

ISSN 2444-4979

Revista de Formación de Recursos Humanos

Volumen 2, Número 5 - Julio - Septiembre -2016

ECORFAN[®]



ECORFAN[®]-Spain

Indización

- Google Scholar
- ResearchGate
- REBID
- Mendeley
- RENIECYT

ECORFAN-Spain

Directorio Principal

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Director Regional

MIRANDA-GARCÍA, Marta. PhD

Director de la Revista

IGLESIAS-SUAREZ, Fernando. BsC

Edición de Logística

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Diseñador de Edición

SORIANO-VELASCO, Jesús. BsC

Revista de Formación de Recursos Humanos, Volumen 2, Número 5, de Julio a Septiembre - 2016, es una revista editada trimestralmente por ECORFAN-Spain. Calle Matacerquillas 38, CP: 28411. Moralarzal -Madrid. WEB: www.ecorfan.org/spain, revista@ecorfan.org. Editora en Jefe: RAMOS-ESCAMILLA, María, Co-Editor: MIRANDA-GARCÍA, Marta, PhD. ISSN 2444-4979. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática ECORFAN. ESCAMILLA-BOUCHÁN, Imelda. PhD, LUNA-SOTO, Vladimir. PhD, actualizado al 30 de Septiembre 2016.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las opiniones del editor de la publicación.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Centro Español de Ciencia y Tecnología.

Consejo Editorial

AZOR-HERNÁNDEZ, Ileana. PhD
Universidad de las Americas Puebla, México

RAMÍREZ-MARTÍNEZ, Ivonne Fabiana. PhD
Universidad Andina Simon Bolivar, Bolivia

GARCÍA-Y BARRAGÁN, Luis Felipe. PhD
Universidad de Guanajuato, México

ARANCIBIA-VALVERDE, María Elena. PhD
Universidad Pedagógica Enrique José Varona de la Habana, Cuba

TORRES-HERRERA, Moisés. PhD
Universidad Autónoma de Barcelona, Spain

PORRÚA-RODRÍGUEZ, Ricardo. PhD
Universidad Iberoamericana, México

LINAREZ-PLACENCIA, Gildardo. PhD
Centro Universitario de Tijuana, México

DOMÍNGUEZ-GUTIÉRREZ, Silvia. PhD
Universidad de Guadalajara, México

Consejo Arbitral

FRMA. MsC

Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo, México

BEFJ. PhD

Universidad de Granada, Spain

GVJ. PhD

Universidad Pedagógica Nacional, México

SAOH. PhD

Centro de Investigación en Energía –UNAM, México

UNAB. MsC

Universidad Politécnica de Puebla, Mexico

STMG. PhD

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

AHI. PhD

Universidad de las Américas Puebla, México

Presentación

ECORFAN, es una revista de investigación que publica artículos en las áreas de: Formación de Recursos Humanos

En Pro de la Investigación, Enseñando, y Entrenando los recursos humanos comprometidos con la Ciencia. El contenido de los artículos y opiniones que aparecen en cada número son de los autores y no necesariamente la opinión del Editor en Jefe.

Como primer artículo esta Fortalecimiento de las estrategias didácticas mediante SGED por MICHEL-NAVA Rosa María & MARTÍNEZ-PINTO Cynthia Alejandra con adscripción *Instituto Tecnológico de Ciudad Guzman*, como siguiente artículo Estudio factorial del ambiente áulico universitario por HERNÁNDEZ-CUETO Jaquelina, SALINAS-AGUIRRE María del Consuelo y EMILIANO-CASTILLO Carlos con adscripción *Universidad Autónoma de Coahuila*, como siguiente artículo Desarrollo del sistema para registro de calificaciones de alumnos de la unidad académica de economía de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) por CARRAZCO Amada, SOTO Edel y BENÍTEZ Armando con adscripción *Universidad Autónoma de Nayarit*, como siguiente artículo Computer support tool to manage the behavior of databases por DIAZ Hilda, NAVARRETE José Antonio, LAGUNA Iliana Gabriela y CRUZ Eduardo con adscripción *Instituto Tecnológico de Tlalnepantla*, como siguiente artículo Análisis de los procesos de literacidad: Hacia una educación lingüística en L1 y L2 en la escuela secundaria por NAVA-GÓMEZ Guadalupe Nancy & HESSEN-LÓPEZ Evelyn con adscripción *Universidad Autónoma del Estado de México*.

Contenido

Artículo	Página
Fortalecimiento de las estrategias didácticas mediante SGED MICHEL-NAVA, Rosa María & MARTÍNEZ-PINTO, Cynthia Alejandra	1-16
Estudio factorial del ambiente áulico universitario HERNÁNDEZ-CUETO, Jaquelina, SALINAS-AGUIRRE, María del Consuelo y EMILIANO-CASTILLO, Carlos	17-25
Desarrollo del sistema para registro de calificaciones de alumnos de la unidad académica de economía de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) CARRAZCO, Amada, SOTO, Edel y BENÍTEZ, Armando	26-31
Computer support tool to manage the behavior of databases DÍAZ, Hilda, NAVARRETE, José Antonio, LAGUNA, Iliana Gabriela y CRUZ, Eduardo	32-39
Análisis de los procesos de literacidad: Hacia una educación lingüística en L1 y L2 en la escuela secundaria NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy & HESSEN-LÓPEZ, Evelyn	40-51
<i>Instrucciones para Autores</i>	
<i>Formato de Originalidad</i>	
<i>Formato de Autorización</i>	

Análisis de los procesos de literacidad: Hacia una educación lingüística en L1 y L2 en la escuela secundaria

NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy†* & HESSEN-LÓPEZ, Evelyn

Universidad Autónoma del Estado de México

Recibido 10 de Agosto, 2016; Aceptado 18 de Noviembre, 2016

Resumen

La presente investigación surge a partir de la identificación del problema rector: el exiguo desarrollo de la L1 (español) y L2 (inglés) en los estudiantes de escuelas secundarias pertenecientes del sector público en el Valle de Toluca, México. El objetivo principal consistió en sustentar y 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 una L2, obedece, al bajo nivel de desarrollo de la lengua materna (L1) y a la desarticulación de los procesos de alfabetización en la escuela con las prácticas sociales de los educandos. A través de un diseño de investigación apoyado en historias de vida, se logró un acercamiento profundo hacia la realidad del proceso de alfabetización en L1 y L2 de docentes y estudiantes con la finalidad de capturar e interpretar la dinámica del comportamiento de los informantes dentro de su vida social. Los resultados arrojan evidencia de que la educación lingüística en L1 y L2 se reduce a una técnica a aprender en el ámbito escolar, pero no constituye un acto de creación que derive en la generación de una cultura de la palabra escrita.

Literacidad, lengua materna, lengua extranjera, educación lingüística

Abstract

This research arises from the identification of the main problem: the insufficient development of mother tongue (L1) and EFL (L2) in public high schools located in Toluca Valley, Mexico. The main objective of the study is to support and explain that one of the main obstacles achieving the implementation of strategies and teaching practices effective for the development of academic and language skills in a foreign language, derives from the low level of development of the mother tongue (L1), and the disconnected literacy processes at school with social practices and immediate communicative reality of learners. Through a research design supported life stories, a deep approach to the reality of the process of literacy in L1 and L2 of teachers and students in order to capture and interpret the dynamics of human behavior within his social life was achieved. The results show evidence that language education in L1 and L2 is scarce from the family, so the school is the exclusive means for literacy. In addition, language education in L1 and L2 is oriented towards learning more than the development of a creative act resulting in the generation of a culture of the written word.

Lliteracy, mother tongue, foreign language, linguistic education.

Citación: NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy & HESSEN-LÓPEZ, Evelyn. Análisis de los procesos de literacidad: hacia una educación lingüística en L1 y L2 en la escuela secundaria. *Revista de Formación de Recursos Humanos*. 2016, 2-5: 40-51

† Investigador contribuyendo como primer autor

*Correspondencia al autor: (ngnavag@uaemex.mx)

Introducción

El tema de la presente investigación está anclado a los estudios en torno a los procesos de alfabetización en lengua materna y en lengua extranjera (Ferreiro, 2007; Carlino, 2003; Cassany, 2007) y de manera particular a la educación lingüística (Lomas, 2014, 2015); así como a las investigaciones relacionadas con el lenguaje y empoderamiento de los individuos (Fairclough, 1989; Friedman, 1992; Giroux, 1981).

El estudio consiste en analizar la educación lingüística en L1 y L2 a partir de la revisión de las siguientes premisas:

El lenguaje académico se define como el tipo de discurso que se requiere para el desempeño y éxito académico (Carlino, 2003, 2005; Cassany, 2007; Zwiers, 2008). Pero, este discurso se contrapone a la idea del discurso de poder que prevalece de manera permanente en los espacios escolares como instrumento central para la legitimación de la cultura hegemónica (Bourdieu, 2011, Foucault, 2012).

El dominio de una segunda lengua requiere del desarrollo de BICS (Basic Interpersonal Communication Skills, por sus siglas en inglés) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, por sus siglas en inglés). Las primeras se refieren al desarrollo de la comprensión y producción y comprensión escrita (Cummins 1981, 1983, 1984, 2000).

La falta de dominio en una L1 y una L2 apuntan a la necesidad de ampliar y profundizar la diversidad de saberes y sobre todo de discursos que se logran desarrollar durante la etapa escolar y para el resto de la vida. En este contexto, estudios sobre educación lingüística tanto en L1 como en una L2 abren la posibilidad de capitalizar y empoderar lingüísticamente a los individuos de una sociedad determinada.

Lomas (2014, 2015) apunta que el acceso a una educación lingüística en un marco de diversidad cultural es un derecho de todos los pueblos a ser reconocidos en un ambiente democrático y de justicia social.

Descripción del problema identificado

La problemática identificada en el presente estudio conduce a un desconcierto sistémico derivado de la ausencia de un marco de referencia que articule al saber lingüístico con el saber didáctico, y a éste último con un tipo de práctica social. Por lo tanto, se hace la reflexión inicial de que la escuela secundaria no representa un espacio social y cultural, a través del cual se empodere a los estudiantes, ya que se ha producido un abandono de una didáctica articulada que garantice el desarrollo de saberes académicos y lingüísticos en la lengua materna y en la lengua extranjera de los estudiantes como práctica social (Bourdieu, 2011). Ello, impide que la educación secundaria se enfoque en la tarea central de desarrollar las habilidades y competencias sociales involucradas en los procesos de alfabetización de L1 y L2 como parte de la formación integral de los sujetos.

En la actualidad, también existe una necesidad de reconfigurar el espacio escolar ante la inevitable imposición de políticas educativas cuya orientación pareciera apuntar hacia la des-alfabetización y des-lingüización (como lo demuestran los escasos resultados de las políticas lingüísticas para los grupos indígenas o hablantes de una lengua indígena en el país donde se observa el doble semilingüismo en los distintos niveles educativos; esto es ni la L1 ni la L2).

El objetivo general de la presente investigación consiste en trazar una propuesta didáctica, a partir del estudio sobre los procesos de alfabetización en L1 (español) y L2 (inglés), el cual plantee niveles académicos, lingüísticos y sociales de desempeño mínimos alcanzables por los estudiantes de la escuela secundaria dentro de un marco de equidad y justicia social que, por un lado, promueva aprendizaje de una L1 y una L2; y por otra, garantice la formación académica de los estudiantes académicos, lingüísticos y culturales en ambas lenguas con la finalidad de potenciar sus habilidades en un marco efectivo y no coercitivo de educación lingüística de los sujetos a partir de una pedagogía transformadora.

Marco teórico

En este documento se desarrolla el tema de la educación lingüística en L1 y L2 como eje central de la investigación ya que los estudiantes de la escuela secundaria requieren más que conocimientos empíricos, nuevos programas, materiales didácticos, clases remediales o uso de tecnologías, el reforzamiento de habilidades y sub-habilidades de lecto-escritura en L1 y L2 interconectadas para resolver problemáticas diversas que enfrentan en su vida cotidiana.

Los estudiantes requieren de planes de estudio y un tipo de enseñanza que se conecte con sus roles de vida, culturales y cognitivos de manera directa e inmediata. El capital lingüístico (Bourdieu, 2011) se refiere no a la cantidad, sino a la calidad del lenguaje que es utilizado por la sociedad. Al respecto, Freire y Shor (2014) señalan que: “tradicionalmente, contenidos con los que estamos familiarizados son estudiados de una manera oscura o abstracta, o el contenido académico es presentado con ningún discurso sin ninguna relación con la realidad. De una forma u otra, el currículo no está situado dentro del pensamiento y el lenguaje de los alumnos” (p. 168). Y agregan:

El dominio escolar de las palabras sólo quiere que los alumnos describan cosas, no que las comprendan. Así, cuando más se distingue descripción de comprensión, más se controla la conciencia de los alumnos. Estos son mantenidos tan sólo en el nivel superficial de la realidad y no van más allá, no llegan a una comprensión crítica profunda sobre su realidad. (p. 213)

Luego entonces, la educación lingüística desde el contexto escolar significaría evitar la actual dicotomización entre el mundo de las palabras y el mundo real; esto es, entre el texto y el contexto. (Freire & Shor, 2014). No obstante, para ello se requiere de establecer rupturas entre el quehacer del lector y del escritor entendido como contenido o conocimiento procedimental e interpretarlo más como conocimiento declarativo.

El abordaje de la educación lingüística es realmente nuevo en el área de lingüística aplicada, como trabajo referencial y pionero en estudios realizados en educación lingüística se encuentra Carlos Lomas (2014), quien sugiere que la tarea de los docentes hoy en día es más compleja que ayer ya que para enseñar en esta dirección no basta con tener una cierta formación gramatical (competencia lingüística), sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...). Por otra parte señala que en paralelo a las indagaciones teóricas de la lingüística del uso, los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas han sido en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística sea el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un saber hacer cosas con las palabras) y no solo la adquisición casi siempre efímera de conocimientos académicos sobre la gramática de una lengua (el aprendizaje de un saber hacer cosas con las palabras (2014, p. 11).

El trabajo en las aulas del aprendizaje lingüístico no se debe enfocarse únicamente en el conocimiento, es importante trabajar los dominios verbales que las personas utilizan comúnmente en su vida cotidiana como hablantes y oyentes, lectores y escritores de textos diversos. (Lomas, 2010). A lo anterior, Lerner (2011), agrega que “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).

“Si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante” (p. 29).

Rocío Caravedo (1990) hace una diferencia entre los términos competencia lingüística y competencia comunicativa. A la primera la define como una función que tiene como objeto principal el lenguaje, parcialmente innato en alguna de sus fases apunta que el término innato cobra valor metodológico, pues aparece conectado con un tipo de teoría y con un conjunto de estrategias y métodos específicos. A la segunda la presenta como una competencia innata ya que se considera como un factor natural y personal del ser humano, forma parte de la historia de la enseñanza de idiomas, en el aspecto innato queda concentrado el peso teórico, debilitándose metodológicamente el poder y funcionalidad de la experiencia para construir gramáticas y aprender lenguas (p. 291).

Sin embargo, Chomsky (1986) no se refiere a las lenguas como innatas, ya que estas constituyen para él objetos externos, extraindividuales, producto de la conducta, imposibles de delimitar científicamente sin riesgo de artificialidad, agrega que “lo aprendido resulta de la interacción de lo innato con la experiencia lingüística proveniente de una lengua particular” (p. 29). Esta aproximación sería válida siempre y cuando se tuviera conocimiento de que el lenguaje es un problema social.

Cuando se concibe a la educación como un aprendizaje de la comunicación se debe atender el aula como si esta fuera un escenario comunicativo donde todos los estudiantes contribuyen al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas. Por lo tanto, es trabajo de la educación lingüística ejercer un enfoque formal en la enseñanza de la lengua con la finalidad de transmitir un conocimiento gramatical adecuado y el legado literario que se ha venido dando de generación en generación por una tradición académica en conjunto con los enfoques comunicativos de la pedagogía del lenguaje, la cual debería contribuir al aprendizaje paulatino de las habilidades comunicativas frecuentes en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee, escribir, entre otros) (Caravedo, 1990). La competencia comunicativa surge en el seno de la lingüística, la cual se ha convertido en un objeto de estudio de varias disciplinas la han abordado desde sus perspectivas, incluso hasta integrarse como un solo concepto, está conformada por un conjunto de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes, ya que el ser humano necesita para una comunicación eficiente.

Se asume que el desarrollo de la lectoescritura está intrínsecamente relacionado con las habilidades cognitivas complejas de pensamiento y lingüísticas, y que éste ocurre en un amplio programa intensivo de modelamiento y andamiaje de discurso aúlico a través de una enseñanza acelerada cuya característica central sea la didáctica de contenidos y conocimientos lingüísticos tanto en L1 como en L2.

Asimismo, se entiende que el aprendizaje tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera están anclados a procesos sociales y políticos por medio de los cuales los sujetos podrán, por una parte, consolidar bases firmes para la construcción de identidad individual y colectiva, y por otra, de acuerdo con Krashen (1999) cuando las escuelas proveen a los estudiantes con calidad educativa en su lengua materna, al mismo tiempo les proporcionan dos elementos centrales: conocimiento y literacidad. El primer elemento refiere a que el conocimiento que se adquiere o aprende por medio de la lengua materna facilite la información en una segunda lengua sea más comprensible. Mientras que, el segundo elemento, la literacidad lograda a través de la lengua materna es transferible en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Se tiene la creencia en su mayoría que enseñar lengua en un contexto comunicativo es algo que rebaja la calidad docente y que devalúa el nivel de contenidos enseñados. Lomas (2010) cuestiona lo siguiente: ¿qué es más fácil enseñar el adverbio o educar a hablar de una manera fluida y adecuada a las características de la situación de comunicación?, ¿enseñar la escritura de una oración simple o enseñar a escribir con corrección, coherencia y cohesión de ideas para un discurso oral y escrito?, ¿enseñar la vida y obra de un autor consagrado por la tradición literaria o enseñar a apreciar la expresión literaria y contribuir a formar lectores críticos?

La tarea del docente hoy en día es más complicada ya que para poder guiar al alumno en esta dirección, no basta con tener bien cimentados los conocimientos gramaticales, es necesario utilizar los saberes lingüísticos para explicar el mundo real de los individuos.

No se debe evaluar la adquisición de destrezas y de actitudes de la misma manera que se evalúa el aprendizaje de un concepto o de una habilidad académica, el docente debe trabajar con los estudiantes esas competencias en especial con los menos favorecidos socialmente y para quienes su única esperanza es la escuela. Cualquiera que sea el aprendizaje escolar debe ser significativo y funcional, debe de tener sentido para quien lo aprende y le debe ser, sobre todo, útil fuera del ámbito escolar.

En la actualidad, los estudiantes de las escuelas secundarias públicas del sistema federal terminan realizando trabajos de mala calidad, ya que desconocen lo que es leer críticamente, hablar claro, elaborar escritos que causen algún impacto en su contexto inmediato, tener un punto claro, así como utilizar su propio lenguaje o formas de expresión propias que son las habilidades que falta trabajar o reforzar en las escuelas, es de suma importancia realizar todo esto en conjunto docentes y estudiantes desarrollando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje para abordar al capital cultural y lingüístico de todos aquellos quienes forman parte de las comunidades de aprendizaje. Lo anterior, se concluye a partir de la experiencias recogidas a través de los años de nuestra práctica docente y de años de trabajo colectivo en torno a programas educativos de formación docente, en los que se ha recuperado y documentado una diversidad de vivencias en los que la mayoría de docentes apunta al bajo nivel de dominio de la L1 y L2 en estudiantes de la escuela secundaria como principal causa de los altos niveles de reprobación y deserción escolar.

Lo importante en el aprendizaje lingüístico en las aulas es el que contribuya con el dominio de los usos verbales que las personas utilizan de manera recurrente en su vida cotidiana como hablantes, oyentes, lectores y escritores.

No basta con un aprendizaje gramatical acotado y riguroso en la mayoría de las ocasiones.

Método

Los estudios sobre alfabetización en L1 y L2 no son nuevos, como tampoco lo son las investigaciones en torno a la literacidad o bilingüedad; sin embargo, la mayoría de los estudios apunta a la falta de una cultura lectora y escrita entre los individuos fuera del contexto escolar. En México, por ejemplo, la lectura no es parte de los insumos culturales entre la población. En este mismo sentido, la lecto-escritura no representa una actividad de esparcimiento entre la población mexicana.

En la revisión de la literatura seleccionada, se desprende una observación importante, los estudios que se abocan al problema de la alfabetización tanto en L1 como en L2 son de naturaleza cuantitativa. La mayoría de estudiosos del tema han tratado de medir y cuantificar el impacto del analfabetismo; sin embargo, tal y como se apunta en esta investigación, el problema de la falta de habilidades académicas y lingüísticas, asociadas con la literacidad o bien con la educación lingüística en L1 y L2 requiere de estudios con mayor profundidad en el nivel de análisis e interpretación; además se requiere de ampliar el enfoque de las investigaciones no sólo centrándose en estudiantes, también se necesita conocer la perspectiva de los docentes. Por ello, en este documento se presenta las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social.

Este método también es identificado como biográfico, cuya finalidad central se orienta a la indagación de historias personales de los sujetos, sus construcciones personales en torno a un fenómeno identificado.

A través de la expresión y manifestación de sus narraciones, el investigador puede reconstruir y recuperar aspectos importantes de la conciencia de los individuos ya que el número y la estadística, hasta cierto grado de interpretación, reducen y en ocasiones oscurecen la realidad y la experiencia.

En resumen, de acuerdo con Pujadas (1992), la historia de vida podría definirse como “un relato autobiográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia (p. 47).

Cabe notar que para propósitos de ética en la investigación, la identidad de los participantes (docentes y estudiantes de escuelas secundarias públicas) se reservó cambiando sus nombres y datos biográficos que pudieron haber expresado durante la investigación. En total se recuperaron 4 historias de vida, dos de docentes y dos de estudiantes. Sin embargo, por cuestiones de espacio sólo se incorporarán dos casos, a manera de ejemplificación. También es importante señalar que no se editaron las narraciones.

Presentación de extractos de las historias de vida

El caso de la docente Marilú

Docente del área de ciencias, 29 años de experiencia docente.

Narre cómo fue su proceso de formación como letoescritor.

En el transcurso de mi vida inicié la lectura comprando historietas como el Kaliman, las aventuras de Lulú etc., en el puesto de revistas cercano a mi hogar que posteriormente leía y esperaba con ansia el próximo sábado para conocer lo que sucedería en el siguiente capítulo.

¿Cómo aprendió a leer?

Mediante los sonidos de las palabras

¿Cuándo aprendió a leer?

Cuando estaba en primer grado de primaria

¿Quién o quiénes lo enseñaron a leer y escribir?

Mi maestra y mi madre

¿En la actualidad, le gusta leer?

Sí

¿Qué tipo de lectura le gusta?

Las de superación personal, la científica, la de esparcimiento etc.

¿Escribe a partir de leído?

Sí, y en varias ocasiones elaboro esquemas para mejorar la comprensión

¿En su práctica docente, de qué forma involucra a los estudiantes en la lectura y escritura?

Mediante algunas lecturas en voz alta, incluidas en el libro de texto para posteriormente comentarlas, con la adquisición de alguna revista de valores para parafrasearlos, mediante la investigación etc.

¿Qué aspectos toma en cuenta para seleccionar las lecturas realizadas por los estudiantes?

Los propósitos y contenidos de la asignatura

¿Qué tipo de ejercicios asociados con la escritura llevan a cabo sus estudiantes posteriores a la lectura?

Paráfrasis, reflexiones, puntos de vista, etc.

En su opinión, ¿cree que las lecturas que el estudiante realiza en clase son de su agrado, lo hace con gusto, son de interés para él?

En la mayoría de los casos sí.

¿Cree usted que el estudiante al término de su formación secundaria este alfabetizado? Sí

Si su respuesta es afirmativa

¿Cuáles considera usted como indicadores de la formación letoescritura en los estudiantes de secundaria al término de su educación media básica?

La comprensión del lenguaje escrito que ha sido y que es la herramienta fundamental para organizar, sistematizar y conservar la información a través del tiempo.

Usar el lenguaje escrito para reelaborar y producir nuevos conocimientos.

Las personas alfabetizadas no sólo adquieren conocimientos mediante la lectura y la escritura, sino que además la usan al pensar y a hablar.

Ahora bien, ¿recuerda su proceso de aprendizaje o adquisición de inglés como lengua extranjera?

Sí, fue muy traumático, siempre ha sido aprender no adquirir, sobre todo la gramática y el vocabulario. Nunca los cursos han ido más allá que del aprendizaje de sintaxis y gramática, por eso no hablo ni mucho menos leo en otro idioma como el inglés.

En cuanto a la lectura y escritura, ni hablar, en resumen mis cursos de inglés se limitan a reproducir estructuras gramaticales y tratar de escribir un poco del vocabulario para poder más o menos entender algo. Muy pobre o bien escaso conocimiento del inglés.

El caso del docente Enrique

Docente del área de inglés, actualmente cuenta con veintidós años de experiencia docente.

Narre cómo fue su proceso de formación como lectoescritor

Por la necesidad de leer y escribir para poder iniciar el camino por el estudio y la preparación, de acuerdo a las estrategias de enseñanza de los docentes de la primaria, y posteriormente con la necesidad y el interés de conocer ciertas cosas.

¿Cómo aprendió a leer?

Relacionando nombres de objetos con el dibujo de estos y por sílabas para después al juntarlas leer la palabra completa.

¿Cuándo aprendió a leer?

Cuando estaba en primer año de primaria

¿Quién o quiénes lo enseñaron a leer y escribir?

El docente de primaria y mis padres

¿En la actualidad, le gusta leer?

Sí

¿Qué tipo de lectura le gusta?

Reflexiva y crítica y recreativa

¿Escribe a partir de leído?

Sí

¿En su práctica docente, de qué forma involucra a los estudiantes en la lectura y escritura?

Se lee con ellos durante diez minutos y se pide que a partir de lo que leyeron escriban.

¿Qué aspectos toma en cuenta para seleccionar las lecturas realizadas por los estudiantes?

Que los estudiantes muestren interés por lo que leen todo esto conociendo las preferencias de los estudiantes y la edad y grado que cursan.

¿Qué tipo de prácticas (actividades/ejercicios) trabaja con los estudiantes previos a la lectura?

Que a partir de los dibujos o descripción de la lectura los estudiantes comenten que creen que trata la lectura, que imaginen a los personajes y el lugar donde se llevan a cabo las acciones.

¿Qué tipo de ejercicios asociados con la escritura llevan a cabo sus estudiantes posteriores a la lectura?

Escriben lo que entendieron, alguna frase que consideren importante o bien realizan un dibujo que describa lo que le entendieron de la lectura

En su opinión, ¿cree que las lecturas que el estudiante realiza en clase son de su agrado, lo hace con gusto, son de interés para él?

Algunas veces pues para algunos pueden ser de su interés y para otros no, considero imposible que una lectura pueda cubrir las expectativas de todo un grupo.

¿Cree usted que el estudiante al término de su formación secundaria este alfabetizado?

Sí

Si su respuesta es afirmativa

¿Cuáles considera usted como indicadores de la formación lectoescritura en los estudiantes de secundaria al término de su educación media básica?

La forma en que el alumno desarrolla sus habilidades de hablar, escribir, comprender pues todo esto es lo que la lectura debe permitir a los alumnos para desarrollarse de manera efectiva en la sociedad.

Ahora bien, ¿recuerda su proceso de aprendizaje o adquisición de inglés como lengua extranjera? Sí, primero las clases y cursos no tenían secuencia alguna, mucho menos relevancia respecto de las otras materias y cursos que tomaba.

Si bien, había maestros buenos, éstos no podían darnos prácticas de lectura o escritura porque desconocíamos en su mayoría el vocabulario y las reglas gramaticales e intácticas.

Nunca pude escribir más de una hoja en inglés, la lectura siempre la hacía con ayuda del diccionario. Fue hasta que decidí que necesitaba el idioma y comencé a estudiarlo con mayor dedicación.

El caso de Paola, estudiante

Estudiante de la escuela secundaria, segundo grado.

Narra cómo fue su proceso de formación como lectoescritor en L1 y L2.

Mi mamá me leía principalmente porque mi papá siempre estaba trabajando. Mi madre era quien me apoyaba con las tareas y trabajos de la escuela siempre. En casa sí había libros pero casi nadie leía en casa. Los libros eran enciclopedias y diccionarios, principalmente. Las tareas las hacíamos en el comedor de la casa porque no teníamos un espacio especial para eso. Mis hermanos mayores no les gustaba leer, siempre estaban viendo la televisión.

Así crecí hasta que llegué a la secundaria, mis papás obvio no me apoyan en los trabajos porque ya estoy grande. Trato de entregar mis trabajos y cumplir con lo de la escuela, pero en ocasiones no puedo entregar tanto y bajo de calificaciones. Sí leo lo de la escuela, los libros y materiales y pues ya no me queda tiempo de leer otras cosas, siempre lo de la escuela y con mucho trabajo. Escribir, igual que la lectura, escribo sólo para hacer tareas y proyectos, ah y ahora el internet. Siempre chateo con mis amigas y amigos, uso el Face y el Whats. No me gusta mucho escribir ni poemas o canciones como mis amigas.

Leer y escribir en inglés jamás, no sé y no me gusta. No encuentro un para qué. No sé ni qué escribir, no tengo palabras, me aburro porque siempre tengo que usar los diccionarios y no avanzo, leer tampoco porque no entiendo nada en ese idioma, nunca pasamos de reglas y vocabulario en clase, la profa se dedica pero no entiendo nada y tal vez porque no me interesa ese idioma.

Resultados

Este primer acercamiento con los informantes, el investigador utilizó una cédula con preguntas para guiar la elicitación de la información. En un inicio fue difícil que describieran ampliamente cuál había sido el proceso de educación lingüística de los participantes en L1 y L2. Sin embargo, este primer acercamiento conlleva a varios puntos:

- 1) Los participantes reportan poca experiencia de lectoescritura en L1 y L2.
- 2) En el seno familiar, la madre juega un papel importante como apoyo e introducción a la práctica de la lectoescritura. No obstante, se vincula siempre con el ámbito escolar.
- 3) Se confirma que en los hogares la lectoescritura no forma parte de las actividades diarias que realizan los sujetos.
- 4) La lectura no representa un insumo cultural y por ende, no se le asigna un espacio propio dentro de los hogares.
- 5) La escritura está asociada directamente con las actividades y tareas escolares.
- 6) No existe un vínculo entre leer y escribir en L1 y leer y escribir en L2.
- 7) La experiencia reportada en la educación lingüística de los participantes tanto en L1 como en L2 ha sido de orden sintáctico y léxico fundamentalmente.

El manejo de una lengua reduce a los aspectos formales de la misma y no así a las funciones comunicativas y discursivas.

- 8) La educación lingüística en L1 y L2, entre los participantes de la investigación no se circunscribe al aspecto comunicativo o social de lengua.
- 9) Los participantes apuntan que la educación lingüística es percibida como el aprendizaje formal de estructuras, reglas y un corpus lingüístico dentro del ámbito escolar, pero no consideran a aquélla que adquieren en el hogar, en la calle, cine, mercados, amigos, familias, teatro, entre otros ámbitos.

Conclusiones

Gran parte de los retos que enfrentan los ciudadanos que conforman una sociedad en la actualidad, es la falta de espacios para que se puedan expresar libremente, así como las pocas oportunidades para poder emplearse en el campo laboral de acuerdo con sus necesidades, falta de una educación de calidad, y la falta de seguridad en la participación de las perspectivas políticas de su nación.

Al realizar una aproximación en torno al cambio, mejora o transformación en los campos de la alfabetización y educación lingüística resulta imprescindible señalar algunos aspectos, los cuales pueden propiciar o impedir que ocurran cambios favorables en vías de mejorar la educación lingüística de los individuos como el proceso de enseñanza- aprendizaje de una L1 y L2.

Es así como se recrea una y otra vez fuerzas de resistencia entre los intereses de los estudiantes y los intereses de los docentes. Los primeros buscan la utilidad en cada uno de los cursos para insertarse en un mercado laboral difícil y escaso de oportunidades.

Además estos buscan sobrevivir ante los constantes y ya casi permanentes periodos de subempleo y salarios bajos. Mientras que los segundos, los docentes en su día a día de su profesión les resulta casi imposible romper con los esquemas y dinámicas que les ha impuesto la cultura hegemónica. Si lo hicieren, serían señalados como radicales, además de ser más visibles y por lo tanto más vulnerables el resultado, en este caso, sería el despido, imposibilidad para conseguir un aumento salarial, dificultad para elegir los cursos que se quieren impartir, afectaciones en los horarios, negación de permisos, o bien el rechazo y la marginación de sus propios compañeros de trabajo.

Todas las distintas formas de represión se globalizan desde la óptica del poder, esta represión se puede observar en las escuelas, en las universidades, comenzando con los docentes los cuales no les permiten a los estudiantes expresarse libremente limitando su creatividad, son obligados a la repetición de discursos y a la memorización. Foucault apunta que “todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce”, con esto el poder se conforma con “excluir o impedir, o hacer creer y ocultar”. Esto se lleva a cabo con lo que Foucault le llama mecanismos de poder ya que el poder se ejerce mediante procedimientos de dominación que los estados ejercen sobre los individuos, la dominación de la clase burguesa sobre una sociedad. A la luz de estas afirmaciones, se concluye que:

- La lectura y la escritura representan habilidades profesionales que todos deberían practicar como actividades cotidianas o para uso cotidiano.
- La educación como institución tuvo y tiene un impacto profundo en el desarrollo de las sociedades antiguas y actuales, en el cuales la alfabetización tiene un papel prioritario.

- La educación lingüística se concentra en tres finales centrales: dar forma una sociedad determinada, formar individuos capaces de concentrarse con otros y con su entorno e instruir en y para el aprendizaje de saberes y el desarrollo del conocimiento científico y cultural de las sociedades.
- No hay ciudadanos sin instituciones democráticas, ni democracia sin ciudadanos.
- Datos proporcionados por diferentes organismos internacionales muestran que en pleno siglo XXI casi el 80% de la población viven en situación de pobreza y violencia extrema, en una condición de analfabetismo.
- El analfabetismo provoca terribles desigualdades excesivas que dividen a la humanidad.
- En el último reporte de la UNESCO (2014), se estimó que de 75 por ciento de analfabetas que había en 1970, para el año 2013 se registró un aumento a un 85 por ciento de analfabetas tanto en países desarrollados como a las naciones de economías en desarrollo.
- Las instituciones educativas son las que tienen uno de los papeles más importantes para la construcción de una sociedad democrática.
- Permitir a los estudiantes expresarse libremente sin limitar su creatividad, no obligarlos a la repetición de discursos y a la memorización.
- Se deben de formar ciudadanos en una sociedad democrática más equitativa, neutral, íntegra y digna.
- La libertad es uno de los derechos de una sociedad en su contexto político de la educación.

- La escuela debe involucrarse para formar ciudadanos en busca de la democracia, debe educar a hombres y mujeres que sepan y aprendan a integrarse a la sociedad.

Referencias

Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Caravedo, R. (1990). *La competencia lingüística: Crítica de la génesis y del desarrollo de la teoría de Chomsky*. Madrid: Gredos.

Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas*. Asesoría pedagógica de la Web de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?=leer-textos-cient-ficos-y-academicos-en-la-educacion-superior-obst-culos-ybienvenidas>

Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question*. Working papers on Bilingualism. Columbia: Hornbeam Press.

----- (1984). *Wanted: A theoretical Framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*. En C. Rivera (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.

----- (1989). *Empowering minority students*. dIODDDD

Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.

----- (2000). Putting language proficiency in its place: responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J. CENOZ & U. JESSNER (eds), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Ferreiro E. (2007). *Los hijos del analfabetismo, propuestas para una alfabetización escolar en América Latina*. México D.F.: Siglo XXI.

Freire, P., & Shor I. (2014). *Miedo y Osadía, la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Friedman, J. (1992). *Empowerment. The Politics of Alternative Development*. Massachusetts: Blackwell Ed.

Giroux, H.A. (1981). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. London: Falmer Press.

Krashen, S. D. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Blackwell Ed.

Lerner, D. (2011). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (2010). *Aprender a comunicar (se) en las aulas*. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/1072/3508/b15760844.pdf?sequence=1>

----- (2014). *La educación lingüística entre el deseo y la realidad, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona.

Pujadas Muñoz, Joan J. 1992 *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid, CIS.

UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: Enseñanza y aprendizaje, lograr la calidad para todos*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language, essential practices for content classrooms, grades 5-12*. USA: Jossey-Bass