



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

LENGUAS MODERNAS

INVESTIGACIÓN Y PRAXIS

COORDINADORES:

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Lenguas Modernas: Investigación y Praxis

Coordinadores:

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Universidad de Quintana Roo

ISBN: 978-607-9448-20-2

Lenguas Modernas: Investigación y Praxis

Coordinadores

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Primera edición 2016

D.R. © Universidad de Quintana Roo

Boulevard Bahía s/n, esquina Ignacio Comonfort

Colonia Del Bosque

Chetumal, Quintana Roo, México

C.P. 77019

Todos los trabajos expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de los coordinadores o la de la Universidad.

Se autoriza la reproducción de los textos siempre y cuando se cite la fuente.

ISBN: 978 -607-9448-20-2

Impreso en México / Printed in Mexico

Comité de Arbitraje

Alessio Zanier Visintin, Universidad de Quintana Roo

Argelia Peña Aguilar, Universidad de Quintana Roo

Assela Reig Alamillo, Universidad Autónoma de Madrid

Beatriz Eugenia Novelo Covián, Universidad Autónoma de Yucatán

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez, Universidad Veracruzana

Gabriela Ladrón de Guevara de León, Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Griselda Murrieta Loyo, Universidad de Quintana Roo

Hiroe Minami, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Kalinka Velasco Zárate, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Lizbeth Gómez Argüelles, Universidad de Quintana Roo

María del Rosario Reyes Cruz, Universidad de Quintana Roo

María Guadalupe Garza Pulido, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

María Isabel Hernández Romero, Universidad de Quintana Roo

Martha Lengeling, Universidad de Guanajuato

Miguel Angel Allen Herbert Vargas, Universidad Veracruzana

Paula Busseniers Elsen, Universidad Veracruzana

Pauline Moore, Universidad Autónoma del Estado de México

Sabine Pflieger, Universidad Nacional Autónoma de México

Todos los capítulos fueron arbitrados

INDICE

PRÓLOGO	iv
---------------	----

SECCIÓN I: LENGUA Y CULTURA

ANÁLISIS DE LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EL CURRÍCULO OFICIAL: LENGUAJE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	2
---	---

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Verulia Pérez Cervantes

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES DE MANUALES EN LENGUA EXTRANJERA.....	21
---	----

Martha Beltrán Carbajal

Anna Vitalievna Sokolova Grinovievkaya

SECCIÓN II: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PROCESSES TO ACHIEVE AGREEMENT WHEN GRADING ORAL PRESENTATIONS.....	40
---	----

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez

Cecilio López Martínez

Barbara Scholes Gillings

SEARCHING FOR OBJECTIVITY IN THE CONTENTS AND GUIDANCE OF A FINAL PAPER.....	51
--	----

Claudia Estela Buenfil Rodríguez

Cecilio López Martínez

COMO INFLUYE LA SUBCOMPETENCIA TERMINOLÓGICA EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA.....	61
--	----

José Cortez Godínez

Kora Basich Peralta

Karla Velázquez Guerrero

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.....	80
---	----

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Evelyn Hessen López

¡QUÉ PROBLEMA ES OBSERVAR A NUESTROS ALUMNOS!.....	100
--	-----

Jaime Magos Guerrero

Adriana Luna Martínez

EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	119
--	-----

José Alejandro Fernández Díaz

Carlos Alfredo Pazos Romero

SECCIÓN III: EXPERIENCIAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

LOS CHISTES CORTOS COMO ESTRATEGIA PARA APRENDER EL TEMA “CONCEPTO”.....	131
---	-----

Liliana Yáñez Soria.

EL JUEGO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS.....	146
--	-----

Beatriz Eugenia Novelo Covián

María Isolda Vermont Ricalde

Fátima Renée Suárez Baeza

THE USE OF MEMORY STRATEGIES TO IMPROVE STUDENTS’ VOCABULARY LEARNING.....	157
---	-----

Esmeralda Yépez Arellano

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATE LEARNING: A BROWSE THROUGH AN APPROACH.....	171
---	-----

María Teresa Calderón Rosas

Armando Ortiz Tepale

Juan Manuel Hernández Bárcenas

FOSTERING INCLUSION THROUGH LISTENING AND SPEAKING ACTIVITIES.....	181
<i>Miguel Ángel Allen Herbert Vargas</i>	
<i>Linda Denisse Márquez Chávez</i>	

SECCIÓN IV: TECNOLOGÍA EDUCATIVA

EVALUACIÓN DEL DIPLOMADO VIRTUAL DE FORMACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS.....	195
<i>Pablo César Hernández Cerrito</i>	
<i>María Virginia Mercau</i>	
<i>María Teresa Calderón Rosas</i>	
UNA NUEVA VISIÓN DE LOS CURSOS SEMI-PRESENCIALES EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DESDE EL SALÓN DE CLASES.....	212
<i>María Edith Zarco Vite</i>	
<i>María Guadalupe Anaya Santacruz</i>	
<i>Lucrecia Monleón Cebollada</i>	
TALLER DE PRODUCCIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS.....	228
<i>David Martínez Cerqueda</i>	
<i>Alma Eloisa Rodríguez Medina</i>	

PRÓLOGO

Los coordinadores del libro *Lenguas Modernas: Investigación y Praxis* nos congratulamos en presentar una sólida selección de trabajos que representan temáticas actuales en la investigación y la sistematización de experiencias de enseñanza en el contexto mexicano. El libro se divide en cuatro secciones: Lengua y Cultura, Investigación Educativa, Experiencias y Métodos de Enseñanza y, finalmente, Tecnología Educativa. En los siguientes párrafos ofrecemos al lector una breve semblanza de los artículos incluidos en cada sección.

La primera sección, **Lengua y Cultura**, recoge dos artículos, uno orientado al análisis curricular y otro al análisis de materiales para la enseñanza del inglés. En el primer artículo, *Análisis de la desigualdad social y el currículo oficial: lenguaje y educación intercultural*, Nava y Pérez analizan críticamente las condiciones desde las cuales se pretenden llevar a cabo los procesos de educación intercultural para pueblos indígenas en el Estado de México. A partir de un sólido marco teórico, realizan un revelador análisis de la precariedad existente en la implementación del enfoque intercultural, que contrasta con el discurso oficial al respecto. Indudablemente será de interés para los lectores que incursionan en la educación intercultural.

En el siguiente artículo, *Análisis de los contenidos culturales de manuales en lengua extranjera*, Beltran y Sokoloa presentan un interesante y original estudio llevado a cabo con el objetivo de conocer los contenidos culturales de tres libros para la enseñanza del francés como lengua extranjera. Partiendo de un marco teórico bien estructurado, las autoras encuentran que los libros presentan diversas fortalezas y debilidades. En general, tienden a centrarse excesiva o exclusivamente en la cultura de Francia, soslayando la diversidad cultural del mundo francófono. Además, es escasa la presencia de textos literarios en estos libros. A partir de estos hallazgos, las autoras proponen algunas alternativas pedagógicas.

La segunda sección, **Investigación Educativa**, incluye seis capítulos. En el primero, titulado *Processes to achieve agreements when grading oral presentations*, Estrada, López y Scholes, con la intención de conectar la docencia con la investigación, plantean el problema del uso de rúbricas por parte de los académicos para evaluar las presentaciones orales de reportes de investigación de los estudiantes. Mediante una investigación de enfoque cualitativo realizada en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana con trece profesores, los autores reportan interesantes hallazgos para el tema, siempre relevante, de la evaluación.

El segundo capítulo, titulado *Searching for objectivity in the contents and guidance of a final paper*, es un estudio de caso que indaga también el problema de la evaluación de reportes de investigación en el nivel universitario. Los autores, Buenfil y López, se propusieron identificar los elementos que, tanto profesores como alumnos, toman en consideración para lograr una mayor objetividad en el proceso de evaluación de los trabajos de investigación. Al final, hacen algunas reflexiones y sugerencias al respecto.

En el tercer capítulo, *Evaluación de los procesos de alfabetización en lengua materna y lengua extranjera en la escuela secundaria*, a partir de la tesis central de que el problema del bajo dominio del inglés como lengua extranjera (L2) está en relación con el nivel de desarrollo de la lengua materna (L1) de los estudiantes de la escuela secundaria del sector público, Nava y Hessen elaboran una propuesta de educación lingüística en L1 y L2 sustentada en el modelo de Bachman (1990). Esta propuesta didáctica tiene como propósito fomentar el desarrollo del plurilingüismo y el enriquecimiento lingüístico a través del desarrollo de la bilingüidad.

El siguiente capítulo, *Evaluación en la enseñanza de una lengua extranjera*, de autoría de Fernández y Pazos, indaga, mediante un estudio de encuesta, las percepciones de los estudiantes de una Licenciatura de la enseñanza del francés sobre la evaluación realizada por los docentes. Con base en un marco teórico constructivista analizan los resultados, y los complementan con una propuesta de creación de un Observatorio Evaluativo.

¿Qué problema es observar a nuestros alumnos...!, de Magos y Luna, es un ensayo que pone de relieve la importancia y complejidad de la observación de los estudiantes, la cual, plantean, puede ser estudiada como un método o una técnica. De manera clara, ordenada y reflexiva, los autores abordan el tema desde la definición de qué es observar, pasando por los tipos de observación, las formas de realizarla, los instrumentos y técnicas para observar, los apoyos tecnológicos para realizar la observación, hasta la construcción de categorías de análisis resultantes de la observación.

El último capítulo de esta sección se titula *Cómo influye la subcompetencia terminológica en la adquisición de la competencia traductora*. A partir de la hipótesis de que existe una relación entre la realización de una terminología puntual adecuada (control de calidad de la traducción) y la calidad del producto entregado por los sujetos (traducciones), lo cual se refleja en una competencia traductora (CT), los autores realizaron un meticuloso estudio experimental con el uso de pre y post tareas de traducción, encuestas, análisis de traducciones, estudio socioeconómico, análisis de puntaje obtenido del proyecto de traducción y de puntajes en examen de ortografía y Pre-Toefl. Esta investigación de Cortez, Basich y Velázquez será, sin duda, una referencia obligatoria en el área de la traducción en México.

La tercera sección, **Experiencias y Métodos de Enseñanza**, recoge seis capítulos. En el primer capítulo de esta sección, *Los chistes cortos como estrategia para aprender el tema "Concepto"*, Yáñez reportan un estudio realizado desde la perspectiva de la psicología sociohistórica de Vygotsky que investigó la construcción de un concepto científico a partir de un tipo de actividad lúdica: los chistes. Encuentra que éstos constituyen una forma eficaz de favorecer el aprendizaje conceptual.

En el siguiente artículo, titulado *El juego: una experiencia didáctica para el aprendizaje de lenguas*, de la autoría de Novelo, Vermont y Suárez, se presenta una experiencia sistematizada en torno al uso de juegos pedagógicos. Estos, aunque ampliamente utilizados en la enseñanza de lenguas, son generalmente poco teorizados, por lo que este capítulo constituye una aportación valiosa en ese sentido.

En *The use of memory strategies to improve students' vocabulary learning*, Yépez presenta los resultados de un estudio que investigó los beneficios del uso de cuatro estrategias mnemotécnicas específicas para el aprendizaje de palabras en inglés. Usando métodos cualitativos, la autora encontró que las estrategias resultaron funcionales para los participantes en su estudio.

Calderón, Ortiz y Hernández presentan, en *Content and Language Integrated Learning: A Browse through an approach*, una interesante revisión teórico-conceptual del enfoque CLIL, el cual viene ganando popularidad y difusión en varios contextos de enseñanza de L2 alrededor del mundo. Aquellos que enseñan o investigan en contextos de inmersión encontrarán en este capítulo una obra de referencia para entender el enfoque y sus alcances.

El capítulo *Fostering inclusion through listening and speaking activities*, por Herbert y Márquez, presenta una investigación-acción realizada con el objetivo de lograr la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes. Los autores diagnosticaron que la falta de motivación para colaborar era el principal obstáculo para la inclusión. A partir de ello, diseñaron actividades de habla y escucha que promovían la colaboración. Encuentran que las actividades que resultaron más benéficas para la colaboración e inclusión fueron aquellas que formaron parte de un proceso de evaluación formativa.

La sección que cierra este libro, **Tecnología Educativa** agrupa tres trabajos que se centran en el uso de TICs para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras. El primero de ellos, titulado *Evaluación del diplomado virtual de formación docente sobre la enseñanza del inglés a niños*, de Hernández, Mercau y Calderón, toca un tema de gran relevancia en México: la capacitación de profesores para la enseñanza en la educación primaria. Como respuesta a la carencia de personal capacitado en esta área, la Universidad Autónoma Metropolitana diseñó e implementó un diplomado al respecto. El trabajo reportado en este capítulo analizó las percepciones de los participantes sobre el cumplimiento de sus objetivos y varias de sus características operativas.

Una nueva visión de los cursos semipresenciales: el aprendizaje autónomo desde el salón de clases, de Zarco, Monleón y Anaya, ilustra la forma en que las autoras respondieron a una problemática que se presentó en el uso de la plataforma de educación en línea de la Universidad Autónoma Metropolitana: la deserción. Las autoras identificaron una serie de problemáticas que llevaban a ésta. En su mayoría los alumnos no estaban preparados para trabajar de manera autónoma en este tipo de entornos. Su respuesta fue implementar el enfoque semi-presencial desde las aulas, formando a los alumnos para ser aprendientes autónomos en los momentos en que se encontraban físicamente presentes en los salones de clase. El capítulo es de interés indudable para todos los que se enfrentan a este tipo de retos de la educación en línea.

El trabajo final de esta colección, por Rodríguez y Martínez, es *Taller de producción de objetos de aprendizaje para actividades lingüísticas*. En él, los autores presentan, de manera sistemática y clara, su experiencia con el diseño de este tipo de objetos. Incluyen descripciones detalladas de los procesos y medios empleados, por lo que se trata de un capítulo útil para todos los interesados en la enseñanza asistida por medios tecnológicos.

En conjunto, los capítulos recogidos en este libro muestran que la investigación en lenguas modernas realizada en México desde diversas perspectivas continúa consolidándose y fortaleciéndose. Los aportes presentados en estas páginas constituirán sin duda un referente para la reflexión y práctica profesional de docentes, traductores, formadores de docentes, investigadores y estudiantes de los fenómenos relacionados con la formación en lenguas modernas. Esperamos que de su lectura se deriven nuevos trabajos que continúen consolidando el quehacer colectivo de todos los interesados en el vasto campo de la lingüística educativa.

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

*Guadalupe Nancy Nava Gómez
ngnava@uaemex.mx
Evelyn Hessen López
Universidad Autónoma del Estado de México*

RESUMEN

La presente propuesta surge a partir de la identificación del problema rector: el bajo rendimiento del aprendizaje del inglés en la población mexicana, particularmente en los estudiantes de la escuela secundaria del sector público. De acuerdo con la tesis central que se desarrolla y discute, el problema del bajo dominio del inglés como lengua extranjera (L2) se deriva del exiguo nivel de desarrollo de la lengua materna (L1) de los estudiantes de la escuela secundaria del sector público. La lectoescritura representa el eje a través del cual se construyen significados de los saberes establecidos para todo los niveles educativos. De acuerdo con Narváez y Cadena (2009) el problema surge cuando se asocian las tareas de lectoescritura exclusivamente al espacio escolar y no se considera como objeto de enseñanza, sino como una técnica a desarrollar implícita en los contenidos curriculares. El objetivo principal consiste en explicar que uno de los principales obstáculos que impide el logro de la instrumentación de estrategias y prácticas didácticas efectivas con miras al desarrollo de competencias académicas y lingüísticas en L2 obedece al bajo nivel de desarrollo de la L1 y a la desarticulación de los procesos de alfabetización en la escuela con las prácticas sociales. La propuesta responde a un modelo para la educación lingüística en L1 y L2 mediante el reforzamiento de la alfabetización académica para contribuir con la disminución de los índices de deserción escolar e índice de reprobación principalmente en el nivel de secundaria a partir de una intervención pedagógica.

Palabras clave: alfabetización, lengua materna, lengua extranjera, educación lingüística.

INTRODUCCIÓN

A decir de Nettle y Romaine (2000) el desarrollo de una lengua no sucede en un vacío. Un código lingüístico no representa una entidad autosustentable. Ésta sólo puede existir donde haya una comunidad que la use y la transmita; esto es, una comunidad lingüística donde haya un ambiente y medios propicios para subsistir. En este escenario, para el caso de México, se parte del argumento central de que los desalentadores y pobres resultados que se obtienen en materia de lectura y escritura en todos los niveles que comprende el sistema educativo mexicano, responden por una parte, al manejo de las prácticas escolares relacionadas con la lectoescritura (Hernández, 2008; Narro & Moctezuma, 2013; Ornelas, 2013) y por otro, al contexto social limitado para el acceso equitativo y democrático para el ejercicio de la lectura (escasez de bibliotecas públicas por cada 100 habitantes, infraestructura deficiente, escasos espacios públicos para la lectura como parques, salas

de lectura en lugares públicos, volúmenes de libros en los hogares mexicanos, Nava & García, 2009) y la escritura (evidente intervención del Estado en materia de la libertad de expresión, medios masivos de comunicación enraizados en la censura, entre otros).

Ahora bien, en el contexto latinoamericano, a decir de Freire y Shor (2014), vivimos en un clima social caracterizado por una cultura silenciada marcada por una clara “*violencia simbólica* en la escuela y en la sociedad que impone el silencio de los individuos” (p.194). Al respecto, los autores sustentan que:

Este medio ambiente es simbólicamente violento, porque se basa en la manipulación, y se declara democrático mientras que, en realidad, construye y reproduce las desigualdades de la sociedad [...] El *status quo* presentado como normativo, neutral e incluso benevolente. La desigualdad es presentada como natural, justa y, también, como conquistada, dadas las diferentes ‘aptitudes’ [*¿competencias? nota propia*] y los ‘resultados’ de los diversos grupos. (p. 194)

La lengua (manejo y dominio) tiene un valor y un peso académico, cultural, político y social en una sociedad determinada. Por ello, resulta una prioridad revisar los obstáculos que impiden el acceso, desarrollo y uso de la lengua de los individuos quienes forman parte de una comunidad lingüística. El conocimiento sobre una lengua, así como las destrezas y tipo de educación lingüística que desarrollan los individuos determina, en la mayoría de los casos, su participación en la vida cultural, social y política de un país. Freire y Shor (2014) sostienen que “el hecho concreto de su lenguaje refleja lo concreto de sus existencias” (p. 230). De lo anterior, se desprende la siguiente pregunta: ¿cómo disminuir la distancia social entre el contexto del discurso académico y la realidad discursiva de donde provienen los estudiantes?

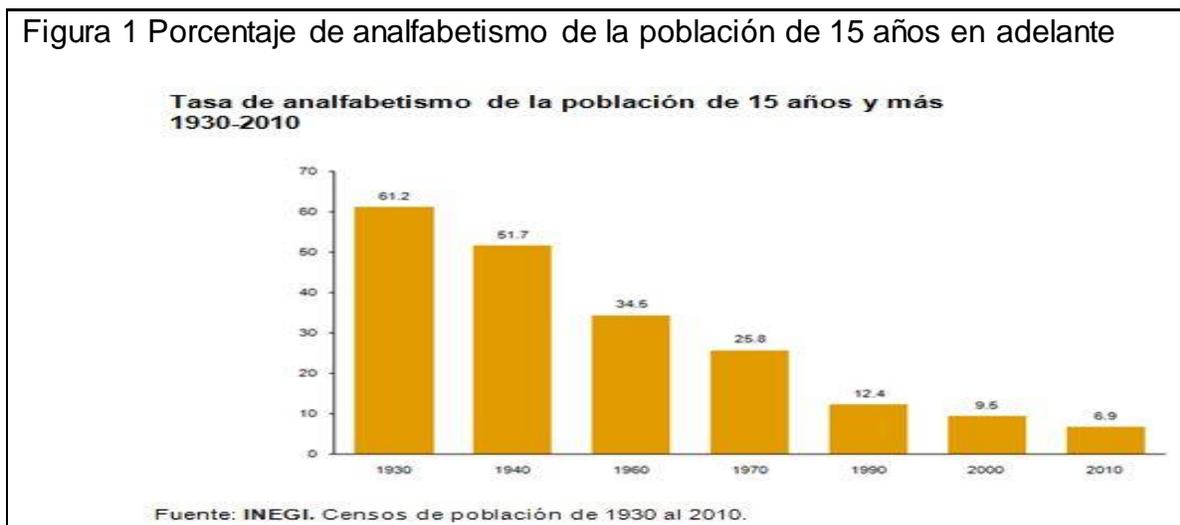
Antes de ofrecer posibles respuestas, resulta imprescindible partir de la idea de que el analfabetismo o bien las diferencias existentes en el tipo de educación lingüística tanto de L1 como de una L2 que reciben los sujetos, no son problemas estrictamente de naturaleza lingüística o pedagógica. Por el contrario, son el resultado de los intereses de la clase dominante, por cierto minoritaria, que tiene el poder de establecer un código lingüístico determinado como norma sobre los grupos lingüísticos más vulnerables. En el terreno educativo, estos intereses se traducen en las políticas educativas vigentes, el currículo oficial, el modelo educativo, los materiales y objetos didácticos, el tipo de actualización y capacitación docente, la gestión educativa; así como el manejo, uso y orientaciones de la educación lingüística que reciben los estudiantes, entre otros dispositivos de control. Consecuentemente, se genera un estado de desigualdad entre la población, y esta desigualdad verbal (discursiva) conlleva una desigualdad también del orden político.

JUSTIFICACIÓN

Resulta imprescindible proporcionar a los lectores y estudiosos del tema un marco de referencia que considere datos y evidencias respecto de la problemática que se deriva del analfabetismo. Narro y Moctezuma (2013) estimaron alrededor de 8.8 millones de personas analfabetas en México, de los cuales 5.4 millones no saben leer ni escribir, y 3.4 millones que sólo cursaron los dos primeros años de la instrucción primaria. A continuación, se

presenta un resumen de los principales antecedentes (estudios, encuestas nacionales, indicadores internacionales e investigaciones) que sirven como marco de referencia para contextualizar dicho fenómeno. Para iniciar el abordaje de la alfabetización en L2, se debe tener un panorama claro del estado de desarrollo y educación lingüística que reciben los sujetos en L1. En la Figura 1 se observa una aparente disminución en la tasa de analfabetismo entre la población de 15 años en adelante de 1930 a 2010.

Figura 1 Porcentaje de analfabetismo de la población de 15 años en adelante

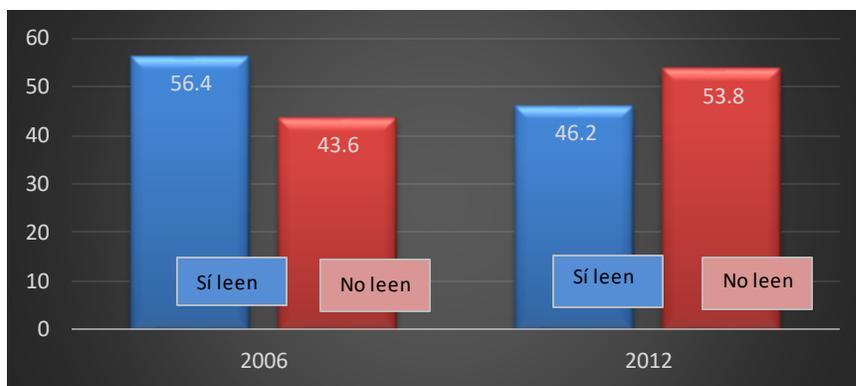


En la Figura 1 si bien se observa que de 1930 a 2010 el porcentaje de población de 15 años y más que no sabe leer y escribir se redujo casi nueve veces de 61.2% a 6.9%. Estos datos se minimizan ya que se encuentran al margen del evidente y desproporcional incremento de la población durante esas décadas. Además, para el año 2010, se reporta que seis de cada diez personas analfabetas son mujeres y mujeres indígenas. La tasa de analfabetismo por edad evidencia amplias brechas generacionales, una cuarta parte de la población de 60 años y más no sabe leer ni escribir; en tanto que la población de 30 a 59 y de 15 a 29 esta proporción se reduce a 6,1% y 1.9% respectivamente. Las diferencias por sexo se han reducido sólo en las generaciones más recientes. El número de analfabetas en el país varía según las bases de datos y fuentes consultadas; sin embargo, se encuentran coincidencias importantes. Se asume que en México el analfabetismo refleja, sobre todo, una carencia cultural como resultado del tipo de insumos de la sociedad mexicana (uso de dispositivos tecnológicos como ambientes de intercambio social, acceso a medios masivos de comunicación, sobre todo los contenidos de la programación televisiva); y por otro lado, se asocia como problema derivado de las prácticas escolares que implican la lectoescritura pero que no se vinculan con prácticas sociales determinadas. Desde otra perspectiva y como parte del trabajo de generación de conocimiento y argumentos para impulsar la lectura en el país; sin embargo, la principal crítica en torno a los programas es que surgen a partir de momentos políticos coyunturales. En consecuencia, dichos programas tienen, generalmente, una vigencia y evaluación sobre su posible efectividad limitada.

En este contexto, se desarrolló el segundo cuestionario para tener un acercamiento a la situación de lectura en México. El instrumento estuvo integrado por preguntas extraídas de la primera ENL 2006, así como preguntas adaptadas de la prueba internacional para la evaluación 2009 (PISA, por sus siglas en inglés), y por preguntas

elaboradas por el programa *FunLectura*. A diferencia de la ENL 2006, en la ENL 2012 se incorporaron por primera vez preguntas asociadas con las prácticas de escritura de la población mexicana. Quizás el resultado más sobresaliente es que la población mexicana cada vez leía menos. En comparación con los datos arrojados en la ENL (2007), la ENL (2012) reveló una disminución en la población lectora en un 10%, tal y como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2. Lectura de libros en 2006 comparado con 2011 de acuerdo con las ENL (2007 y 2012)



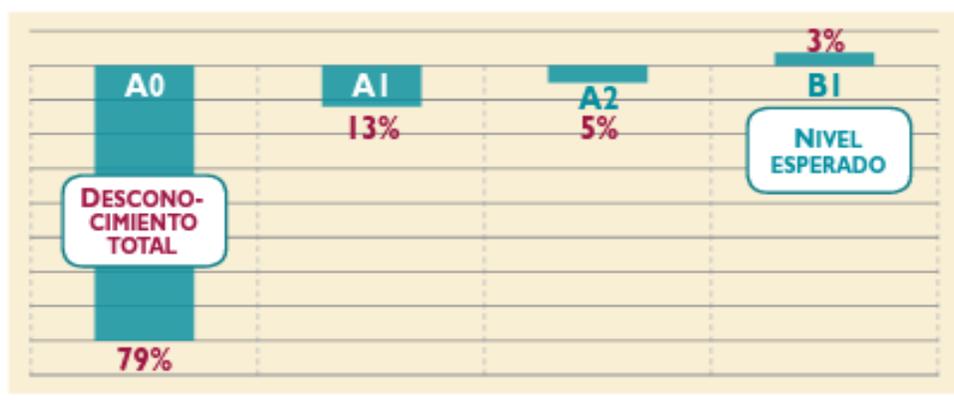
Fuente: Encuesta Nacional de Lectura 2012. Fundación Mexicana para el Fomento de la lectura, A. C. (p. 22)

En consecuencia, los resultados apuntan que en México, la lectura sigue siendo un asunto relacionado particularmente con actividades académicas. Además, se identificó que el acceso a la cultura escrita aún sigue siendo un tema importante que impide la participación de la mayoría de la población. El limitado acceso a textos y materiales escritos, ya sea en su forma impresa o digital, sigue siendo uno de los principales obstáculos que impide la formación de lectores y escritores dentro y fuera de los espacios escolares.

Esta situación se agrava cuando se revisa el porcentaje de hablantes de una lengua extranjera que, de acuerdo con el último censo poblacional del INEGI (2010), registró un 4% del total de la población como hablantes de una L2, de los cuales sólo el 2% (casi dos millones de personas) reportaron manejar el inglés bien. La medición de los hablantes de L2 representa un primer obstáculo, ya que en México no existen estudios cuantitativos o censos lingüísticos que sirvan como referente principal de la situación de la educación lingüística en L2, con excepción del estudio *Sorry* publicado en febrero de 2015, el cual estuvo a cargo de un grupo de expertos interesados en conocer el nivel de dominio de inglés (Mexicanos Primero, 2015), en el cual se consideró una muestra total de 4727 estudiantes cursando el primer año de escuela preparatoria del sector público, y provenientes de escuelas secundarias del mismo sector.

En suma, los investigadores responsables de la investigación apuntaron que la enseñanza de una L2 corresponde a un acto de *simulación*, ya que los docentes encargados de impartir la asignatura de L2 simulan la enseñanza, mientras que los estudiantes de secundaria simulan el aprendizaje de una L2, tal y como se ilustra en la Figura 3.

Figura 3 Jóvenes por nivel de inglés obtenido en el examen de inglés EUCIS



Fuente: Publicación del estudio "SORRY" (Mexicanos Primero, 2015, p. 86)

En la Figura 3 se pueden observar los resultados obtenidos en el instrumento diseñado EUCIS (Examen de Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Educación Básica), en el cual la mayoría de los estudiantes participantes (97%) se ubicaron en niveles inferiores a lo establecido por la SEP para acreditar el nivel de secundaria (B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo). Esto es, uno de cada 5 no pudo identificar elementos básicos de un texto (nombre del autor, número telefónico, dirección o edad del escritor, entre otros). Otro resultado alarmante es que los estudiantes quienes obtuvieron calificaciones mayores a 9.0 al término de sus estudios de secundaria demostraron un total desconocimiento del idioma, y por otro lado, se encontró que el 2% de los estudiantes que obtuvieron un promedio menor a 7 se ubicaron en un nivel B1, por lo que se cuestionan las razones que pueda haber en el por qué aquellos estudiantes que sí pueden comunicarse en inglés muestran calificaciones pésimas en el idioma. A continuación en la Figura 4 ilustra los resultados generales por nivel de inglés.

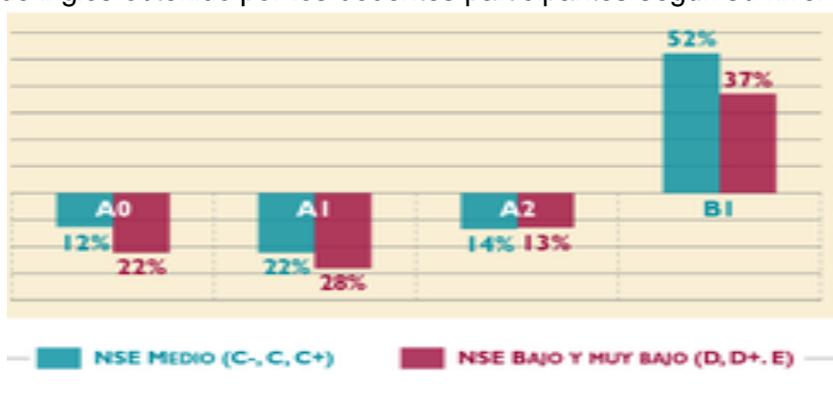
Figura 4 Nivel de inglés entre alumnos con promedio mayor a 9



Fuente: Publicación del estudio "Sorry" (Mexicanos Primero, 2015, p. 89)

En el estudio *Sorry* también se evaluó a los docentes con un total de 504 docentes de inglés en las escuelas secundarias del sistema público quienes obtuvieron el nivel B1 (Ver Figura 5).

Figura 5 Nivel de inglés obtenido por los docentes participantes según su nivel socioeconómico



Fuente: Estudio "Sorry" (Mexicanos Primero, 2015, p. 93)

En la figura anterior se observan diferencias entre el nivel de inglés obtenido por los docentes, de los cuales uno de cada cuatro alcanzó el nivel A1, nivel que se esperaría para un alumno de 4º de primaria, y 12% logró el nivel A2, el cual se esperaría para un alumno de 1º de secundaria. En resumen, lo más preocupante de estos resultados es que uno de cada siete maestros de una muestra de 504 docentes activos que imparten la materia de inglés en secundarias públicas, desconoce totalmente el idioma (22%). Asimismo, se observa una diferencia importante entre los docentes cuyo resultado los ubica

en el nivel B1 de la prueba; 52% pertenecen a un nivel socioeconómico medio, mientras que sólo el 37% de los docentes de nivel socioeconómico bajo pudieron alcanzar el nivel B1. Esta situación empeora cuando, a partir del estudio realizado, se observó que, para la impartición de una L2 en las comunidades indígenas, sólo 1 de cada 100 docentes de inglés imparte clases en esas comunidades.

MARCO TEÓRICO

El aparato teórico-argumentativo se desarrolla en torno al problema de la alfabetización en L1 (Carlino, 2013; Ferreiro, 2000, 2007; Hernández, 2008; Canclini, 2007; Freire, 1996; Freire & Shor, 2014; Nava y García, 2009). Asimismo, se retoman estudios sobre alfabetización en una L2 desde el enfoque de la bilingüedad (Aquino-Sterling & Rodríguez-Valls, 2016; Beeman & Urow, 2012; Valdés, et al., 2015; Crawford & Krashen, 2015; Jordan & Krashen, 2015; Wiese, 2004). El objetivo es enfatizar en la importancia del desarrollo de la bilingüedad (también conocida como educación lingüística en L1 y L2) en estudiantes de la escuela secundaria a partir de una revisión de investigaciones previas sobre la problemática planteada, con el propósito de estructurar un marco teórico de referencia que sirva para discutir el problema identificado. Los objetivos particulares consisten en proponer un modelo de educación lingüística en L1 y L2 (bilingüedad) para la escuela secundaria del sector público a partir del desarrollo de una propuesta didáctica. Como punto de partida se considera la tarea central y compleja de abordar el término alfabetización.

Alfabetización: el concepto

Ferreiro (2007) acentúa la importancia e interés de “saber cómo puede alfabetizarse (*educar lingüísticamente* a los individuos, nota propia) mejor no a quienes de todas maneras se alfabetizan (los hijos de los sectores medios y altos de la población), sino saber cómo pueden alfabetizarse mejor a quienes, luego de pasar algún tiempo en la escuela pública, terminarán engrosando las filas de los analfabetas del futuro” (p. 9). Analizar el proceso de alfabetización y sus respectivas consecuencias pedagógicas y políticas en la formación de estudiantes de secundaria representa una tarea compleja debido a sus múltiples interpretaciones. Con el afán de hacer una aproximación al concepto de alfabetización, es importante considerar las siguientes condiciones:

De acuerdo con Hernández (2008), las principales condiciones para definir alfabetización son:

- a) Primera condición: El reconocimiento de un código escrito específico de su lengua para ser alfabetizado.
- b) Segunda condición: Conocimiento de una lengua específica en que un texto está escrito de lo que deriva aprender las formas hablada y escrita de la lengua como parte central del proceso de alfabetización.
- c) Tercera condición: Deriva de las dos anteriores y consiste en aprender las palabras habladas y escritas de una lengua como elementos inseparables del proceso de alfabetización. Es preciso conocer el lenguaje social específico para entender ciertos textos.

- d) Cuarta condición: Es elemental pertenecer y participar en ciertas comunidades de práctica (nombradas también comunidades discursivas o lingüísticas) para entender los códigos o prácticas interpretativas específicas.
- e) Quinta condición: No es suficiente aprender a leer y escribir solo a través de los medios impresos tradicionales; se debe tener la capacidad de elaborar significados (interpretar o producir) a través de medios digitales y multimodales para ser alfabetizado. (p. 19)

Hernández (2008) apunta que la tarea de alfabetizar representa una habilidad que puede enseñarse en forma más o menos rápida, de manera autónoma e independiente del aprendizaje de la lengua y del resto de la cultura; esta es la idea en que se basan la mayoría de las campañas y programas de alfabetización en los países que algunos llaman “subdesarrollados”. Se cree que el “analfabetismo” es una de las causas del subdesarrollo y que “alfabetizar” es la vía para salir del subdesarrollo.

El problema del analfabetismo forma parte del discurso oficial de los gobiernos. Todos los diagnósticos coinciden: analfabetismo y pobreza (marginación social) están estrechamente vinculados, no son fenómenos independientes. El analfabetismo de los padres está relacionado con el fracaso escolar de sus hijos (Crawford & Krashen, 2015). Pareciera que todo ha sido dicho y, sin embargo, aún quedan cosas por decir y hacer en el plano del diagnóstico y la orientación de las políticas, y quedan aún más por decir en el plano de la comprensión teórica de los procesos de alfabetización (Ferreiro, 2007; p. 176). La alfabetización al igual que toda tarea de educación no puede ser interpretada como un simple acto mecánico (o una técnica), donde el docente impone en los analfabetos palabras, sílabas y letras. No existe una metodología alfabetizadora libre de vicios, ya que éstas son percibidas como un instrumento a través del cual el alfabetizado es visto como un objeto más que un sujeto.

Al respecto, Hernández (2008) señala que existen dos posturas sobre lo que significa alfabetizar y que se expresan tanto en la investigación como en la práctica educativa: En la primera postura se encuentran aquéllos quienes piensan que la lengua (hablada y escrita) y el mundo son procesos distintos, esta postura apunta que es suficiente saber las reglas de la lengua para volverse alfabetizado y la lectoescritura se ve como una habilidad portátil bajo la idea reducida a un tipo de técnica, que una vez aprendida, puede llevarse y utilizarse en cualquier contexto. En una segunda postura, se enfocan aquéllos quienes piensan que la lengua y el mundo son objetos inseparables, que el aprendizaje de la lengua corresponde a un aprendizaje cultural (Nava & García, 2009). Al respecto Crawford y Krashen (2015) expresan que una persona, al mismo tiempo que aprende la lengua aprende sobre el mundo y su lugar en el mundo. A la luz de estas afirmaciones, es de suma importancia que el estudiante tenga acceso a actividades, comunidades diversas, diálogos sociales más amplios y críticos para volverse una persona reflexiva y capaz de influir en su propio destino en el mundo en que vive. En esta visión, se considera la adquisición y aprendizaje como parte del *capital lingüístico*²¹ de los sujetos.

²¹ El capital lingüístico se refiere a la cantidad y calidad del repertorio discursivo o comunicativo empleado por los padres y compañeros, el lenguaje usado por los programas de TV y en las discusiones cotidianas, en las interacciones religiosas, etc. Así como el tipo de discurso que se emplea en los juegos, en los libros en casa.

En resumen, la alfabetización consiste en una posición cultural y política, a través de la cual se empodera²² o discapacita a sociedades enteras. El ejercicio de la lectoescritura rebasa los límites de la técnica para convertirse en un derecho de todo ciudadano que le permitirá disminuir la distancia entre la lectura de las palabras y la lectura del mundo. La educación lingüística en L1 y L2 que se propone en las siguientes páginas se presenta como parte de un proyecto social en el ámbito académico para las generaciones presentes de estudiantes de las escuelas secundarias federales del sector público quienes padecen los señalamientos y la culpabilidad, impuestos por especialistas, estudiosos, políticos y gobernantes, de ser la principal causa del fracaso escolar (Ornelas, 2013).

Como se menciona en párrafos anteriores, la presente propuesta didáctica recupera el modelo de biliteracidad sugerido por Valdés et al., (2015) y Wiese (2004), quienes sugieren la implementación de programas bilingües y de biliteracidad como el modelo dual de inmersión total, el cual contempla elementos de los modelos 1 y 3 presentados a continuación. En los tres primeros modelos que se presentan en la Tabla 1, el énfasis es el desarrollo gradual de la L2 a partir del desarrollo y reforzamiento de la L1.

De acuerdo con Zwiars (2008) el capital lingüístico que deriva de las diferentes interacciones lingüísticas que tienen los sujetos en los diversos contextos y bajo registros dialectales variados, les permite a los sujetos construir el capital que responderá al cómo y cuándo expresarse tanto en lo oral como en lo escrito de manera apropiada en contextos escolares. Esto es, el bagaje cultural y lingüístico que adquieren los sujetos fuera del contexto escolar está asociado con el desempeño académico de los sujetos.

²² Las relaciones “colaborativas” de poder implican la igualdad de condiciones en la distribución de poder entre las personas. Desde esta perspectiva el poder hace referencia a permitir que las personas aumenten su conocimiento o sus habilidades a través de la interacción con el grupo. Así, según Cummins (2002) el empoderamiento (*empowerment*) se definiría como “*la creación colaborativa de poder*” (p. 44). Es importante reconocer que el concepto de empoderamiento en este estudio y, particularmente en el caso concreto de la alfabetización, encontramos paralelismos con la idea de Freire (1984) que el educador debe ayudar a las personas oprimidas a encontrar y hacer valer su voz (proceso de liberación y emancipación), indicando la importancia del discurso oral y escrito (educación lingüística) como medio para que las personas puedan ejercer sus derechos y anunciar las injusticias sociales.

Tabla 1. Modelos fuertes para el desarrollo de la educación bilingüe y biliteracidad

MODELOS FUERTES DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL BILINGÜISMO Y LA BILITERACIDAD				
Modelos	Origen del hablante	Lengua empleada para la instrucción	Objetivo social y educativo	Objetivo o salida lingüística
Modelo de Inmersión total	Lengua mayoritaria	Bilingüe con una enseñanza inicial en la L2	Pluralismo y enriquecimiento. Bilingüismo aditivo.	Bilingüismo y biliteracidad
Modelo para el mantenimiento de lenguas hereditarias	Lengua minoritaria	Bilingüe con énfasis en la L1	Conservar el pluralismo y enriquecimiento lingüístico. Bilingüismo aditivo.	Bilingüismo y biliteracidad
Modelo Dual	Lengua minoritaria y mayoritaria	Minoritario y mayoritario	Conservar el pluralismo y enriquecimiento. Aditivo	Bilingüismo y biliteracidad
Modelo bilingüe dominante	Lengua mayoritario	Dos lenguas mayoritarias (dominantes) Lengua Pluralismo	Conservar la biliteracidad y enriquecimiento. Bilingüismo aditivo.	Bilingüismo

Este tipo de programas se distinguen por los propósitos o bien salidas lingüísticas orientadas hacia el bilingüismo y la biliteracidad; esto es, que los estudiantes logren desarrollar una educación lingüística y saberes académicos en dos idiomas en el mismo nivel. Cabe señalar que a pesar de la complejidad que encierra la pluralidad de las tipologías existentes sobre modelos de educación bilingüe como la propuesta por Mackey (1970) quien identificó 90 variedades de programas bilingües; entre los diversos modelos conocidos, sigue vigente la tipología propuesta por Skuttnabb-Kangas (2000) quien recupera tres categorías centrales; a saber: *modelos monolingües de educación bilingüe* orientados hacia la asimilación y monolingualismo de los individuos a una cultura y una lengua dominante como el programa bilingüe de inmersión estructurada y el programa segregacionista; por otro lado, se encuentran los *modelos débiles de educación bilingüe* dirigidos a un desarrollo limitado del bilingüismo o bien al doble semilingualismo debido al débil énfasis hacia la lengua materna (L1) de los individuos y limitado desarrollo de la L2, como el programa bilingüe transitivo, el programa de educación bilingüe con énfasis en la enseñanza de lenguas extranjeras o bien segundas lenguas (en México, este programa es el más empleado) y programas separatistas. La tercera tipología consiste en *modelos bilingües y de biliteracidad fuertes* entre los que destacan programas de inmersión, de mantenimiento o conservación de lenguas maternas o naturales y programas de educación

bilingüe duales. El objetivo o salida lingüística en todos ellos es la biliteracidad y el bilingüismo.

No obstante, y a pesar de la investigación existente, la educación lingüística tanto en L1 como en L2 en la mayor parte del país, se encuentran dominadas por el mercado y, sobre todo, por el consumismo, que se apoya en las políticas educativas y lingüísticas actuales. En este contexto destaca la necesidad de indagar y desarrollar alternativas pedagógicas en materia de educación lingüística en L1 y L2 más efectivas en función de los contextos socio-culturales y lingüísticos de los propios individuos (*educación situada*, tal y como lo proponen Freire & Shor, 2014), en lugar de “consumir” los contenidos que transmiten los libros de texto comúnmente empleados tanto en escuelas del sector público como privado, mismos que responden más a los intereses y fines comerciales de las casas editoriales que a las necesidades lingüísticas y de comunicación de los docentes y estudiantes.

Por ello, es preciso fomentar y desarrollar propuestas cuya naturaleza coadyuve a la educación lingüística en L1 y L2 (biliteracidad) tal y como lo refiere Valdes, et al., (2015) quienes sustentan que todos los estudiantes son aprendices de una lengua o más; en consecuencia, deben aprender nuevas formas de discurso oral y escrito con propósitos académicos y disciplinarios. En tanto que los docentes deben saber cómo instruir y preparar a los estudiantes lingüísticamente y culturalmente en un marco de diversidad cultural para alcanzar las demandas académicas y lingüísticas requeridas (Beeman & Urow, 2012).

En este marco, el campo de investigación sobre educación lingüística abre una posibilidad de que los docentes de lenguas adopten un papel más activo en su propia formación como investigadores ya que tienen en sus manos la posibilidad de mejorar de manera continua la práctica de la enseñanza de lenguas.

CONTEXTO

La problemática central se desprende de la interpretación y el uso del concepto alfabetización en L1 y L2, ya que se encuentra lejos de entenderse como un conjunto de prácticas socioculturales asociadas con los mundos de vida de los estudiantes. Por ello, el problema surge a partir de la recuperación del concepto de educación lingüística con la finalidad de dar un giro al término alfabetización, tal y como ha sido recuperado e investigado en los últimos diez años, y así proponer la educación lingüística para el desarrollo de la biliteracidad. En este sentido, el término alfabetización apunta a un enfoque reducido de análisis, en el cual los actores encargados del desarrollo y fomento de estas habilidades interpretan fundamentalmente como el desarrollo de una habilidad, competencia o técnica. Como un primer acercamiento, se observa que la mayoría de los docentes de las escuelas secundarias federales del Estado de México consideran el desarrollo de la lectura y la escritura como una herramienta conducente al desarrollo de las diferentes actividades y tareas de los estudiantes, pero no como uno de los objetivos centrales del proceso formativo personal y no sólo educativo. Existen pocas actividades escolares que no estén directamente vinculadas a la lengua escrita.

Derivado del acompañamiento de los Consejos Técnicos Escolares, del desarrollo de los Cursos de Formación Continua y Superación Profesional y lo que establece la Ley General del Servicio Profesional Docente, se ha detectado que los docentes en servicio expresan que los estudiantes de las escuelas secundarias no aprenden lo que ellos les enseñan; expresan en sus diagnósticos y reuniones mensuales que las causas obedecen a la problemática familiar, social y económica, así como a la falta de capacidad de los estudiantes. Todas éstas son excusas diversas; los docentes no profundizan ni reconocen sus deficiencias. Parecen no conocer los estilos, maneras, necesidades individuales, intereses y estrategias de enseñanza para una reorientación de la educación lingüística, por lo que es de suma importancia atender la problemática del exiguo desarrollo en L1 y L2 en el diagnóstico del desempeño académico de los estudiantes de secundaria en las diversas áreas del conocimiento que comprende el currículo oficial. A propósito Lerner (2001) señala lo siguiente:

[...] Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (p. 26)

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Como se menciona en apartados anteriores, uno de los elementos del aprendizaje de una sociedad más indispensable a lo largo de toda la vida de todo ciudadano es sin duda alguna la educación lingüística en L1 y L2, ya que se considera pieza fundamental del derecho a la educación reconocida a nivel mundial. A pesar de esto, la educación lingüística tanto en L1 como en L2 sigue representando un desafío global y son muchas las personas que carecen en pleno siglo XXI de las competencias básicas en alfabetización (de acuerdo con datos de la UNESCO, para el año 2013 se estimó un total de 124 millones de analfabetas en todo el mundo; esto es, niños y adolescentes sin escolaridad) que son demandadas para participar en sociedades libres, justas en igualdad de oportunidades.

A continuación, se desarrolla la propuesta pedagógica, en la cual se propone como primer paso la contextualización y documentación de la problemática con la finalidad de fundamentar las condiciones en las que se desarrolla actualmente la educación lingüística en L1 y L2. El objetivo consiste en analizar y profundizar el contexto educativo de las escuelas secundarias federales del sector público en el Estado de México. Además de la documentación para la identificación de las características de la población estudiada, su contexto, se sugiere la recopilación de datos sobre la base de un supuesto de acción planteado (a mayor educación lingüística en L1, mayor será el nivel de desarrollo que los estudiantes logren en una L2). Lo anterior permitirá tener una mejor comprensión del problema identificado para desarrollar proyectos de intervención culturales, educativos y sociales con un alcance explicativo.

La instrumentación del proyecto contempla tres fases fundamentalmente, mismas que se describen a continuación:

1) Fase diagnóstica o preoperatoria:

- a) Estudiantes participantes: La administración de un examen de dominio del español, para retomar las habilidades y competencias exigibles para cada uno de los grados de la escuela secundaria (1º, 2º y 3º).
Aplicación de una prueba de dominio de las habilidades y competencias lingüísticas que los estudiantes tienen en el idioma inglés (o bien en una L2).
- b) Docentes de inglés participantes: Fomento y capacitación de la planta docente a través de talleres permanentes sobre la educación lingüística en L1 y L2; así como talleres de lectoescritura en una L1 y L2 con expertos (grupos multidisciplinarios) al interior de los espacios escolares.

2) Fase instrumentación operatoria:

- a) Estudiantes: De manera transversal (en los diferentes cursos contemplados en el plan curricular para la escuela secundaria), se propone la aplicación del tratamiento orientado al desarrollo de productos didácticos particulares de alfabetización en L1 y L2 para cada grado. A continuación se especifica el producto didáctico de alfabetización según cada grado. (Ver Fig. 6)

Figura 6 Productos didácticos centrales propuestos para la educación lingüística en L1 y L2

Grado	Productos didácticos de alfabetización tanto en L1 y L2 (rumbo a la biliteracidad)
1er. Grado	El resumen (L1 y L2)
2do. Grado	La reseña (L1 y L2)
3er. Grado	El ensayo (L1 y L2)

Fuente: Tabla de elaboración propia

Es importante señalar que dichos objetos didácticos de alfabetización no constituyen los únicos productos que se trabajan; sin embargo, se sugiere que la mayoría de las actividades y proyectos académicos estén orientados al desarrollo del producto de literacidad propuesto (el resumen, la reseña y el ensayo, tanto en L1 y L2). En este sentido, tanto las actividades de lectura y escritura se orientarán a familiarizar a los estudiantes con las características, propiedades y usos propios para cada uno de los productos señalados, sin descuidar el desarrollo de los contenidos propuestos en el currículo para la escuela secundaria.

Ahora bien, para el caso del desarrollo de competencias lingüísticas y competencias comunicativas (en L1 y L2) se recomienda emplear el siguiente modelo propuesto por Bachman (1990):

Competencia lingüística

- (1) Competencia organizacional
 - (i) Conocimiento gramatical (e.g. sintáxis, vocabulario)
 - (ii) Conocimiento textual (e.g. cohesión en el discurso escrito y coherencia en el discurso oral).
- (2) Competencia pragmática
 - (i) Competencias ilocucionarias (e.g. estrategias discursivas, funciones lingüísticas)
 - (ii) Competencia sociolingüística (e.g. sensibilidad a las diferencias de registro, dialectos y formas de figuras discursivas producto de diferencias culturales)

Fuente: En Baker (2006, p. 105)

Para explicar la composición de la competencia comunicativa Bachman (1990) resalta dos componentes centrales: *la competencia organizacional* y *la competencia pragmática*. Los cursos de lengua extranjera se circunscribirán bajo la propuesta concentrada en el número 1 del esquema anterior; mientras que los mecanismos alternativos como talleres de lectoescritura, exposiciones, congresos, seminarios y demás actividades académicas tendrán el objetivo de cumplir con el inciso 2 del esquema. El objetivo es crear ambientes y espacios de aprendizaje propicios para el dominio de una L2 a partir del desarrollo de competencias lingüísticas (o competencia organizacional) y competencias comunicativas (o competencia pragmática).

De manera general, se propone la siguiente etapa final para implementar el esquema de trabajo con miras a desarrollar la biliteracidad, considerando la duración de los programas de estudio según sea el caso:

3) *Fase final.-Evaluación*

Estudiantes: Al término del ciclo escolar, se propone que los estudiantes presenten los proyectos y productos desarrollados en cada uno de los cursos como parte de la propuesta implementada. La exposición de los productos didácticos se hará de manera colaborativa entre los estudiantes y docentes de cada grado académico en L1 y L2. Asimismo, se sugieren exposiciones abiertas al público (abierto para padres de familia e integrantes de la comunidad en general), una semana cultural, un programa de radio, boletines de difusión cultural, ferias del conocimiento, entre otras actividades académicas).

Esta forma colaborativa de trabajo representa un esfuerzo por lograr un acercamiento crítico a la realidad educativa, la cual servirá para tratar de comprender el impacto de un proyecto en materia de educación lingüística en L1 y L2. El propósito general de la propuesta didáctica consiste en fomentar el desarrollo del plurilingüismo, enriquecimiento lingüístico a través del desarrollo de la biliteracidad.

CONCLUSIONES

Resulta imprescindible que los docentes se integren en colectivos (academias) para debatir sobre el diseño de estrategias efectivas encaminadas a la educación lingüística en L1 y L2 con la finalidad de mejorar el desempeño escolar de los estudiantes de escuela secundaria federalizadas del sector público ubicadas en el Estado de México. Leer y escribir son palabras comunes para los educadores, términos que se han manifestado de manera esencial en el discurso dentro y fuera del contexto escolar. Para transformar la enseñanza de la lectura y escritura, Lerner (2001) hace mención de los desafíos a enfrentar:

- a) El desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan descifrar el sistema de escritura.
- b) El desafío de formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literacidad ofrece. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los

estudiantes a alejarse de la lectura y la escritura por considerarlas como parte de una obligación escolar.

- c) El desafío es lograr que los estudiantes lleguen a ser productores de lengua oral y escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen discursos sin una comprensión o propósito propio.
- d) El desafío es lograr que la literacidad deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación, para constituirse realmente en un objeto de enseñanza tanto en una L1 como en una L2.
- e) En suma, combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros, a los que aparentemente no fracasan, llegar a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos en varias lenguas. (pp. 39-42)

Considerar la alfabetización como parte central del ejercicio de la práctica educativa no puede ser la única ruta para el cambio social, ya que sería parte de una propaganda ideológica (Freire, 1996). Si bien la educación lingüística, sea en L1 o L2, puede transformar la vida de los individuos, ésta no es la única condición para solucionar todos los problemas asociados a las condiciones materiales de los ciudadanos, y en este caso en particular, de los estudiantes de las escuelas secundarias federales del Estado de México. Al respecto, Hernández (2008) sugiere que la alfabetización representa una tarea urgente que consiste en aportar a nuestros estudiantes los recursos para pensar de manera informada, crítica e independiente, para saber quiénes son y quiénes pueden llegar a ser.

Finalmente, se concluye que a pesar de los esfuerzos que se puedan hacer para desarrollar el bilingüismo y la biliteracidad es de vital importancia la participación que tiene el contexto familiar de los estudiantes. En la revisión de la literatura seleccionada más reciente en materia de modelos de enseñanza de la biliteracidad, los investigadores (Aquino-Sterling & Rodríguez-Valls, 2016; Crawford & Krashen, 2015; y Jordan & Krashen, 2015) sugieren hacer énfasis en el papel de los insumos culturales, entre ellos los libros, en el contexto familiar. El fenómeno del libro en casa como hábito tiene un efecto positivo en el mejoramiento del desarrollo de la literacidad o biliteracidad que los individuos puedan alcanzar en el contexto académico. Existe evidencia de la relación entre el hábito y la calidad de la lectura y escritura en el hogar con el desempeño académico de los estudiantes. Académicos como Krashen (2004) y Crawford y Krashen (2015) han enfatizado en sus investigaciones la importancia de la estrategia de lectura por voluntad (*free voluntary reading strategy*) en el campo de la literacidad y biliteracidad. Esto abre la posibilidad de hacer investigaciones que vayan más allá de la posible correlación entre la lectura por voluntad y el éxito académico de los estudiantes para analizar la causalidad de dicho fenómeno lingüístico-educativo.

REFERENCIAS

- Aquino-Sterling, C. & Rodríguez-Valls, F. (2016). Developing teaching-specific Spanish competencies in bilingual teacher education: Towards a culturally, linguistically, and professionally relevant approach. *Multicultural Perspectives*, 18(2): 74-81.
- Alatríste, V. N. (2012). *Análisis de los efectos del club de lectores: Estudio de caso en la Facultad de Lenguas de la UAEM*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Disponible en la Biblioteca de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. (POQ478)
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beeman, K. & Urow, C. (2012). *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages*. Philadelphia: Caslon.
- Canclini, G. N. (2009). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. (mayo, 2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Trabajo presentado en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, Argentina el 2,3 y 4 de mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 355-381.
- Cassany, D. (junio, 2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Crawford, J., & Krashen, S. (2015). *English Learners in American Classrooms: 101 Questions, 101 Answers*. Portland: Diversity Learning K-12.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata.
- ENL. (2006). Encuesta Nacional de Lectura. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Recuperado de: <http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/Encuesta%20de%20Lectura%20ok.pdf>

- ENL. (2012). Encuesta Nacional de Lectura: Primer informe, de la penumbra a la oscuridad. Recuperado de: http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/ENL_2012.pdf
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV- México. Recuperado de: www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (2007). *Los hijos del analfabetismo, propuestas para una alfabetización escolar en América Latina*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Zamudio, C. (2008). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es La omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VIII, 1-2, 37-53.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. & Shor I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jordan, Henkin, V., & Krashen, S. (2015). *The Home Run Book Experience*. *Language Magazine*, vol 15 (1), pp. 25-32.
- Hernández, Z. G. (2008). *Alfabetización: teoría y práctica*, 18-24. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber3.pdf
- INEGI. (2010). *Censo de población*. Recuperado de: www.inegi.org.mx
- Krashen, S. (2004). The case for narrow reading. *Language Magazine*, 3(5): 17-19.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mackey, W. F., (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annuals* 3, pp. 596-608.
- Narváez, E., & Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y Vida*, 30 (1), 56-67.
- Narro, R. J., & Moctezuma N. D. (2013). *Analfabetismo en México: una deuda social*, 3(3), 5-17. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/eventos/2013/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf

- Nava, G. N., & García Á. C. (2009). Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios. *Educación*, 33(1) 41-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082004>
- Nettle, S. D., & Romaine, S. (2000). *Vanishing voices: The extinction of the world's languages*. New York: Oxford University Press.
- Mexicanos Primero, (2015). *Sorry: el aprendizaje de inglés en México*. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Ornelas, C. (2013). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo (2ª ed.). México: FCE.
- Pérez, R. L. (2011). *Diagnóstico sobre las prácticas de lectura y producción escrita de estudiantes de la Facultad de lenguas de la UAEM*. (Tesis de Maestría no publicada). Disponible en la Biblioteca de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. (POQ551)
- Rios, S. R. (2009). *The Impact of Short-story Telling in the Development of Linguistic Abilities During the Acquisition Stage in Spanish-speaking Children*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Disponible en la Biblioteca de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. (POQ251)
- Skutbabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- UNESCO. (2015). Estudio del Instituto de Estadística e Informe EPT. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/estudio_del_instituto_de_estadistica_de_la_unesco_e_informe_ept_2015_senalan_necesidad_del_incremento_en_la_tasa_de_escolarizacion_y_en_la_ayuda_para_la_educacion/#.VjKBFSvQPpA
- Valdés, G., Menken, K., & Castro, A. (2015). *Common Core, Bilingual and English Language Learners*. Philadelphia: Caslon.
- Wiese, A. (2004). Bilingualism and Bilinguality for All? Unpacking Two-Way Immersion at Second Grade. *Language and Education*, Vol. 18 (1), pp. 69-92.
- Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

LAS AUTORAS

GUADALUPE NANCY NAVA GÓMEZ. Académica-investigadora de Tiempo Completo adscrita al Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México, con trabajos de estudios del lenguaje, de manera particular, estudios sobre bilingüismo y enseñanza de lenguas extranjeras. Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Texas A & M University-Kingsville de Estados Unidos de Norteamérica. Líneas de investigación: alfabetización en lengua materna y lengua extranjera; codeswitching y bilingüismo.

EVELYN HESSEN LÓPEZ. Docente de inglés como lengua extranjera en la Escuela Secundaria No. 28, Agustín Melgar. Actualmente cursa el quinto semestre del Doctorado en Ciencias con énfasis en educación en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Realizó sus estudios de Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad del Valle de México. Línea de Investigación: Procesos de alfabetización en lengua materna y lengua extranjera, educación lingüística.