosas<sup>1</sup> convencionalmente establecido* (Coseriu, 1986). A modo de ejemplo, al decir lengua francesa nos referimos al conjunto de isoglosas que caracteriza a las personas francófonas y cuyos actos lingüísticos son, por lo tanto, comunes en el mundo francoparlante. Igualmente, cabe mencionar que la concepción de lengua se entiende como una población de competencias lingüísticas adecuadas entre ellas con el objetivo de construir sistemas adaptativos más complejos, más o menos invariables y homogéneos. No obstante, la lengua se caracteriza por su constante cambio (Moreno, 2014).

Todas estas definiciones tienen en común su origen, pues Saussure hace una clara distinción entre lengua y habla, definiendo la primera como un sistema que nace a partir de las representaciones verbales de los hablantes y su característica es su aspecto homogéneo, es decir, los hablantes poseemos mayoritariamente la misma estructura morfosintáctica, gramatical y léxica en la mente. Su principal característica es la colectividad. Dicho de otro modo, a pesar de la existencia de variantes del español, los hispanohablantes reconocemos la frase “vivo en la casa roja” como correcta, identificamos que la sintaxis aun cuando ignoremos el término. De manera internalizada, sabemos que esa oración tiene coherencia de género y número: casa (sustantivo

---

<sup>1</sup> Isoglosa: línea imaginaria con que se divide un territorio de manera geográfica según el uso de un rango lingüístico concreto. No es absoluta, dado que la lengua es un elemento en constante evolución. (Portal de Lingüística Hispánica, 2022)

común, femenino, singular) roja (adjetivo calificativo, femenino singular). Por ello, la lengua existe a partir de una especie de consenso entre los hablantes.

### **6.1.6 Habla**

Por el contrario, el habla es de carácter individual; por lo tanto, se manifiesta de manera particular en cómo las personas utilizan la lengua para poder externar mensajes. Es la forma real de uso de la lengua pero que no conlleva colectividad alguna, y se manifiesta de forma momentánea. Otra característica que solo se encuentra en el habla, será la fonación, es decir, los sonidos que se emiten para dar existencia a la lengua a través del habla por lo tanto esta última es necesaria. Igualmente, el habla es un proceso psíquico pero que refiere a la voluntad, es decir, los individuos tienen la voluntad de hablar, esto hace que el habla tenga un carácter activo, en tanto que la lengua tiene un carácter más bien pasivo, por parte de los usuarios.

Lengua y habla son interdependientes. El habla es la realización de la lengua, y en este sentido, tiene una relación intrínseca con la pragmática, es decir, el uso real de la lengua. Tiempo después y gracias a los enfoques de Saussure, John Langshaw Austin y John Searle se dedicaron a los estudios de los actos del habla que son las intenciones subyacentes a lo que enunciamos, es decir, existe la pretensión para provocar una reacción, un cambio ya sea con el interlocutor o bien con el ambiente. Es, entonces un enunciado que cambia el estado de las cosas, y a su vez, hay un compromiso con la realidad subsecuente al acto del habla. Para que los actos del habla existan, es necesario que exista un emisor, un mensaje y un receptor. A esto se le conoce como circuito del habla y finaliza cuando se invierten los roles, el emisor se convierte en receptor y viceversa. Austin junto con Searle establecieron tres etapas.

Gráfico 9. Cuadro comparativo de las etapas de los actos del habla

## Etapas de los actos del habla

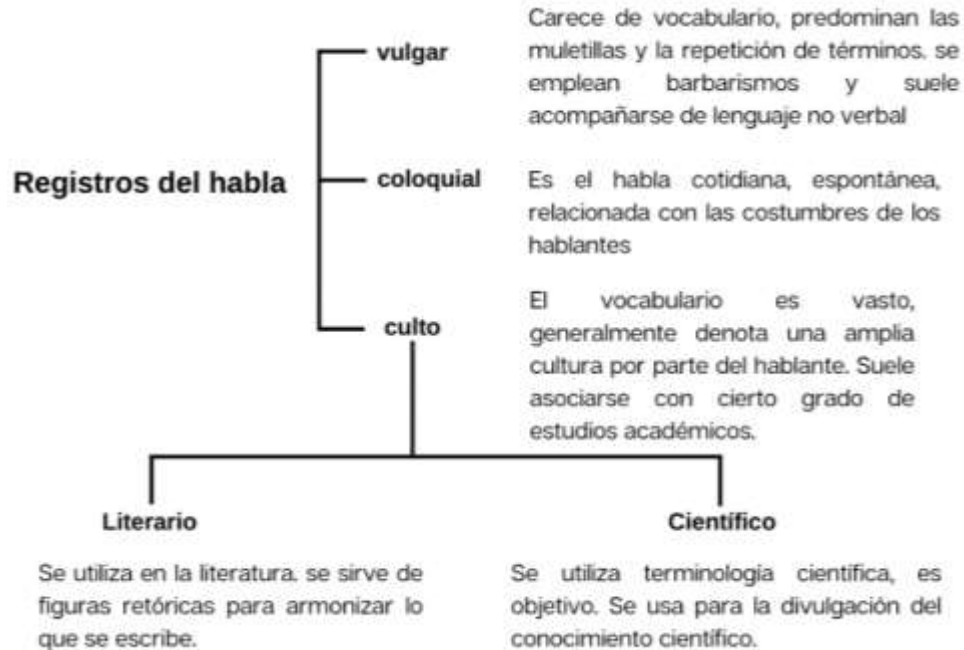
| <b>Locucionario</b>   | <b>Perlucionario</b>  | <b>Ilocucionario</b>   |
|---|---|--|
| Solo es la pronunciación de los fonemas, el enunciado en sí mismo | Es el efecto del enunciado provocado en el receptor o receptores, sobre la realidad | Es el acto que se produce al pronunciar ciertas expresiones, como preguntar u ordenar. |

Fuente: Elaboración propia

Aunado a esto, Searle, añade el acto proposicional, la descripción o lo que se dice acerca del objeto, de la realidad o del significado. La referencia que es, desde luego, un objeto en el mundo, aquello de lo que se habla y finalmente la predicación que es el mensaje del acto locucionario, de acuerdo con Searle (1990), los actos del habla pueden ser clasificados en cinco clases según la intención del acto del habla. Actos representativos, en el que el hablante se compromete con la realidad, afirmar, negar, confesar y admitir son algunas de las características de los actos representativos del habla. Mientras que los directivos, suelen provocar alguna reacción al oyente, como cuando se solicita, requiere, ordena, aconseja o prohíbe algo. De igual forma, existen los actos expresivos, que reflejan el estado de ánimo del hablante y se expresan con agradecimientos, felicitaciones, condolencias, disculpas, entre otras. Existen también, los actos compromisorios que, como su nombre lo señala, existe una obligación involucrada a hacer algo como el prometer, ofrecer, jurar o garantizar y finalmente, los actos declarativos, donde se declara la realidad, y con ello se cambia el estado del objeto o la realidad nombrada, por ejemplo, nombrar, acusar. Lo que propone primero Langshaw y posteriormente Searle acerca del habla, pertenece al campo filosófico del lenguaje.

Por otra parte, el habla tiene registros y se distinguen cinco que se explican a continuación.

Gráfico 10. Registros del habla



Fuente: Elaboración propia

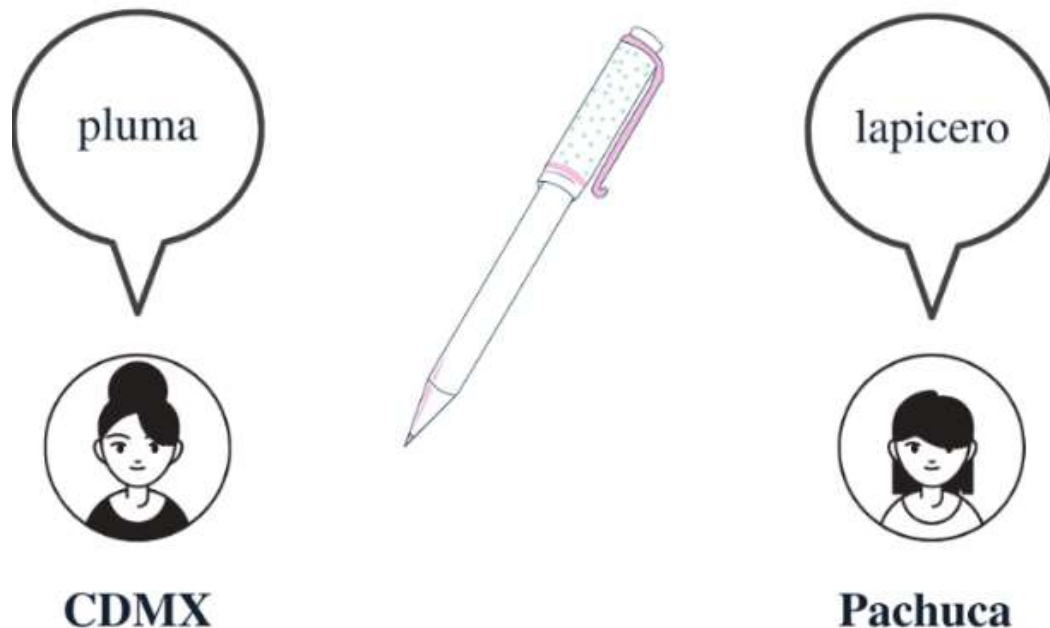
### 6.1.7 Dialecto

Al seguir con las definiciones que Coseriu (1986) refiere, encontramos que un dialecto es un sistema de isoglosas propios de una región, que se encuentra delimitado por ciertas y específicas normas convencionales. Así, los dialectos varían de acuerdo principalmente por las regiones donde una lengua es hablada. Es decir, un dialecto será la forma particular de utilizar una lengua, según las condiciones geográficas. En el caso de la república mexicana, por ejemplo, la lengua predominante es el español, sin embargo, las palabras y expresiones que se utilizan solo en el territorio forman parte del dialecto mexicano. Es probable que cualquier mexicano comprenda las palabras que los colombianos no comprenderán de la misma manera y viceversa.

Aun así, incluso al interior del país, las variantes dialectales, cambian según el estado donde uno se encuentre. La ciudad de México no se encuentra a una distancia mayor de la ciudad de Pachuca, Hidalgo y, sin embargo, se encuentran ya diferencias lexicales. La palabra lapicero, por

ejemplo, en refiere a dos objetos distintos. Esto es parte de un dialecto, que involucra también diferencias de pronunciación o uso sintáctico de la lengua.

Gráfico 11. Diferencia dialectal



Fuente: Elaboración propia

Los dialectos son, entonces, las variedades de una lengua y están intrínsecamente relacionados con los contextos socioculturales de los hablantes. Al ser estos contextos diversos, necesariamente hay un impacto en el idioma. Es necesario, resaltar, sin embargo, que el acento no es lo mismo que el dialecto puesto que el primero se refiere específicamente a la manera de pronunciar las palabras, no así a todo el cambio lexical o morfosintáctico que los dialectos sí manifiestan. Dentro de ellos dialectos, se encuentran otras subcategorías como, por ejemplo, los localismos, que son expresiones de regiones específicas y que están situadas en el mismo país. Así también existen los regionalismos, cuyo significado es específico y es usado en espacios geográficos determinados, pero a diferencia de los localismos, estos espacios son de mayor extensión y puede incluso, abarcar no solo un país. a este tipo de variantes lingüísticas, Coseriu (1986) las clasifica como diatópicas o geográficas.

Así mismo, otra clasificación otorgada a los dialectos es por sus características diastráticas o culturales, que dan origen a los sociolectos, asociadas a las condiciones socioculturales de los

hablantes como la clase social, educación, edad, profesión o procedencia étnica. Los sociolectos a su vez se subdividen en tres categorías. Acrolecto (sectores sociales altos), mesolecto (clases medias) y basilecto (sectores bajos). Finalmente, la clasificación diafásica o expresiva reflejan el modo que el hablante tiene para expresarse según la situación que está viviendo y al ser un caso particular o individual, se le denomina idiolecto, es decir, la manera en que cada hablante hace uso del habla.

## **6.2. Teoría sociocultural: Vygotsky y Piaget**

El constructivismo es una corriente pedagógica cuya premisa es proveer al individuo con las herramientas necesarias o andamiajes que le ayuden para la construcción de su propio conocimiento, y así poder resolver los problemas a los que se enfrenta. Dicho de otro modo, el sujeto interpreta tanto la información como las conductas o habilidades que ya ha adquirido previamente para así obtener un aprendizaje significativo, esto a partir de su motivación por aprender. El aprendizaje de lenguas extranjeras necesariamente implica una perspectiva constructivista, dado que la lengua es una herramienta de comunicación, que, si bien necesita de estructuras sintácticas y gramaticales, los mensajes que las personas crean con ellas son imaginativos, e infinitos. El papel entonces, del profesor de lenguas extranjeras, es el recrear contextos lingüísticos para que los estudiantes construyan su propia gramática y sintaxis. Bajo este modelo el docente es un facilitador para que la construcción gradual del conocimiento por parte del alumno se lleve a cabo.

La teoría cognitiva de Piaget, psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo, describe la forma en la que el lenguaje se construye de modo paulatino, desde los primeros años de vida hasta la madurez del sujeto y ello dependerá de su capacidad cognoscitiva así como de su desarrollo, este proceso por su parte, exige inteligencia pues el individuo construirá la realidad mediante la interacción y exploración con su entorno y es así como surge la adquisición del lenguaje que, de acuerdo con Piaget, se da en dos etapas. La primera de ellas es la egocéntrica donde el sujeto expresa solamente sus pensamientos y repite palabras sin que tengan sentido dado que solo tienen significado porque las liga a las acciones. La segunda etapa es de socialización, que se da a partir de ellos siete u ocho años. En esta etapa, el sujeto puede utilizar el lenguaje para poder influir en la conducta de otros sujetos.



Por otro lado, e igualmente asociado al constructivismo, Vygotsky, lingüista, filósofo y psicólogo bielorruso, estudió el papel del lenguaje en la conducta humana, afirmando que las palabras primero son emocionales, para luego designar objetos concretos y finalmente asumen su significado abstracto. Así mismo, sostiene que el lenguaje va a determinar el desarrollo del pensamiento y que no depende en sí del desarrollo cognitivo sino de la interacción del individuo con su medio. Estas teorías tienen su origen a partir de las influencias de las revoluciones comunistas que vivió su país, pues se destacaba el peso social que cada sujeto imprimía en la transformación de la sociedad a través del trabajo y la educación.

Para Vygotsky, cada cultura tiene herramientas propias psicológicas y técnicas que le son conferidas a los niños mediante interacciones sociales y éstas moldearán sus mentes, es decir que todo lo proporcionado por la cultura podrá forjar el pensamiento ya sea técnica o psicológicamente, o sea una adaptación a la situación cultural vivida. Las herramientas técnicas sirven para modificar objetos o dominar el ambiente, en tanto que las psicológicas, son útiles para organizar el pensamiento y la conducta., por ejemplo, las convenciones sociales, palabras o números. Por ello, y como esencia de los postulados de Vygotsky, el lenguaje es pieza clave en su teoría sociocultural ya que representa un desarrollo por sí solo en los aspectos cognitivos del ser humano. Establece que el lenguaje se da en tres fases que son, en primer lugar, el habla social, cuya función es mera comunicación y tanto el pensamiento como el lenguaje tienen funciones independientes. Posteriormente, se encuentra el habla egocéntrica, que refiere a la regulación de la conducta y pensamiento a través del lenguaje. Finalmente, el habla interna, se usa para dirigir la conducta, reflexionar e idear acciones.

Tanto Piaget como Vygotsky otorgan importancia a la interacción con el medio, por un lado, Piaget enfatiza esta interacción con el entorno físico y por otro, Vygotsky lo hace con el entorno social. Ambas teorías se sustentan en el constructivismo porque sitúan al ser humano como un ser activo de su aprendizaje. El modelo constructivista en la enseñanza de lenguas extranjeras igualmente desarrolla habilidades cognitivas, y se garantiza el aprendizaje significativo. No obstante, a estas aportaciones hace falta el componente que volvería dar un giro en la manera de entender el lenguaje y esta nueva perspectiva recae en la propuesta de Noam Chomsky.

### **6.3. Teoría del lenguaje: Noam Chomsky**

Avram Noam Chomsky, es un filósofo, lingüista y politólogo estadounidense y ha sido uno de los personajes más influyentes en la lingüística del siglo XX. Su teoría postula la gramática generativa que se enfoca en el estudio sintáctico de la lengua. Su postura con respecto al lenguaje ha provocado nuevos enfoques de estudiarlo, pues afirma que solo así se puede investigar cómo funciona el pensamiento humano. Otra de las razones por las cuales Chomsky destaca en este ámbito es debido a que su teoría, se contrapone al conductismo. Skinner, como su máximo representante, sostenía que el aprendizaje lingüístico o no, debía tomar en cuenta solo aquello que resulta observable para poder considerarse científico. Con esto, Skinner reduce el aprendizaje a estímulo-respuesta situando al lenguaje como una exteriorización de este. Chomsky, en cambio, refutará estas ideas y se manifestaría en contra del conductismo de Skinner, pues afirma que el lenguaje revela la estructura del pensamiento y de lo contrario, la lingüística no tendría razón de ser. Para Chomsky, resulta evidente que los seres humanos están capacitados biológicamente para el lenguaje y hace una comparación con las aves, pues éstas, al nacer aún no pueden volar, y, sin embargo, están genéticamente programadas para ello. Así el ser humano, sin mucho esfuerzo y gradualmente en un periodo no muy largo, estará apto para aprender.

Es así como la teoría de Chomsky contradice al conductismo, pues éste no explica cómo es que los niños de cualquier nacionalidad pueden comunicar en una edad coincidente de entre tres o cuatro años, y sin importar su lengua. Y, es que, aún sin haber aprendido cada frase que construyen, es a partir de un breve contacto con la lengua para estimular esta capacidad biológica y desarrollar su competencia lingüística, además, también observó que los niños son capaces de distinguir pequeños cambios en el significado de las palabras y estructuras gramaticales que, desde luego, no se les ha enseñado. Otra característica es que los niños pueden aprender cualquier idioma, esto es que, si un bebé es adoptado por una pareja o persona que hable otra lengua ajena a la del bebé, éste aprenderá ese idioma. Es, por lo tanto, una habilidad innata en los seres humanos. Este planteamiento da origen a la gramática universal que subyace a toda lengua.

En un primer momento, Chomsky planteó que la adquisición del lenguaje se da gracias a un dispositivo innato que, en contacto con la lengua, activa el aprendizaje y este dispositivo empieza a funcionar. Posteriormente reformuló esta idea y describió que la gramática de cualquier

idioma es generativa, puesto que las personas construimos y creamos, oraciones nuevas a partir de una gramática universal, que son, a su vez, las características, y principios de cada lengua que posibilitan la creación, como ya se mencionó, de infinitas probabilidades de mensajes con un cierto y limitado número de elementos lingüísticos, por ejemplo, el construir infinitas posibilidades de oraciones con tan solo las 27 letras del alfabeto español . Es así como, Chomsky se plantea el poder descubrir las reglas de esta gramática universal.

Mucho se ha recorrido desde que Chomsky planteara su teoría y ha tenido tanto detractores como seguidores que han continuado con su trabajo. Así mismo, Chomsky se mantiene firme en su postura toda vez que, como filósofo, no entiende a la lingüística como una ciencia y, por el contrario, es fuerte crítico de las tendencias positivistas que le pretenden adjudicar. Por otro lado, su teoría dio origen a nuevas líneas de investigación, así como debates dentro de la lingüística y la psicolingüística. No obstante, aún persiste la controversia entre las teorías generativa, la cognitivista y conductista.

## **6.4 Conciencia Lingüística**

Para comprender la Conciencia Lingüística es necesario primero describir el enfoque comunicativo, de la enseñanza de lenguas. De acuerdo con Marín (1999) este enfoque surge a finales de los años sesenta, dado un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas. Se aleja del enfoque estructuralista, para dejar claro que la lengua no es un objeto de estudio nada más, sino que es primordialmente un instrumento de comunicación. Derivado de esto, surge la idea de que el conocer una lengua no necesariamente exige saber las normas del proceso comunicativo, como lo hace el estructuralismo, sino que se debe saber utilizar todos los recursos disponibles que faciliten dicho acto.

El enfoque comunicativo tiene sus bases en el constructivismo, que considera muchos de los puntos ya estipulados por Vygotsky como el considerar los conocimientos previos, la zona de desarrollo próximo, proponer situaciones para que los estudiantes busquen resolverlas y al mismo tiempo se den cuenta de aquellos aspectos que aún deben saber, buscar los aprendizajes significativos, fomentar los espacios de reflexión acerca de lo que ya se sabe y de lo que se está aprendiendo, promover el trabajo colaborativo, realizar actividades orientadas. El objetivo, pues, del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas es el de preparar a los estudiantes como

personas críticas y autónomas empoderadas de su pensamiento, esto mediante el uso de materiales reales, sin adaptaciones pedagógicas de acuerdo con el nivel; la búsqueda del uso del idioma relacionándola con actividades fuera del aula y se orientan y diseñan actividades situacionales y contextuales. El enfoque comunicativo es, pues, enseñar a los estudiantes a comunicarse a partir de sus necesidades comunicativas.

Para que los docentes de lenguas extranjeras preparen sus clases desde un enfoque comunicativo, es necesario que conozcan las aportaciones de otras áreas del conocimiento o disciplinas, como la pragmática que se encarga del estudio de las intenciones del emisor del mensaje; la sociolingüística, que ayuda a comprender las variaciones en los códigos lingüísticos apropiadas según la situación comunicativa, es decir, el conocer lo arriba planteado (dialectos, sociolectos, geolectos, idiolectos, etc); las teorías de la comunicación, diferencia entre lo normativo (las convenciones lingüísticas prescriptivas como la gramática, ortografía, sintaxis) y lo descriptivo (la gramática oracional, lo que en realidad usan los hablantes nativos de esa lengua para comunicarse según los contextos). Es decir, que en las clases de lenguas extranjeras se debe enseñar a utilizar los recursos lingüísticos para construir mensajes propios, pero con una eficacia significativa.

Es a partir de lo anterior que surge el enfoque de la Conciencia Lingüística y el cual resulta ser el equilibrio entre el enfoque estructuralista y el comunicativo, ya que esta construcción eficaz de mensajes no se adquiere solamente mediante el análisis sintáctico, sino que se requiere de una tarea individual por parte de cada aprendiz de la lengua. Esta labor, no obstante, requiere ser enseñada y orientada gracias el docente debidamente capacitado para ello. El enfoque de la Conciencia lingüística surge a partir de que los aprendices de una lengua se percatan de las cuestiones formales para así poder obtener recursos lingüísticos y tener éxito en su acto comunicativo. Cots et al (2007) señalan que la atención prestada a los aspectos formales no significa la perspectiva normativa o prescriptiva de la lengua, sino en los convencionalismos de los usuarios nativos, es decir, el cómo utilizan su idioma como herramienta de comunicación.

El enfoque de la Conciencia Lingüística ofrece la posibilidad de conocer aspectos de la lengua tanto como objeto de estudio como herramienta de comunicación. Ambos enfoques son igualmente importantes en la formación de un docente de idiomas, para no transmitir a sus alumnos posturas reduccionistas de la lengua, como el pensar que existen lenguas más fáciles que otras, o

que tal idioma es mejor que otro. La CL permite, pues observar las muchas variantes que existen sin enfocarse solo en dos, como en el caso del inglés, pues se suele pensar únicamente en la variante británica y la americana (Estados Unidos) pero no se consideran los dialectos dentro del mismo territorio. De igual modo, este enfoque provee de herramientas teóricas que pueden facilitar la comprensión integral de lo que constituye una lengua, como lo es su gramática, los aspectos culturales y sociales y la fonética. No obstante, son los docentes quienes deben primero adquirirla a partir de su propia lengua materna y saber que la poseen, esto los empodera para poder proponer nuestras estrategias al interior del aula, animarse a preparar su material didáctico, y a poder influir en los programas escolares en la elección de los libros más adecuados y así también promover la multiculturalidad, la pluriculturalidad, el multilingüismo, el plurilingüismo y valorar todas las lenguas del mundo. Toda vez que reconozcan que lengua es sinónimo de identidad.

## **7. MARCO CONTEXTUAL**

El contexto donde se aplicarán las entrevistas y el cuestionario es en una institución educativa privada que se encuentra presente en el estado de Hidalgo, a través de dos campus, uno en la ciudad de Pachuca y otro en el municipio de San Agustín Tlaxiaca. Dedicada a la educación media superior y superior, la institución como parte de su currículo, tiene la materia de inglés en todos los niveles, así como francés, italiano y alemán como lenguas adicionales al español. Del mismo modo, amplía su oferta de cursos de lenguas al público en general, a través de su centro de idiomas en donde además se enseña japonés y español para extranjeros, la planta de profesores de idiomas total es de 39 docentes, de los cuales 25 se dedican a la enseñanza formal en la misma universidad, y bachillerato.

## **8. MARCO METODOLÓGICO**

### **8.1 Alcance de investigación**

Este protocolo de investigación se realizó en dos etapas, la primera de ellas consistió en una investigación documental, gracias a la cual fue posible la composición del Estado de la Cuestión, así como del Marco Teórico. Esta búsqueda consistió en la revisión actualizada del tema expuesto, a través de la lectura de tesis, artículos científicos, páginas web, leyes y libros que sirvieron de sustento para este trabajo.

Puesto que el objetivo de estudio de esta investigación es el conocer, describir e identificar la formación de los docentes de lenguas extranjeras desde la conciencia lingüística, que colaboran en una universidad privada de la ciudad de Pachuca y del municipio de San Agustín Tlaxiaca, la segunda etapa consistió en un diseño no experimental que, en forma de pilotaje, se aplicó de forma transversal. Asimismo, en consideración de que el tema de este trabajo posee un fundamento teórico adecuado su alcance es de tipo descriptivo de corte cualitativo. Estos estudios caracterizan y determinan las propiedades del fenómeno o población que es analizado, así como también existe un registro, medición y evaluación de distintos componentes del fenómeno (Batthyány y otros, 2011). De igual modo, esta investigación tuvo como fundamento epistemológico el paradigma constructivista y el enfoque estructuralista y comunicativo, así como el método analítico como guía para su elaboración. La razón de dicha base epistemológica es debido a que es la que mejor conviene con el enfoque de la Conciencia Lingüística.

La investigación cualitativa es percibida como un paradigma que comprende la metodología no cuantitativa, puesto que explora la realidad social a través del razonamiento inductivo, que la conduzca a la creación de teorías (Izcara, 2014). Cabe resaltar que el razonamiento inductivo parte de los casos particulares para así llegar a lo general. La principal diferencia entre los investigadores cuantitativos y los cualitativos es que los primeros indagan para confirmar y consolidar la teoría, en tanto que los segundos esperan crear posturas teóricas originales que posteriormente podrán consolidarse gracias al trabajo de otros investigadores sociales. Finalmente, la investigación cualitativa es el punto donde convergen varias disciplinas tales como la psicología, sociología, antropología y el derecho y éstas, a su vez, comprenden áreas específicas, como la investigación-acción, etc. (Gehrig & Palacios, 2014).

## **8.2 Variables**

### ***8.2.1 Definición conceptual***

Las variables se originan a partir de los conceptos, que a su vez son abstracciones con respecto de una realidad percibida (Batthyány y otros, 2011). Los conceptos ayudan a verbalizar dicha realidad y las variables ayudan en gran medida a entenderla si se las concretiza. Las variables para esta investigación corresponden con la formación académica y lingüística y la percepción de la lengua de los docentes de lenguas extranjeras, desde el enfoque de la Conciencia Lingüística.

### ***8.2.2 Definición operacional***

Para la medición de las variables en este protocolo se utilizó la escala de Likert, la cual mide actitudes individuales o bien intereses en determinados contextos sociales. Está conformada por una serie de declaraciones que reflejan una postura en torno del tema estudiado (Hernández-Samperi & Mendoza, 2018). Es a través de una escala de Likert como las actitudes de los docentes de lenguas extranjeras con respecto a su formación y Conciencia Lingüística han sido medidas. Por otro lado, en las Ciencias Sociales, una variable resulta un término un tanto ambiguo, hay autores que coinciden en definirla como una cualidad o rasgo distintivo de un evento u objeto, poseedor de valores o atributos. Como variables para medir la percepción de la lengua, y su propia formación como aprendices de una lengua extranjera, a través de enunciados con los que los docentes se sentían principal, esencial y mayoritariamente más identificados. Dicho cuestionario piloto, estuvo constituido de 13 ítems.

### 8.3 Instrumentos de medición

**Tabla de fundamentación del instrumento**

| Dimensión   | Indicador  | Ítems  |
|---|--|--|
| Formación profesional                             | A través de estas preguntas se podrá conocer la trayectoria y área académicas de los profesores participantes.       | 1. ¿Cuál es su nivel académico?  |
|   |  | 2. ¿Cuál es el área de su formación universitaria?   |
|   |  | 3. ¿Cuál es área de su formación de especialidad?  |
|   |  | 4. ¿Cuál de las siguientes certificaciones internacionales en competencias lingüísticas posee? |
|   |  | 5. ¿Cuál ha sido su formación lingüística?   |
| Proceso de aprendizaje de lenguas de los docentes | Gracias a estos indicadores, será posible percibir el proceso de aprendizaje de otra (s) lengua (s) de los docentes. | 6. ¿Cómo ha sido su proceso de aprendizaje de la(s) lengua (s) que habla?                      |
|   |  | 7. Considero que el aprendizaje de otra lengua me ayudó principalmente a...                    |
|   |  | 8. Durante mi proceso de aprendizaje principalmente ...  |
|   |  | 9. Mientras aprendía otra lengua principalmente...   |
|   |  | 10. Durante mi etapa como aprendiz de lengua primordialmente...                                |
| Percepción de la conciencia lingüística           | Estas preguntas permitirán conocer si los docentes han desarrollado conciencia lingüística.                          | 11. Para mí la lengua (cualquiera que sea) es esencialmente...                                 |
|   |  | 12. Como docente de lenguas extranjeras principalmente me percibo como ...                     |
|   |  | 13. Como profesor de lenguas extranjeras considero primordialmente que...                      |



## **8.4 Participantes**

Por un lado, la transversalidad del estudio consiste en la recolección de detalles de un cierto momento único e irreplicable, para estudiar las variables a través del contacto, los cuestionarios, la encuesta u opinión de la población estudiada (Katayama, 2014) Por otro lado, la población en una investigación está definida como el conjunto de todos los elementos o casos que comparten una serie de especificaciones (Hernández-Samperi & Mendoza, 2018). Con lo que respecta a la población de este estudio estuvo conformada por 39 docentes de lenguas extranjeras que colaboran en una institución privada en la ciudad de Pachuca de Soto y del municipio de San Agustín Tlaxiaca en el estado de Hidalgo.

Por otro lado, el muestreo es la técnica para recopilar datos cualitativos que servirán para su posterior análisis. Uno de los propósitos es localizar las cualidades distintivas sociales y culturales del fenómeno social (Katayama, 2014) para esta investigación será a través del muestreo no probabilístico, toda vez que se sustraerán unidades disponibles en un determinado momento, es decir, se pedirá a los docentes de la institución que participen de manera voluntaria en la investigación, en el entendido de que el análisis de la información persigue a un mayor entendimiento del problema (Álvarez-Gayou, 2003). Es así como, de estos 39 docentes, 25 pertenecen al profesorado del nivel medio superior y superior; la muestra contempló a 15 docentes que de manera voluntaria decidieron participar en el pilotaje.

## **8.5 Procedimiento**

Previo a la aplicación del instrumento se contactó con la autoridad correspondiente del área de la institución educativa para solicitar el permiso. Una vez otorgada la autorización, se envió la liga del cuestionario piloto a los docentes, solicitando su apreciable y voluntaria participación en un lapso de tres días, dado que el cuestionario solo consta de 13 ítems.

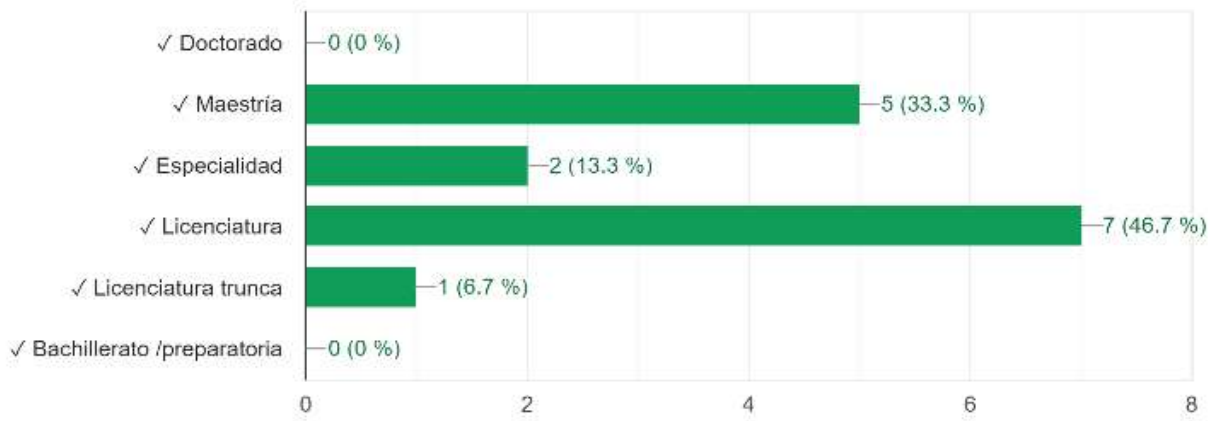
## **9. RESULTADOS**

A continuación, se muestra la sección de Formación Profesional y en la gráfica se refleja la escolaridad de los docentes participantes. Puede observarse que la mayoría de ellos posee un título universitario, sin embargo, para estudios de posgrado, solo cinco cuentan con maestría y dos con especialidad.

Gráfico 12. Nivel académico

### 1. ¿Cuál es su nivel académico?

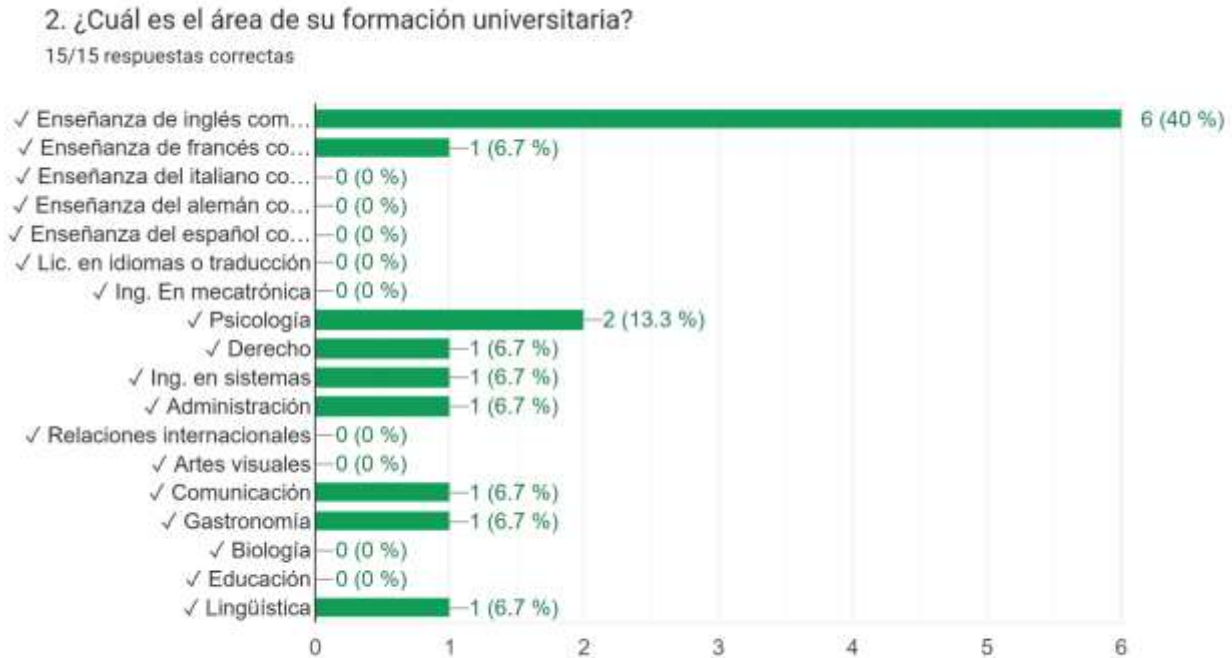
15/15 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia

En la siguiente gráfica se observa el área de conocimiento de formación universitaria. Se establecieron los criterios de licenciatura en diferentes áreas del conocimiento, así como de ingenierías. Los resultados arrojaron que 6 de los 15 docentes participantes, poseen la licenciatura de enseñanza de inglés como lengua extranjera, dos son psicólogos y los restantes pertenecen a las áreas de enseñanza del francés como lengua extranjera, derecho, ingeniería en sistemas, administración, comunicación, gastronomía, lingüística. No obstante, hay docentes que poseen más estudios universitarios y precisaron que esto corresponden a lingüística (aplicada, fonética y fonología) administración y turismo.

Gráfico 13. Formación universitaria por área de conocimiento



Fuente: Elaboración propia

Los siguientes resultados muestran el área en la que los docentes se han especializado y primordialmente ha sido en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En contraste con la pregunta anterior, en esta categoría aparecen profesores con especialidad en enseñanza del alemán y español como lengua extranjera. No obstante, persisten las especializaciones en otras áreas como gastronomía, o administración. En esta sección hubo igualmente dos profesores que precisaron su especialidad en periodismo, así como en ingeniería en sistemas de calidad y productividad.

Gráfico 14. Formación de especialidad



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se observan las certificaciones internacionales de dominio del idioma, este ítem comprendió las lenguas inglesa, francesa, italiana, alemana, portuguesa o en su caso especificar alguna otra lengua. El resultado arrojó que el inglés es la lengua de la cual la mayoría de los docentes de esta muestra posee una certificación, siendo la emitida por la universidad de Cambridge (CAE) la de mayor porcentaje. No obstante, precisaron otras certificaciones como el TKT, LINGUASKILL y ICELT (que certifican, mejor dicho, las habilidades de enseñanza de lengua). También hay profesores que están certificados en más de una lengua y precisaron que éstas son alemán y francés.

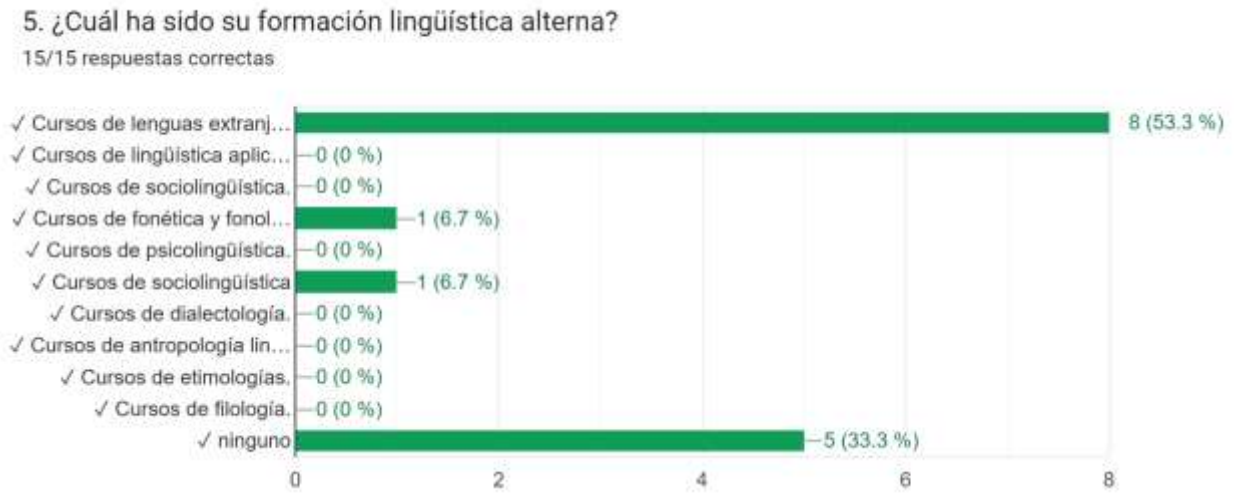
Gráfico 15. Certificaciones internacionales de dominio de idioma



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la siguiente gráfica mostraron que hay profesores con una formación lingüística alternativa a su formación académica; ocho de los docentes manifestó que esta formación se llevó a cabo en cursos de lenguas extranjeras, pero cabe señalar que un curso de lengua no es lo mismo a una capacitación lingüística, vista ésta como ciencia. Un pequeño porcentaje en sociolingüística y fonética, y cinco de ellos manifestó que no había tomado ninguna capacitación alterna. No obstante, hubo tres que precisaron su formación alternativa en traducción, formación de profesores de francés y diplomado en lingüística avanzada del español.

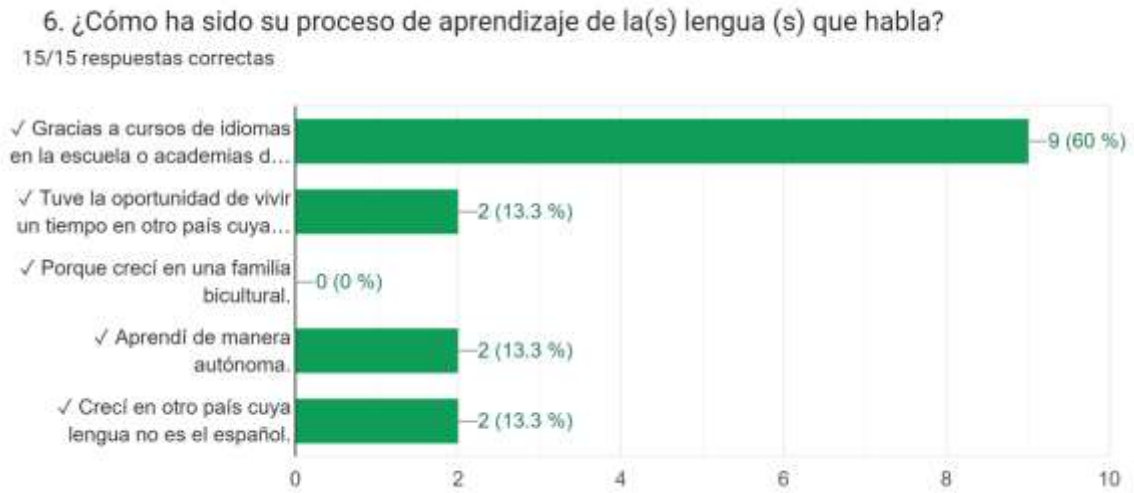
Gráfico 16. Formación lingüística alterna



Fuete: Elaboración propia

La segunda dimensión analizada que lleva por nombre el proceso de aprendizaje de lenguas de los docentes se elaboró con el objetivo de conocer el proceso de aprendizaje de otra lengua, puesto que el contacto con el idioma no es igual en un aula que enfrentarse a contextos reales, o por inmersión cultural en el país donde esa lengua se habla. La mayoría de los profesores manifestó haber aprendido la (s) lengua (s) extranjera(s) que habla, gracias a cursos de idiomas en instituciones educativas o en academias de idiomas. Sin embargo, un pequeño porcentaje en igual proporción expresó que, o bien aprendieron en un país donde la lengua no era el español, o tuvieron la oportunidad de viajar y experimentar el idioma.

Gráfico 17. Proceso de aprendizaje de lengua



Fuente: Elaboración propia

Los siguientes resultados arrojaron que la mayoría de los docentes reconoció que el haber aprendido otra lengua les ayudó esencialmente a percibir la influencia de la cultura en el aprendizaje de otras lenguas, en tanto que otro grupo de profesores se identifica más con el enunciado que declara el aprendizaje de lenguas como un fenómeno constante. No obstante, solo dos de ellos reconocen que tomaron conciencia lingüística de su lengua materna durante su proceso de aprendizaje de una segunda o tercera lengua.

Gráfico 18. Aprendizaje de lengua y conciencia lingüística



Fuente: Elaboración propia

En la presente gráfica queda manifestado que ocho de los quince docentes principalmente aprendieron otra lengua gracias a profesores no nativos pero formados en lengua y didáctica. De igual modo, aunque en menor porcentaje cuatro docentes, coincidieron en haber tenido profesores cuya formación era ajena a las lenguas, pero que empleaban actividades lúdicas para sus clases. Sin embargo, también hubo profesores nativos sin formación lingüística, quienes seguían el currículo del libro y que priorizaban el enfoque comunicativo por encima de la gramática.

Grafico 18. Tipo de profesores de idiomas



Fuente: Elaboración propia

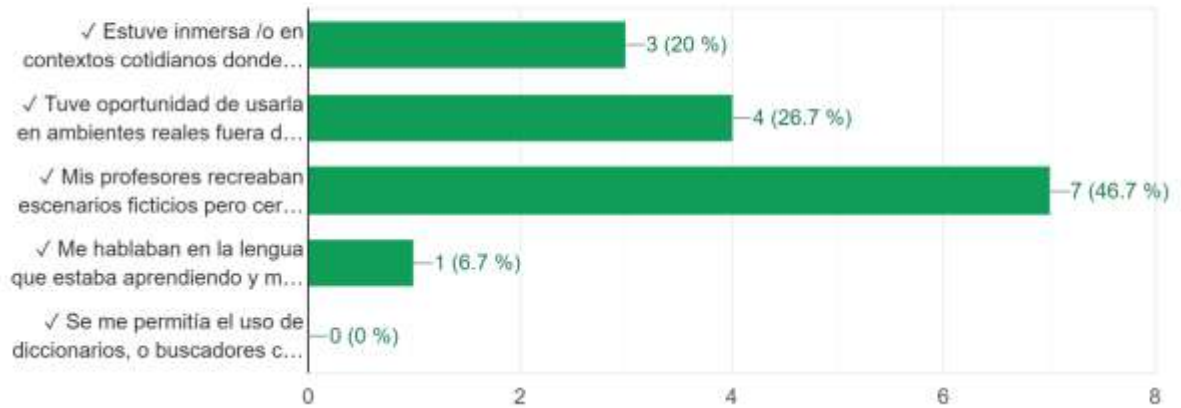
A continuación, la gráfica enfatiza que siete de los profesores aprendieron otra lengua gracias a la recreación de actividades de rol, en donde se recreaban escenarios ficticios, también hubo quienes utilizaban el idioma fuera del aula, en contextos reales, así como quien sí pudo practicarla en situaciones cien por ciento reales, aunque también hubo quien recibía una sanción si hablaba en español.



Gráfico 19. Uso real de la lengua

### 9. Mientras aprendía otra lengua principalmente...

15/15 respuestas correctas



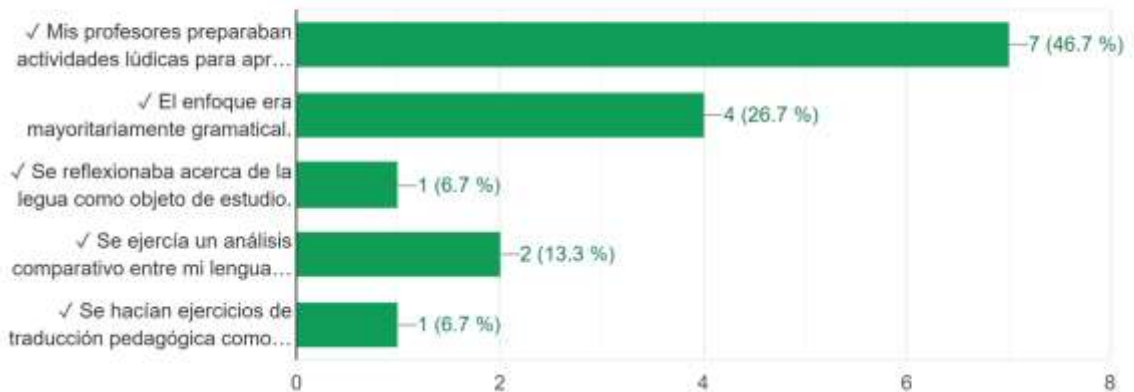
Fuente: Elaboración propia

El ítem número diez reveló que siete docentes recibieron instrucción lúdica para el aprendizaje de otra lengua. Sin embargo, otro porcentaje también indicó que el enfoque de sus clases era meramente gramatical, aunque de igual modo, otro porcentaje menor percibió sus clases como comparativas con el español, a través de la traducción pedagógica, o el análisis reflexivo de la lengua.

Gráfico 20. Dimensión II aprendizaje de lengua. P 10

### 10. Durante mi etapa como aprendiz de lengua primordialmente...

15/15 respuestas correctas



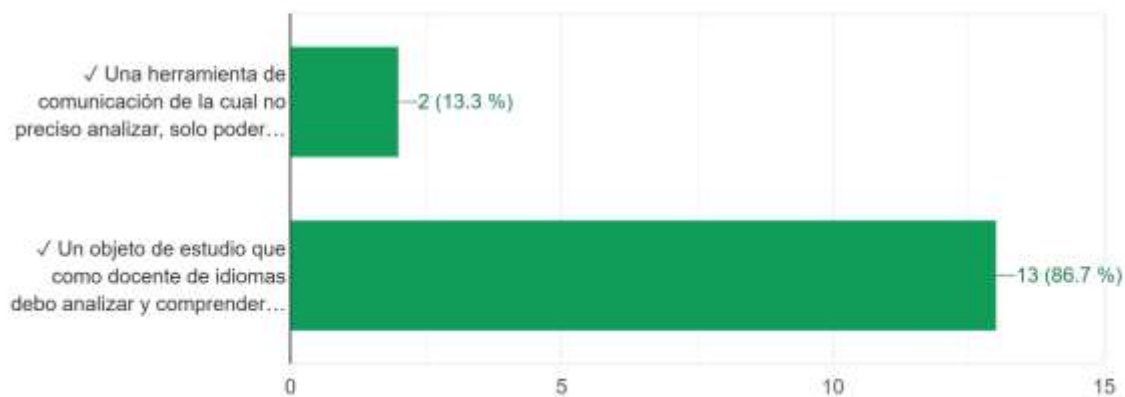
Fuente: Elaboración propia

Estos tres ítems que pertenecen a la dimensión de la Conciencia Lingüística pretenden indagar la percepción que los docentes tienen con respecto a la lengua. En la primera gráfica se observa que trece de los quince docentes perciben la lengua como un objeto de estudio, misma que, como docentes de idiomas, deben analizar y comprender. Los docentes restantes, la perciben como una herramienta de comunicación que no precisa de ser analizada sino solo saber utilizar.

Gráfico 21. Dimensión III Conciencia Lingüística. P 11

11. Para mí la lengua (cualquiera que sea) es esencialmente...

15/15 respuestas correctas



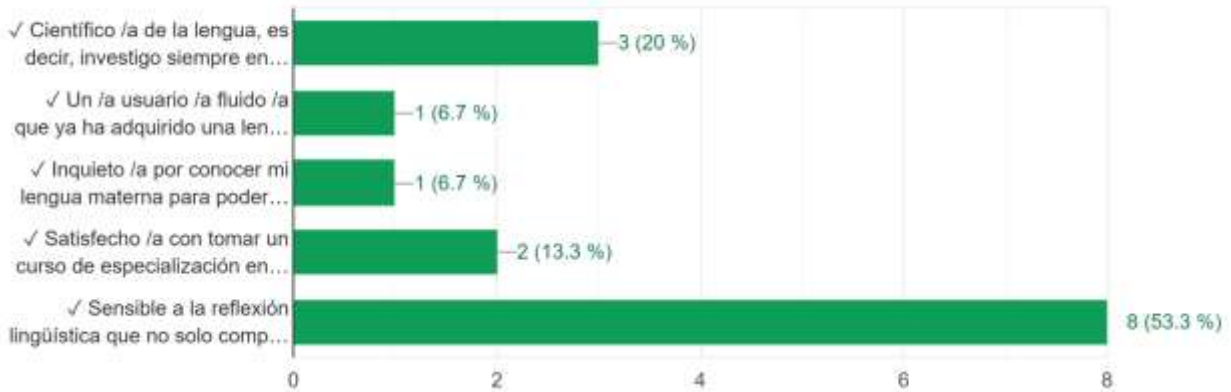
Fuente: Elaboración propia

La siguiente gráfica revela que ocho profesores se auto perciben como sensibles a la reflexión lingüística y que ésta no solo compete a la (s) lengua (s) extranjera (s) que hablan. Asimismo, tres de ellos se definen como científicos de la lengua, investigadores constantes de su práctica docente. Dos más no precisan mayor capacitación en lengua, solo en docencia, puesto que ya saben hablar otro idioma. Finalmente, un docente se percibe como usuario fluido dado que ya puede comunicarse rápidamente en otro idioma, y el docente restante se manifiesta como una persona inquieta de conocer su lengua materna para poder enseñar lenguas extranjeras.

Gráfico 22. Dimensión III Conciencia Lingüística. P 12

12. Como docente de lenguas extranjeras principalmente me percibo como ...

15/15 respuestas correctas



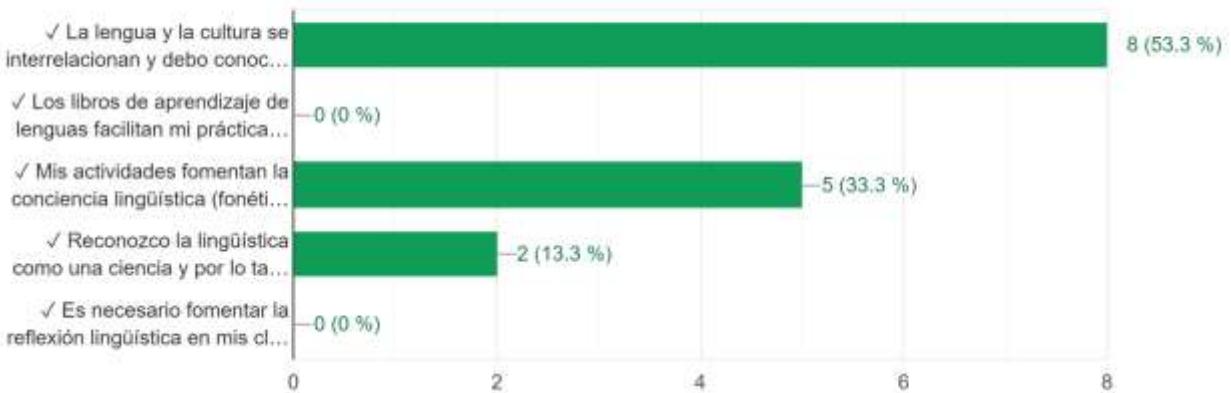
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el ítem número 13 proporciona información acerca de la labor como docente de lenguas extranjeras. Ochos de los docentes participantes coinciden principalmente en que la lengua y la cultura están interrelacionadas y es su responsabilidad el fomentar esto en sus clases. Cinco más describen sus clases como promotoras de una conciencia lingüística. Y finalmente dos de los profesores reconocen la lingüística como necesaria en su formación como docentes de lenguas extranjeras.

Gráfico 23. Dimensión III Conciencia Lingüística. P 13

13. Como profesor de lenguas extrajeras considero primordialmente que...

15/15 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia

## **10. CONCLUSIONES PRELIMINARES**

En el estado de la cuestión se encontró que el tema de la conciencia lingüística de los profesores de queda mayoritariamente reservado a la formación universitaria de futuros profesores, es decir, estudiantes de licenciaturas afines a la lengua, por lo que, de cierto modo, la lingüística es un área del conocimiento inexplorada hasta que en cursos de lenguas, los estudiantes se confrontan a aspectos lingüísticos como la diferencia de significados en palabras similares, o a las variantes fonéticas de la lengua que se está aprendiendo. Por ello, en esta investigación resultaba esencial conocer el proceso de formación lingüística de docentes de lenguas extranjeras e identificar si existe una conciencia lingüística, lo cual resultó evidente ya que la han adquirido a través de su proceso de aprendizaje y de su experiencia docente.

Sin embargo, al ser este cuestionario solamente un pilotaje, es necesario formular ítems aún más específicos para determinar los conocimientos concretamente en lingüística (y ramas subyacentes como sociolingüística), así también convocar a más docentes participantes con el objetivo de determinar la pertinencia de la creación de capacitaciones en la materia, así como el incentivar la investigación lingüística, puesto que es un área de oportunidad en todo el estado de Hidalgo. Por otro lado, también se abre la posibilidad de investigar las perspectivas de los estudiantes, preguntar su apreciación con respecto de las clases, si en efecto, se fomenta la conciencia lingüística, la reflexión y el análisis contrastivo entre lenguas, puesto que, para este ítem, los profesores aseguraban que sus actividades estaban diseñadas en esta orientación.

## Bibliografía

- Agudelo, J., Díaz, A. G., & Zabala, K. J. (2017). Influencia de la lengua materna (español) en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés). Recuperado de [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/181](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/181)
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arismendi, F. A. (2022). Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica. *Folios* (55), 199-220.
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J., & Rojo, V. (2011). La definición de objetivos y su relación con el diseño de investigación. En K. Batthyány, M. Cabrera, L. Alesina, M. Bertoni, P. Mascheroni, N. Moreira, F. Picasso, J. Ramírez, & V. Rojo, *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales, apuntes para un curso inicial* (págs. 33-37). Universidad de la República.
- Bermello, C. G., & González, M. L. (2019). La aplicación del principio de la consideración de la lengua materna al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*(68).
- Castellani, J. P. (2020). Idiomas cruzados. *El Hilo De La Fábula*, (20), 18(20), 177-192. <https://doi.org/https://doi.org/10.14409/hf.v0i20.9646>
- Chamorro, M. (2021). Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*,(37). <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.11841>
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- de Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- de Villa, A. (2018). El Enfoque de la Conciencia Lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Revista Iberoamericana de educación*, 77(2), 163-174.

- del Pozo, L. A. (2017). La redacción académica y la conciencia lingüística. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 7(2), 1-4.  
<https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467652767010>
- DOF. (12 de 12 de 2008). artículo 12. *Regulación 450*. México Distrito Federal, Distrito Federal, México: Diario Oficial de la Federación.
- Dosse, F. (2004). *Historia del estructuralismo Tomo I*. Madrid : Akal.
- Escandell, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fernández. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*(3), 31-61.
- Fernández, P. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 31-61.
- Fierro, L. E., Román Gálvez, R. D., & Martínez Lobatos, L. (2021). la perspectiva de profesores de idiomas en formación sobre los rasgos de un buen profesional. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo Educativo*.
- Finkbeiner, C., & White, J. (2017). Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. *Encyclopedia of Languages and Education*, 3-17.
- García, F. (2014). *Semántica*. Madrid: Síntesis.
- Gehrig, R., & Palacios, J. (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa, cuadernos metodológicos ICUAL 1*. UCAM, servicio de publicaciones.
- Hernández-Samperi, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.

- López Peña, Z. (2019). Fomento de la concienciación lingüística del profesorado en formación. Estudio de caso. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(34), 157-176.
- Lyons, J. (1984). *introducción al lenguaje y a la lingüística*. Cambridge University Press.
- Moescler, J., & Auchlin, A. (2009). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Armand Colin.
- Moreno, J. C. (2014). *Del lenguaje a las lenguas. Tratado didáctico y crítico de Lingüística General. Vol.II*. Euphonia.
- Murrieta, G., & Reyes, M. d. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Sinética*(52). [https://doi.org/https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-010](https://doi.org/https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-010)
- Ordóñez, H. R. (2014). CONCIENCIA LINGÜÍSTICA EN EL PERFIL DOCENTE Y LAS DIMENSIONES. *Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Zacatenco*.
- Portal de Lingüística Hispánica*. (17 de septiembre de 2022). Portal de Lingüística Hispánica: <https://hispaniclinguistics.com/glosario/isoglosa/>
- Reverter, B. (2020). La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales? / Mother Tongue and Translation in the Foreign Language Classroom: Two Harmful Resources?. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*(32), 331-358. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.331>
- Riffo, B., Caro, N., & Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198.
- Romero, C. A. (2012). Lingüística, gramática y aprendizaje de lenguas extranjeras (Investigación en proceso). *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(19), 169-184. <https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227527009>
- Toledo Sarracino, D. G. (2014). *Panoramas de la enseñanza de lenguas extranjeras en México*. Mexicali Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.

Tonelli, F. (2019). Cultura en la formación de profesores de lenguas de contexto. *Cultura en la formación de profesores de lenguas de contexto iberoamericano.*, 81(1), 211-232.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie8113518>

Trujillo. (2002). *Nociones de fonética y fonología para la práctica educativa*. Grupo Editorial Universitario.

Vergara, V. (2016). *Apuntes de Lingüística Manual para el profesor y el estudiante*. indefinido.



## Anexo

# Escala Likert para prueba piloto de cuestionario

| <b>Formación profesional</b>  |  |  |   |  |                              |
|---|--|--|---|--|------------------------------|
| <b>1. ¿Cuál es su nivel académico?</b>  |  |  |   |  |                              |
| Doctorado   | Maestría   | Especialidad   | Licenciatura  | Licenciatura trunca  | Otro (especificar)           |
| <b>2. ¿Cuál es el área de su formación universitaria?</b>   |  |  |   |  |                              |
| Enseñanza de inglés como lengua extranjera o letras inglesas  | Enseñanza de francés como lengua extranjera o letras francesas                                     | Enseñanza del italiano como lengua extranjera o letras italianas | Enseñanza del alemán como lengua extranjera o letras alemanas | Enseñanza del español como lengua extranjera o letras hispánicas           | Lic. en idiomas o traducción |
| Ing. En mecánica  | Psicología   | Derecho  | Ing. en sistemas  | Administración   | Relaciones internacionales   |
| Artes visuales  | Comunicación   | Gastronomía  | Biología  | Educación  | Lingüística                  |
|   |  |  |   |  | Otro (especificar)           |
| <b>3. ¿Cuál es área de su formación de especialidad?</b>  |  |  |   |  |                              |
| Enseñanza de inglés como lengua extranjera o letras inglesas  | Enseñanza de francés como lengua extranjera o letras francesas                                     | Enseñanza del italiano como lengua extranjera o letras italianas | Enseñanza del alemán como lengua extranjera o letras alemanas | Enseñanza del español como lengua extranjera o letras hispánicas           | Lic. en idiomas o traducción |
| Ing. En mecánica  | Psicología   | Derecho  | Ing. en sistemas  | Administración   | Relaciones internacionales   |
| Artes visuales  | Comunicación   | Gastronomía  | Biología  | Educación  | Lingüística                  |
|   |  |  |   |  | Otro (especificar)           |
| <b>4. ¿Cuál de las siguientes certificaciones internacionales en competencias lingüísticas posee?</b> |  |  |   |  |                              |
| FIRST CERTIFICATE   | CERTIFICATE IN ADVANCE ENGLISH   | PROFICIENCY  | TOEFL ITP, IBT etc.   | DELTA B1   | DELTA B2                     |
| DALF C1   | DALF C2  | CILS/CELI B1   | CILS/CELI B2  | CILS/CELI C1   | CILS/CELI C2                 |
| GOETHE-ZERTIFIKAT B1  | GOETHE-ZERTIFIKAT B2   | GOETHE-ZERTIFIKAT C1   | GOETHE-ZERTIFIKAT C2  | ÖSTERREICHISCHES SPRACHDIPLOM DEUTSCH                                      | DELE B1                      |
| DELE B2   | DELE C1  | DELE C2  | CELPE BRAS B1   | CELPE BRAS B2  | CELPE BRAS C1                |
| CELPE BRAS C2   | ELE B1   | ELE B2   | ELE C1  | ELE C2   | Otro (especificar):          |
| <b>5. ¿Cuál ha sido su formación lingüística?</b>   |  |  |   |  |                              |
| Cursos de lenguas extranjeras en instituciones educativas   | Cursos de lingüística aplicada   | Cursos de sociolingüística                                       | Cursos de etnolingüística                                     | Cursos de fonética y fonología   | Cursos de psicolingüística   |
| Cursos de sociolingüística  | Cursos de dialectología  | Cursos de antropología lingüística                               | Cursos de etimologías   | Cursos de filología  | Otro (especificar):          |
| <b>Proceso de aprendizaje de lenguas de los docentes</b>  |  |  |   |  |                              |
| <b>6. ¿Cómo ha sido su proceso de aprendizaje de la(s) lengua (s) que habla?</b>                      |  |  |   |  |                              |
| Gracias a cursos de idiomas en la escuela o academias de idiomas                                      | Tuve la oportunidad de realizar una estancia estudiantil en otro país cuya lengua no es el español | Porque crecí en una familia bicultural                           | Aprendí de manera autónoma                                    | Creí en otro país cuya lengua no es el español                             |                              |
| <b>7. Considero que el aprendizaje de otra lengua me ayudó principalmente a...</b>                    |  |  |   |  |                              |
| conocer la diferencia entre lengua artificial y natural.  | tomar conciencia lingüística con respecto a mi lengua materna.                                     | reconocer que una lengua nunca se termina de aprender.           | valorar otras lenguas menos privilegiadas.                    | reconocer que conocer la cultura influye en el aprendizaje de otro idioma. |                              |
| <b>8. Durante mi proceso de aprendizaje principalmente ...</b>  |  |  |   |  |                              |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
| Tuve profesores nativos pero que no poseían formación pedagógica para enseñar su idioma.                   | Tuve profesores no nativos pero formados en lengua y docencia o didáctica de lenguas.  | Tuve profesores formados en otras áreas del conocimiento ajenas a la lengua y educación, pero con años de experiencia como docentes de lenguas extranjeras. | Mis profesores empleaban actividades lúdicas y diversificadas.                                   | Mis profesores seguían el orden temático establecido por el libro que se usaba en clase. | Los profesores priorizaban el enfoque comunicativo por parte de sus alumnos y el uso del libro era |
| <b>9. Mientras aprendía otra lengua principalmente...</b>  |  |   |  |  |  |
| Estuve inmersa /o en contextos cotidianos donde se usaba dicha lengua                                      | Tuve oportunidad de usarla en ambientes reales fuera del contexto escuela  | Mis profesores recreaban escenarios ficticios pero cercanos a contextos reales como restaurantes, ir al banco, a tiendas, etc.                              | Me hablaban en la lengua que estaba aprendiendo y me sancionaban si usaba mi lengua materna.     | Se me permitía el uso de diccionarios, o buscadores como Google translate para ayudarme. |  |
| <b>10. Durante mi etapa como aprendiz de lengua primordialmente...</b>                                     |  |   |  |  |  |
| Mis profesores preparaban actividades lúdicas para aprender estructuras gramaticales o vocabulario         | El enfoque era mayoritariamente gramatical.  | Se reflexionaba acerca de la lengua como objeto de estudio.   | Se ejercía un análisis comparativo entre mi lengua materna y la lengua que aprendía.             | Se hacían ejercicios de traducción pedagógica como estrategia de aprendizaje.            |  |
| <b>Percepción de la conciencia lingüística</b>   |  |   |  |  |  |
| <b>11. Para mí la lengua (cualquiera que sea) es esencialmente...</b>                                      |  |   |  |  |  |
| Una herramienta de comunicación de la cual no preciso analizar, solo poder comunicarme.                    | Un objeto de estudio que como docente de idiomas debo analizar y comprender los fenómenos subyacentes como la existencia de dialectos. |   |  |  |  |
| <b>12. Como docente de lenguas extranjeras principalmente me percibo como ...</b>                          |  |   |  |  |  |
| Científico /a de la lengua, es decir, investigo siempre en materia de lingüística.                         | Un /a usuario /a fluido /a que ya ha adquirido una lengua.   | Inquieto /a por conocer mi lengua materna para poder enseñar una lengua extranjera  | Satisfecho /a con tomar un curso de especialización en docencia puesto que ya hablo otra lengua. | Sensible a la reflexión lingüística que no solo compete a la lengua extranjera que hablo |  |
| <b>13. Como profesor de lenguas extrajeras considero primordialmente que...</b>                            |  |   |  |  |  |
| La lengua y la cultura se interrelacionan y debo conocer ambos aspectos y transmitirlos a mis estudiantes. | Los libros de aprendizaje de lenguas facilitan mi práctica docente.  | Mis actividades fomentan la conciencia lingüística (fonética, sintáctica, semántica, pragmática, léxica)  | Reconozco la lingüística como una ciencia y por lo tanto es necesaria mi formación en ella.      | Es necesario fomentar la reflexión lingüística en mis clases.                            |  |