

Estudio Sobre los Procesos de Alfabetización Académica en Lengua Materna y Lengua Extranjera en la Universidad Pública

Dra. E.B. Guadalupe Nancy Nava Gómez¹, Dr. Jenaro Reynoso Jaime²

Resumen— El estudio documenta el problema relacionado con la escasez de una cultura lectora en L1 y una alfabetización académica en L2. Uno de los principales obstáculos que impide el logro de la instrumentación de estrategias institucionales con miras a la participación en otras universidades del mundo, es la falta una alfabetización académica en una L2. Los resultados de investigaciones sobre el exiguo desarrollo de la lectoescritura en L2 (Ríos, 2009; Alemán, 2009; Pérez, 2011 & Alatríste, 2012) sugieren que, el éxito o fracaso de programas de movilidad académica dependen en gran medida del desarrollo de habilidades lingüísticas y de lectoescritura en la L1 y L2 de los estudiantes. Los objetivos centrales son: (1) presentar una estrategia de reestructuración para la enseñanza L2 a partir del desarrollo de la literacidad o alfabetización académica en dos o más lenguas y (2) proponer un plan de intervención con miras a transformar la cultura lectora de los universitarios en L1 y L2.

Palabras clave— Alfabetización académica, Lengua materna, Lengua Extranjera, Literacidad

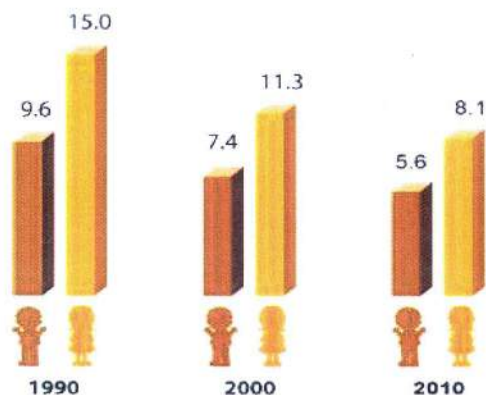
Introducción

En la actualidad una de las principales problemáticas que enfrenta el sistema educativo mexicano se debe en gran parte a la escasa lectura que se realiza en nuestro país. Por ejemplo, en México el índice de analfabetismo es de 7.7 por ciento de un total de 103 millones de habitantes, situación que refleja que el consumo de libros per cápita al año es de un libro y medio, según resultados presentados en las dos Encuesta Nacionales de Lectura (2007) y (2013). En el mes de agosto de 2014, el Secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, en conferencia de prensa indicó que el número de analfabetas en el 2014 alcanzó los 15 millones en un país de 112 millones de habitantes. Esta cifra considera los 7.5 millones de personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir más los 8 millones de analfabetas funcionales que se registran en el país. El panorama árido sobre el índice de analfabetismo en México tiene sustento en los diferentes reportes nacionales (ENL, 2007, 2013) e internacionales (OCDE, 2014). Esta condición genera marginación y desigualdad en las condiciones sociales sobre todo en los grupos más vulnerables, mujeres y mujeres de comunidades indígenas (60%) y de los económicamente más desfavorecidos (INEGI, 2010). De acuerdo con el INEGI (2010), las mujeres presentan un grado más avanzado de analfabetismo comparada con los hombres tal y como se muestra en el Gráfico 1.

¹ Dra. E. B. Guadalupe Nancy Nava Gómez es Profesora-Investigadora adscrita al Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México, gnavag@uaemex.mx (**autor correspondiente**).

² Dr. H. Jenaro Reynoso Jaime es Profesor-Investigador adscrito al Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México, rjenaro@hotmail.com.

Gráfico I. Porcentaje de la población de 15 y más años analfabeta por género (1990, 2000 y 2010)



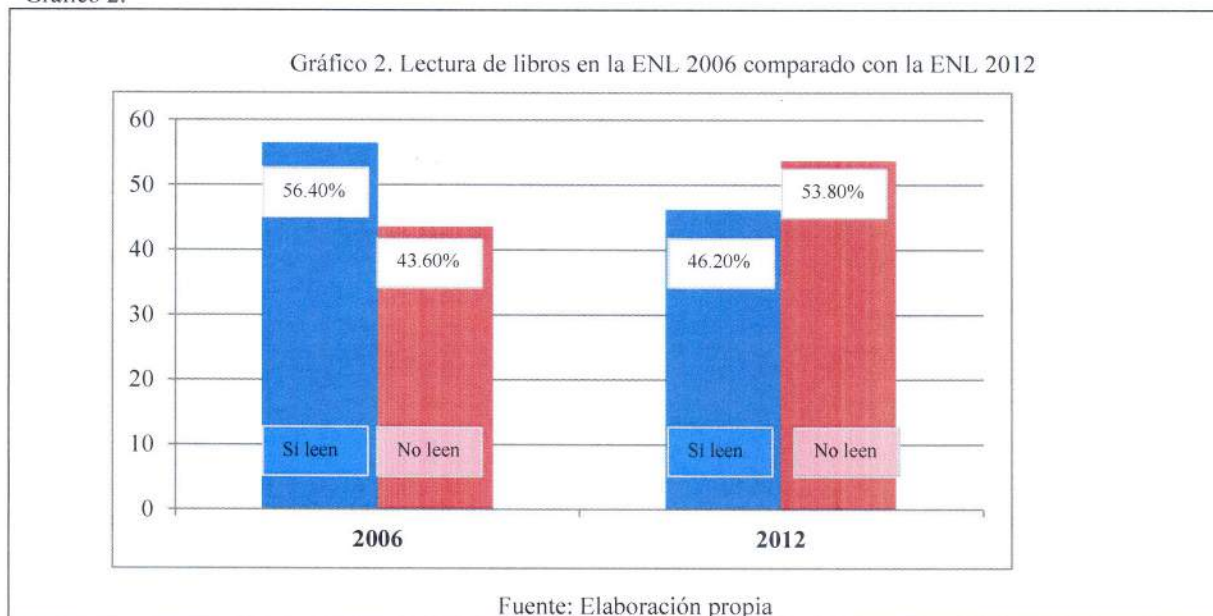
Fuente: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda 1990; INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000; INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

El problema del analfabetismo en México sugiere que su origen no radica sólo en las distintas políticas educativas o expresado de diferente manera, en las instituciones; el analfabetismo obedece, principalmente, a un problema cultural y no sólo académico. Pensar que el desarrollo de las habilidades de lectoescritura depende sólo de las escuelas es deslindar a la sociedad mexicana de una responsabilidad social cuyos efectos son y serán devastadores para distintos sectores que contribuyan en el crecimiento económico. Aunado a estos resultados, también se compara el comportamiento de los lectores entre la población mexicana entre el 2006 y el 2012 respecto de la lectura de libros, se observa una disminución importante en el número de lectores de libros (10%), y el resultado actual es que más de la mitad de la población ya no lee libros, los mexicanos leen menos que antes. Los resultados nos muestran que solamente en el grupo de edad de 12-18 las personas siguen leyendo igual o leen más en comparación con el resto de los grupos de edad. Una explicación plausible es la importancia instrumental de la lectura como actividad de estudio y con propósitos escolares bien definidos. Sin embargo, se observa una caída en la intensidad de lectura a partir de los 18 años, edad a la que la mayoría de los jóvenes terminan sus estudios (solamente el 24% aproximadamente de los jóvenes de 18 a 23 estudian) y es cuando leen menos, incrementándose la disminución en la lectura notablemente con el incremento de la edad.

No obstante, esta condición se refuerza una vez más, ya que en el último reporte de la OCDE (2014) señala que el panorama educativo en México apunta que la mayoría de los mexicanos tienen un nivel educativo bajo, pues 63 por ciento poseen un nivel de estudios por debajo de la educación media superior y sólo 37 por ciento han alcanzado al menos la educación media superior, uno de los porcentajes más bajos entre los países de la OCDE sólo después de Turquía. Estas cifras señalan que una de las principales razones de la deserción y reprobación que se observa en jóvenes de 15 a 19 años de edad, además de la condición socioeconómica de altos índices de pobreza extrema en la que viven la mayoría de mexicanos y la falta de cobertura educativa, es la falta de habilidades de lectoescritura que impide que los estudiantes permanezcan y concluyan sus estudios. Así lo revela el Panorama de la Educación 2014, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y advierte que el mercado del trabajo en México favorece más que en otros países, a aquellos con pocos estudios que a los egresados de cualquiera de las carreras profesional.

Este panorama sobre la educación en México, resulta desfavorable en todos los ámbitos, ya que se pueden generar ideas contrarias a las que a mayor educación y preparación profesional mayor la probabilidad de obtener un

empleo bien remunerado. De acuerdo con este último reporte, los egresados del nivel superior tardan un promedio de 3 años posterior a su egreso en ser empleados, mientras que aquellos quienes poseen un nivel educativo más bajo, incluso incompleto, presentan una tasa de empleo superior. Esto se asocia de manera directa al creciente número de analfabetas en el país. En la actualidad y a pesar del incesante énfasis que se hace en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la población parece estar menos interesada en la lectura, tal y como se muestra en el Gráfico 2.



En el contexto escolar estudios revelan cifras alarmantes sobre el manejo de la lectura académica que se hace dentro del salón de clases, ya que es una de las principales problemáticas que han sido estudiadas en los últimos años (Narváez y Cadena, 2009). De acuerdo con los últimos reportes de la UNESCO, México ocupa el penúltimo lugar en el hábito de leer en una muestra de 108 países. Este problema aumenta ante el escaso manejo de una segunda lengua o bien de una lengua extranjera por parte de los docentes. Por tanto, la formación en investigación con la cual cuentan los profesores universitarios parece uno de los principales indicadores para acreditar a un profesional como docente universitario (p. 57). Pero aún los profesores con un alto nivel académico enfrentan dificultades en su docencia universitaria; así como en el manejo de una segunda o tercera lengua. Una de estas dificultades es el uso y manejo que hacen los estudiantes universitarios de los textos académicos tanto en L1 como en L2.

Normalmente, se escucha a los profesores quejarse por el escaso –casi nulo–, acercamiento a los textos escritos por parte de los estudiantes. Consecuentemente, aspectos como la participación en clase, la presentación de temas diversos, así como la participación activa en ponencias y conferencias relacionadas a su área de conocimiento registra niveles muy bajos de participación por parte de los estudiantes y las posibilidades disminuyen ante la falta de manejo de una lengua extranjera. En consecuencia, a pesar de la exposición y estudio de una lengua extranjera, esto no es suficiente para que el alumno pueda proyectarse dentro y fuera de la universidad empleando una lengua extranjera. Otro dato alarmante, es la baja producción de documentos escritos de carácter académico cuya base es la previa lectura de textos académicos en diversas lenguas internacionales tal es el caso de la elaboración y construcción de tesis, tesinas, ensayos, monografías, proyectos de investigación, publicación de artículos, entre otros productos académicos. En realidad, son pocos los estudiantes que participan de manera directa en la producción y generación de nuevos conocimientos.

Marco teórico

Diversas han sido las propuestas y argumentos académicos (Edelsky, 1982; Cummins, 1984; Thonis, 1989; Pedraza y Pousada, 1992) que han enfatizado sobre la importancia e impacto de la lengua materna de los individuos para desarrollar competencias lingüísticas en una segunda lengua; sin embargo, a pesar de los resultados de las investigaciones existe resistencia por parte de los profesores de segundas lenguas (inglés y francés, particularmente) por aceptar el uso que hacen los estudiantes de su lengua materna dentro del salón de clases de una segunda lengua.

En ocasiones los profesores de segundas lenguas llegan a prohibir en su totalidad el uso de la lengua materna en sus salones de clase bajo el argumento de que la L1 de los estudiantes interferirá con el desarrollo de la L2. Este rechazo hacia el uso de la lengua materna los profesores de segundas lenguas aumenta ante fenómenos tales como el de la fosilización, tratamiento y corrección de errores, interferencia lingüística (Gass y Selinker, 2001). No obstante, las razones que manifiestan los profesores para no permitir el uso de la lengua materna en los salones de segunda lengua, estudios revelan la necesidad de incorporar y fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua materna mientras se estudia una segunda lengua.

Baker (2006) y Nava (2009) refuerzan este argumento y señalan la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en la lengua materna, pues es gracias a este conocimiento previo que ellos tienen de sus propias lenguas tales como gramática, ortografía, fonética, semántica y pragmática, que los estudiantes tomarán conciencia de las reglas gramaticales y sintácticas que tomarán como referencia primaria para aprender una segunda lengua. El conocimiento previo, así como el dominio que un alumno ejerza sobre su lengua materna, le dará las herramientas suficientes para llevar a cabo un aprendizaje significativo y competente de una lengua extranjera. Como se ha mencionado en párrafos anteriores, Baker (2000) sugiere que un individuo que ha aprendido a leer en su lengua materna tiene bases sólidas cuando está aprendiendo a leer en otro idioma. De acuerdo con Baker (2000),

Academic and linguistic skills in a minority language transfer easily to the second. A child who learns to read in Spanish does not have to start from the beginning when learning to read in English. (2000: 117)

Y agrega,

When biliteracy is encouraged, skills and strategies learned in one language appear to transfer to the other, especially if both use a similar writing system. (2000:117)

Esta capacidad para transferir habilidades de un idioma a otro genera la inquietudes en los profesores por no permitir y/o fomentar el uso de la L1 de los estudiantes, sin embargo, la transferencia que refiere Baker (2000, 2001, 2006) no consiste en pasar los elementos de la L1 a la L2 sino las habilidades tales como la lectura y la escritura que un individuo desarrolla en la L1 durante el proceso de aprendizaje de una L2.

Un ejemplo de estos estudios es el presentado por Spangenberg-Urbschat y Pritchard (1994) en el cual menciona lo siguiente:

Edelsky (1982) found that when writing in a second language, writers call on what they know in their first language. In addition, Carson (1990) noted that reading experiences improved the writing of second language learners more than grammar instruction or additional writing exercises (1994: 138).

Baker (2006) señala la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en su lengua materna, pues es debido a este conocimiento previo que ellos tienen sobre sus propias lenguas tales como: gramática, ortografía, fonética, semántica y pragmática, que los estudiantes tomarán conciencia de las reglas gramaticales y ortográficas que deben seguir en el momento de aprender una segunda lengua. El conocimiento previo, así como el dominio que un alumno ejerza sobre su lengua materna, le dará herramientas suficientes para llevar a cabo un aprendizaje significativo y competente de una lengua extranjera. Para Cummins (1984), existe una competencia subyacente común presente en todas las lenguas, la cual perita la transferencia a la L2 de las habilidades cognitivas adquiridas previamente en la L1. Al mismo tiempo, aclara que se ha de traspasar el umbral de las competencias en ambas lenguas para alcanzar un dominio óptimo.

Baker (2006), también sugiere que un individuo que ha aprendido a leer en su lengua materna de manera previa, tiene bases suficientes cuando está aprendiendo a leer en otro idioma y apunta: "*Language skills acquired in a first language can, at least if developed beyond a certain point in L1, be recruited at relatively early stages of L2 acquisition for relatively skilled, performance in L2, thus shortcutting the normal developmental progression in L2*" (p. 117). Por lo anterior, se puede resumir que aquellos estudiantes que dominan su lengua materna tienen una mejor posibilidad de establecer y desarrollar sus habilidades lingüísticas dentro de una lengua extranjera, cualquiera que ésta sea, pues llevan consigo las bases gramaticales, sintácticas y fonéticas para entender y alcanzar un mejor dominio de otras lenguas. Para incrementar en los estudiantes habilidades que les permitan alcanzar niveles competentes de lectura y escritura, se han desarrollado varias técnicas didácticas a las que los profesores apelan para incrementar la competencia lingüística en sus estudiantes. En este aspecto, se han elaborado investigaciones que intentan analizar las condiciones propicias para que se lleve a cabo la competencia lingüística (Klein, 1995; Sanz, 1997). Es necesario mencionar que estos estudios se basan principalmente en el grado de competencia que el individuo tiene en su L1, para conseguir un mejor desarrollo en la adquisición de la L2 (Cummins, 1984; Swain, 1993; Spangenberg-Urbschat y Pritchard, 1994; Sanz, 1997).

Finalmente, el proyecto de alfabetización propone que una vez que se incorpora de manera gradual el desarrollo de la L1 y la L2 para fines académicos universitarios, se podrá dar el siguiente paso hacia uno de los principales ejes rectores de la Universidad pública en la cual se establece la necesidad de buscar estrategias efectivas a mediano y



largo plazo con la finalidad de posicionar a la UAEM entre las mejores universidades de la región a través de un proyecto de internacionalización.

Descripción del Método

Una de las críticas más fuertes que se le atribuyen a los diferentes estadísticas sobre la lectura en México, y que el escritor Gabriel Zaid (2007) señaló en las reflexiones entorno a los resultados de la primera Encuesta Nacional de Lectura (2007), es que los números y las estadísticas no describen ni indagan con profundidad sobre el qué hace con aquello que sí se lee, y si bien la lectura no se ubica entre las 10 principales actividades de recreación y tiempo libre entre la población mexicana, no se apuntan las causas del por qué la lectura no representa una actividad preferida entre los encuestados. Entre otros señalamientos que hace el autor, subraya que la falta de infraestructura que existe entorno de las bibliotecas y librerías, escasas, en todo el territorio mexicano, no abona a facilitar condiciones que favorezcan el desarrollo de una cultura lectora contraria a la que prevalece en el país. Ante esto, Zaid (2007) sugiere que es necesario la elaboración de estudios cuya naturaleza sea cualitativa para el desarrollo no de campañas provisionales sobre la lectura, sino el desarrollo e implementación de estrategias institucionales articuladas entre los diferentes niveles educativos que promuevan y garanticen el ejercicio de la lectura como una forma de revertir el efecto negativo que actualmente se reporta en México.

Por ello, la instrumentación del proyecto contempla tres fases fundamentalmente, mismas que se describen a continuación:

- 1) *Fase diagnóstica o preoperatoria:*
 - a) *Estudiantes.*- La administración de un examen de conocimientos generales en inglés (lengua inicial) como parte de su proceso de ingreso a la universidad. Posteriormente, se evalúan los resultados y se envían al CENEVAL para la toma de decisiones y reestructuración de planes de estudio.
 - b) *Profesores y trabajadores universitarios.*- Fomento y capacitación docente a través de cursos permanentes de dominio de una lengua extranjera; así como talleres de lectoescritura en una lengua extranjera con personal altamente calificado al interior de los espacios académicos.
- 2) *Fase instrumentación o operatoria:*
 - a) *Estudiantes.*- Los programas educativos que involucren la enseñanza de una lengua internacional serán diseñados bajo el esquema de "propósitos específicos" y "propósitos académicos" a partir del primer semestre hasta que el alumno concluya sus estudios. En un proceso paralelo, el alumno está obligado a cursar un tercer idioma y al término de sus estudios deberá entregar una constancia de estudio del idioma otorgada por una agencia acreditadora internacional que bien puede estar reconocida por una embajada según sea el caso.

Para el caso del desarrollo de competencias lingüísticas y competencias comunicativas se recomienda emplear el siguiente modelo propuesto por Bachman (1990):

Tabla 1. Modelo de Bachman (1990) sobre competencias lingüísticas

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 ilocucionaria (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)

Ahora bien, de manera general, se propone el siguiente esquema de trabajo con miras a desarrollar tanto la lengua materna como la lengua extranjera considerando la duración de los programas de estudio según sea el caso:

Tabla 2. Propuesta de distribución de los productos didáctico-académicos concretos

Semestre	Producto didácticos de alfabetización que se propone tanto en lengua materna como en lengua
----------	---

	extranjera.
1er. & 2º. Semestres	El resumen (L1 y L2)
3er. & 4º. Semestres	La reseña (L1 y L2)
5º. & 6º. Semestres	El ensayo (L1 y L2)
7º. & 8º. Semestres	La crítica o el ensayo (L1 y L2)

Referencia: Tabla de elaboración propia

b) *Profesores y trabajadores universitarios.*- Como plataforma de apoyo para impulsar el estudio de lenguas internacionales, se llevarán talleres permanentes de enseñanza de lenguas para reforzar conocimientos estructurales (vocabulario, gramática, sintaxis, semántica) que comprende un idioma. Esto último será posible a través del modelo de *enseñanza de lenguas extranjeras* (Baker, 2006).

Como parte del programa que reúne la transversalidad de los contenidos académicos de los distintos programas educativos. Las facultades, centros y organismos académicos desarrollarán planes de intervención con el propósito de fomentar y promover el estudio de la lenguas extranjeras al interior de los espacios a través de mecanismos tales como seminarios y talleres permanentes de lectoescritura en una lengua extranjera; organización de exposiciones, ferias y encuentros donde participen diversas culturas a partir del área o disciplina de los estudiantes; de manera permanente se les solicitará a los profesores que como parte de los productos académicos de los estudiantes en los distintos cursos curriculares y extracurriculares, los estudiantes deberán presentar un trabajo final en lengua extranjera.

3) Fase final.-Evaluación

a) *Estudiantes.*- Al término de sus estudios, los estudiantes deberán presentar un examen de comprensión de textos especializado y un producto escrito (ensayo, proyecto, resumen, síntesis, reseña, etc.), según sea el caso en el área del conocimiento de los estudiantes.

b) *Profesores y trabajadores universitarios.*-Con base en estos referentes básicos es posible entonces revisar la matriz de descriptores, que expresan diversos niveles de desempeño de los involucrados en la comprensión de textos especializados. Estos pasos preceden a la realización de una prueba diagnóstica que permita ilustrar el desempeño verbal-escrito de los egresados de la EMS.

Esta metodología cualitativa de trabajo permitirá recabar directamente las unidades de análisis empíricas significativas para documentar el punto de vista de los actores y reconocer a partir de ello esos patrones socialmente aceptados (Shutz, 1974b) con que los estudiantes y los maestros regulan sus interacciones de trabajo escolar en los que la cultura escrita ocupa una posición fundamental. Este acercamiento crítico a la realidad educativa servirá para tratar de entender lo que el maestro y los estudiantes hacen con la escritura, cómo se comportan y cómo interactúan con él, para entender, asimismo, las costumbres con respecto a la escritura como objeto de enseñanza y como herramienta de trabajo en la escuela.

Conclusiones

En el nivel superior, la mayoría de los programas de estudio requieren del manejo de un segundo idioma; sin embargo, a pesar de los avances que se han realizado en materia de la enseñanza de una segunda lengua, caso particular la enseñanza de la lengua inglesa, aún queda un camino largo por recorrer. Lograr el dominio de una segunda lengua requiere del desarrollo de habilidades lingüísticas tales como la comprensión oral y escrita, así como la producción oral y escrita. Baker (2006) menciona que además de las cuatro habilidades comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita se deben de desarrollar mientras se aprende y/o adquiere una segunda lengua, existe una quinta habilidad para lograr el dominio una segunda lengua, es la habilidad está relacionada con el *pensamiento o razonamiento*. Byalystock (2001) por su parte define el dominio de una segunda lengua como la habilidad de un individuo para funcionar en dos idiomas en diversos contextos. Cummins (1984) añade que un indicador que sirve para determinar el posible nivel de competencia que un individuo ha alcanzado en una segunda lengua son las habilidades de alfabetización³, esto es las habilidades relacionadas con el proceso de lecto-escritura. Para Cummins (2000) el desarrollo de las habilidades básicas de comunicación interpersonal (*BICS*, por sus siglas en inglés), las cuales se refieren a las habilidades de comprensión auditiva y producción oral; así como al dominio lingüístico académico-cognitivo (*CALP*, por sus siglas en inglés) relacionadas principalmente a la comprensión escrita y a la producción escrita, es una condición indispensable para lograr el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.



Referencias

- Alariste, M. V. N. (2012). Análisis de los efectos del club de lectores: Estudio de caso en la Facultad de Lenguas de la UAEM, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Lenguas, México, 2012. [Tesis de Licenciatura no publicada].
- Alemán, M. R. M. El impacto de la lectura en la lengua materna (español) en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios del idioma inglés como lengua extranjera: El caso de la producción oral y escrita, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad De Lenguas, México, 2009, [Tesis de Maestría no publicada].
- Cummins, J. "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, 1984.
- (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Baker, C. The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals. New York: Multilingual Matters, 2000.
- Foundations of bilingual education and bilingualism. (3rd Ed.) Clevedon, England: Multilingual Matters, 2001.
- Foundations of bilingual education and bilingualism. (4th Ed.) Clevedon, England: Multilingual Matters, 2006.
- Edelsky, C. Writing in a bilingual program. *TESOL Quarterly*, 16, 211-228, 1982.
- ENL, Encuesta Nacional de Lectura, Reporte Nacional de Lectura, CONACULTA, 2007.
- ENL, Encuesta Nacional de Lectura, Reporte Nacional de Lectura, CONACULTA, 2012.
- Gass, S. M., & Selinker, L. Second language acquisition: An Introduction Course. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=27769&s=est>
- Klein, W. Second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Nava, G. N., & Garcia, A.C. Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios. En *Revista Educación*, Vol.33, pp.39-57, 2009.
- OCDE. Panorama de la Educación 2014. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- Pedraza, P. & Pousada A. Bilingualism in and out of school: Ethnographic perspectives of language dominance. En M. Saravia-Shore y S. Garland Publishing, Inc. pp. 253-295, 1992.
- Rios, S. R. The Impact of Short-story Telling in the Development of Linguistic Abilities During the Acquisition Stage in Spanish-speaking Children, Universidad Autónoma del Estado de México / Facultad de Lenguas, México, [Tesis de licenciatura no publicada], 2009.
- Sanz, M. *Lenguas muertas*. Madrid: Debate, 1997.
- Spangenberg-Urbschat, K., Pritchard, R. Bilingual students: Reading and learning. En D. Lapp, J. Flood, & N. Farnan (Eds. Content reading and learning: Instructional Strategies (pp. 105 – 113). Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.
- Swain, M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164, 1993.
- Zaid, G. (El desastre educativo. En Goldin (editor). (2007). *Encuesta Nacional de Lectura: Informe y evaluaciones*. México, D.F.: CONACULTA. pp. 23-26, 2007.

Notas Biográficas

La **Dra. Guadalupe Nancy Nava Gómez** es profesora investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). La autora ha sido profesora de la Facultad de Humanidades, Derecho y Antropología en la UAEM. Terminó sus estudios de Doctorado en Educación Bilingüe en la Universidad de Texas A&M- Kingsville, USA. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales.

El **Dr. Jenaro Reynoso Jaime** es profesor e investigador de Tiempo Completo en el Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). El autor ha sido profesor de la Facultad de Humanidades y Derecho. Es especialista en Historia y sus más recientes publicaciones sobre educación son en el área de educación histórica en diferentes niveles educativos. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales.

