

**ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN LOS  
GRADOS TRANSICIÓN Y PRIMERO DE PRIMARIA EN UN PROGRAMA DE  
EDUCACIÓN BILINGÜE**

**MARYI LUZ DELGADO ORTIZ**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE  
MAESTRÍA EN CONTACTOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES**

**Santiago de Cali**

**2019**

**ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN LOS  
GRADOS TRANSICIÓN Y PRIMERO DE PRIMARIA EN UN PROGRAMA DE  
EDUCACIÓN BILINGÜE**

**MARYI LUZ DELGADO ORTIZ**

**SOL COLMENARES**

**DIRECTORA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**MAESTRÍA EN CONTACTOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES**

**Santiago de Cali**

**2019**

## Tabla de Contenido

RESUMEN .....	12
INTRODUCCIÓN.....	7
1. Descripción de la problemática .....	10
1.1. Antecedentes.....	19
1.2. Objetivos.....	32
1.2.1. Objetivo general.....	32
1.2.2. Objetivos específicos .....	32
1.3. Justificación .....	33
2. MARCO TEORICO - CONCEPTUAL .....	35
2.1. Bilingüismo .....	35
2.2. Educación Bilingüe.....	38
2.2. Marcos teóricos de la educación bilingüe.....	39
2.3. Alfabetización.....	44
2.4. Literacidad .....	46
2.4.1. Lectura .....	49
2.4.2. Escritura.....	51
2.5. Textualización y Subjetividad .....	52
2.6. <i>Biliteracy</i> .....	57
2.6.1. Bialfabetismo.....	58
2.6.2. Biliteracidad.....	58
3. METODOLOGÍA.....	60
3.1. Contexto.....	60
3.2. Instrumentos .....	61
3.2.1. Revisión y análisis documental.....	61

3.2.2. Observaciones de clase .....	64
3.2.3. Entrevistas semiestructuradas. ....	65
4. RESULTADOS .....	68
4.1. Presupuestos teóricos de la textualización y subjetividad .....	70
4.2. Textualización y subjetividad .....	70
4.3. Lectura y escritura .....	80
4.4. Educación bilingüe y biliteracidad .....	84
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	90
Referencias .....	95
ANEXOS .....	104

## **Tabla de Contenido de Tablas y Figuras**

Tabla 1. Marcos del bilingüismo (García, 2009, p. 115) .....	41
Tabla 2. Marcos Teóricos y Tipos de Educación Bilingüe (García, 2009).....	41
Tabla 3. Matriz de análisis: Presupuestos Teóricos de la Textualización y Subjetividad.	69
Figura 1. Muestra de escritura - Grado Primero .....	86

## RESUMEN

Este es un estudio de caso que permitió analizar *la textualización y subjetividad* como un modelo para la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés, en un colegio bilingüe local, en los grados transición y primero de primaria. Los datos se recolectaron a través de observaciones de clase, entrevistas y análisis documental, mediante los cuales se identificó que el modelo en mención no fue propuesto con un marco teórico y metodológico que respondiera a las dificultades en los procesos lingüísticos de los estudiantes en la lectura y la escritura. Por lo tanto, las percepciones de los maestros de inglés sobre dicho modelo se han creado más desde sus experiencias que desde su formación académica. De ahí, se ve la necesidad de establecer un modelo para la enseñanza de la lectura y de la escritura en inglés con un marco teórico y conceptual acorde al programa educativo bilingüe, el cual podría ser desarrollado desde el trabajo colaborativo investigativo de los maestros, teniendo como referencia inicial la biliteracidad.

**Palabras claves:** lectura y escritura, biliteracidad, educación bilingüe, textualización.

## INTRODUCCIÓN

El inglés es la lengua extranjera con más presencia en el sistema educativo colombiano tanto en el sector público como en el privado. En los colegios bilingües de la ciudad de Cali que ofrecen inglés como segunda lengua<sup>1</sup>, se espera que los docentes de los grados transición y primero de primaria enseñen lectura y escritura en inglés. ¿Cómo lo hacen? Es una pregunta que genera en los docentes de inglés muchos otros interrogantes sobre su identidad profesional y también preocupación respecto a si su labor en el aula corresponde a las expectativas de las instituciones educativas y de los padres de familia.

Con miras a responder la pregunta planteada, en el presente estudio se analizan los referentes teóricos que subyacen a las prácticas de enseñanza de la escritura y la lectura en inglés como segunda lengua (L2), en los grados transición y primero de primaria en un colegio que ofrece educación bilingüe (español-inglés) en Cali. Se analizan también las percepciones de maestros y directivos y algunas observaciones de prácticas de aula.

El primer referente teórico encontrado lo constituye la propuesta de *Textualización y subjetividad* que originalmente se implementó en la institución en el área de lengua castellana y posteriormente, con el surgimiento del Programa de Educación Bilingüe (PEB de aquí en adelante), se adoptó para los procesos de lectura y escritura en inglés como segunda lengua. Este enfoque ha tenido gran acogida para la enseñanza de la escritura y la lectura en español en algunos colegios privados de la ciudad. Su difusión se ha hecho por medio de un grupo de psicólogos y pedagogos de la Universidad del Valle, investigadores especialistas en el tema, que han venido ofreciendo asesorías a las instituciones donde requieren de sus servicios desde el año

---

<sup>1</sup> En este trabajo se usa el término *inglés como segunda lengua* o L2 para fines de concordancia con la institución educativa donde se realizó la presente investigación, pues esta institución se reconoce a sí misma como un contexto educativo propicio para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

2005, primordialmente para asesorar maestros de lengua castellana. Este grupo de psicólogos también brinda asesoría a maestros de inglés de esas mismas instituciones que han optado por ofrecer un Programa de Educación Bilingüe (PEB), con el fin de implementar la *textualización* y *subjetividad* en el área de inglés (L2).

Un segundo referente teórico es la *educación bilingüe*, ya que este modelo educativo exige cambios importantes en las prácticas de aula, sobre todo cuando se trata de cambios en la transición de un colegio inicialmente monolingüe que se transforma en bilingüe. Este fenómeno de cambio educativo se viene desarrollando en la ciudad y en el país en general, cada vez con mayor fuerza como se describirá en el segundo capítulo de este trabajo.

Por último, el *bialfabetismo* o *biliteracy* tiene un lugar relevante en esta búsqueda de referentes conceptuales puesto que la comprensión de este concepto, en el campo de la educación bilingüe, permite a los maestros trascender las visiones morfológicas y fonológicas de la lengua para dar lugar a perspectivas socio-culturales, asociadas a diferentes canales o modos de comunicación (García, 2009), en las que las habilidades comunicativas se interrelacionan o se vuelven interdependientes para que los procesos avancen progresivamente (Colmenares & Mejía, 2007).

En el primer capítulo de este trabajo investigativo, se hace un breve recuento histórico del origen y del desarrollo de la educación bilingüe en Cali, a partir de las investigaciones que se han realizado sobre el tema a nivel local y nacional. Con ello, se pone en contexto el problema de investigación que suscita este trabajo. Posteriormente, se analiza la relación entre algunos antecedentes de investigación y el presente estudio, se enuncian las razones y los objetivos que incitaron a emprender esta investigación.



El segundo capítulo describe el marco teórico que fundamenta los conceptos centrales de esta investigación; el tercer y el cuarto capítulo siguientes abordan la metodología de este trabajo y los instrumentos para la recolección de los datos, así como también, el análisis de dichos datos, los hallazgos, la discusión de los hallazgos y las conclusiones.

## 1. Descripción de la problemática

Después de que los primeros colegios bilingües internacionales fueron fundados en Cali, en los años 40 aproximadamente, producto de la llegada de representantes de multinacionales o expatriados que se radicaron con sus familias en la ciudad y el resto del país, el auge de la educación bilingüe de colegios nacionales comenzó a tomar fuerza a finales de los años 80 y comienzos de los 90. Durante esta época en Colombia no había una iniciativa de investigación sobre el bilingüismo, lo que generó que muchos de los programas bilingües nacieran de manera empírica. Esto sucedió, debido a la ausencia de formación en educación bilingüe en los currículos universitarios de los programas de licenciatura en idiomas extranjeros, que dieran apertura a reflexiones profundas sobre los procesos que implica emprender un programa para ofrecer educación bilingüe (Mejía & Tovar, 1999).

En la actualidad, el número de instituciones educativas nacionales que no quisieron quedarse atrás en la tendencia de la educación bilingüe sigue en aumento y para ello, realizan cambios a sus propuestas pedagógicas, a sus sistemas y a las condiciones contractuales de los maestros. Con el transcurso del tiempo, esto ha generado a su vez, gran demanda de maestros de inglés, debido a que es un idioma de prestigio y el que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) eligió, en alianza política con los países angloparlantes que son potencia como Estados Unidos e Inglaterra, para responder al fenómeno de la globalización.

Con dicha intención, el MEN (2006) creó los *Estándares de Lenguas Extranjeras: Inglés*, de manera que “los estudiantes colombianos se preparen para afrontar las exigencias del mundo globalizado”. Dominar el inglés u otro idioma con tal fin supone una gran responsabilidad para los maestros de lenguas respecto a su formación profesional y requiere de la inversión económica

del Estado, de manera que se garanticen la infraestructura y los recursos necesarios para alcanzar el dominio esperado.

Sin embargo, algunas investigaciones realizadas en las dos últimas décadas en Cali y en otras ciudades importantes del país, (Araujo & Corominas, 1996; Truscott de Mejía, Londoño & Fonseca, 2006; Truscott de Mejía, Dix, Vélez, & Chamorro, 2012) han demostrado que la formación de los licenciados en lenguas no siempre responde a las exigencias y a las expectativas de los colegios que ofrecen un PEB. Los colegios bilingües, por un lado, esperan que los maestros de inglés: enseñen a los estudiantes buena pronunciación del idioma y dominio de las estructuras gramaticales; desarrollen en ellos las habilidades suficientes para escribir textos académicos (resumen, ensayo, reseña, etc.); las habilidades para comprender cuentos, noticias, novelas, artículos científicos, películas, canciones, entre otros tipos de textos y les den a conocer la cultura angloparlante referida a costumbres y celebraciones comunes como *San Valentine's Day, Thanksgiving, Saint Patrick's Day, Memorial Day, Easter*, etc. A este paquete de educación bilingüe, algunos colegios, en su mayoría del sector privado, también han adicionado la certificación de proficiencia en inglés en nivel B2 mediante exámenes internacionales como las pruebas Cambridge o TOEFL (Test of English as a Foreign Language) al culminar el bachillerato. Para ello, los maestros de inglés, tanto los de primaria como los de secundaria, deben incluir actividades, temas y evaluaciones en sus planeaciones, siguiendo los modelos y el contenido de estas pruebas.

Por otro lado, los colegios bilingües esperan que tanto los maestros de inglés como los de otras áreas impartidas en este idioma, conecten la enseñanza de la lengua con la formación integral de los estudiantes en el desarrollo de competencias sociales, afectivas e intelectuales, con una postura crítica y constructiva de lo que sucede a su alrededor y con base en los

principios y valores humanos. Para lograr esta formación integral en los estudiantes, cada colegio provee los recursos y establece sus políticas educativas internas, lo que significa que los maestros van construyendo esta formación, en gran parte, mediante sus experiencias del ser y hacer docente.

Ahora bien, la formación académica en un programa de pregrado para la enseñanza del inglés y la experiencia en el aula son las fuentes de formación para que un licenciado en idiomas pueda garantizar calidad educativa en su área de enseñanza. No obstante, tanto los maestros de inglés como los directivos de la mayoría de los colegios bilingües tienen muchos interrogantes de lo que significa e implica educar en dos lenguas. Estos interrogantes parten de la concordancia entre el conocimiento teórico y conceptual de los métodos de enseñanza y lo que se aplica en el aula de la coherencia entre las expectativas de la institución educativa y lo que realmente se ofrece, y del establecimiento de políticas lingüísticas propias de la institución en relación con la realidad de nuestro contexto. Así se ha evidenciado en investigaciones que se han realizado en Colombia sobre la educación bilingüe (Araujo & Corominas, 1996; Truscott de Mejía, Londoño & Fonseca, 2006; Truscott de Mejía et al., 2012) y también, éstas presentan en común el llamado a la creación de programas de formación docente en el país, con componentes teóricos y de prácticas relacionados con la educación bilingüe.

En la experiencia de la responsable de esta investigación como egresada de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras, como docente en ejercicio y como parte de un gremio en la misma labor, es común discutir en el encuentro con los colegas la falta de elementos de formación universitaria para enfrentarnos a cumplir con prácticas pedagógicas que exigen los contextos y los procesos de la educación bilingüe. Uno de estos elementos faltantes, por ejemplo, es un componente pedagógico-lingüístico que le brinde al docente en formación herramientas

teóricas y metodológicas para enseñar a leer y a escribir en los procesos iniciales de escolaridad, en un contexto escolar bilingüe.

Desde esta misma óptica en la experiencia personal, parece que esta situación se vuelve paradójica, ya que los docentes al darnos cuenta de este faltante, buscamos respuestas en la propuesta curricular del colegio donde laboramos o en una inducción que la misma institución educativa nos pueda ofrecer sobre el tema. Pero, de igual manera, pareciera que los colegios bilingües, asumen que los licenciados en lenguas extranjeras tenemos el conocimiento y la formación suficientes para responder a dichas demandas pedagógicas.

Es posible que exista una ruptura entre las expectativas y las necesidades que tienen los colegios bilingües con el perfil del egresado de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, lo que deja la duda sobre la incidencia que esta ruptura pueda tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en un contexto educativo bilingüe, teniendo en consideración el valor de la lectura y la escritura en la vida académica y en la construcción social de los estudiantes. Consideramos que no tener claridad en los enfoques o métodos para enseñar a leer y a escribir en L2 (inglés) genera tensiones en la comunidad educativa: en los docentes sobre sus prácticas, en sus relaciones con otros colegas al indagar o dar a información sobre el tema, en los directivos sobre sus expectativas y en los padres de familia sobre las dificultades en el aprendizaje de sus hijos.

Surge entonces la inquietud respecto a qué estrategias están aplicando los maestros de inglés para enfrentar las dificultades que presentan en sus prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura. Para dar respuesta a esta pregunta, es preciso recordar que en el año 2004, con el Plan Nacional de Bilingüismo proyectado para el 2019, el gobierno colombiano planteó como objetivo que los estudiantes de undécimo grado alcanzaran un nivel intermedio de competencia

en inglés (B1). Con este fin, se estableció el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas en inglés, con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas que fue desarrollado por el Consejo Europeo.

El concepto competencia comunicativa se origina a finales de los años 60 para el aprendizaje de lenguas, pero tuvo mayor reconocimiento en los años 80 a partir de los estudios de Canale y Swain (1980), quienes propusieron cuatro componentes constitutivos: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Desde entonces, la formación profesional de los maestros de lenguas, junto con sus prácticas, han sido desarrolladas en función de los enfoques y las competencias comunicativas. Este cambio de paradigma favoreció significativamente las formas de enseñar y aprender idiomas en nuestro sistema educativo y dejó de lado, en gran magnitud, las prácticas tradicionales que se limitaban primordialmente a la memorización de estructuras gramaticales, pasando a otras estrategias más funcionales y de mayor interés para los estudiantes.

Como parte del resultado de esta innovación, el diseño de materiales y actividades de aula para la enseñanza de lenguas se fue encaminando hacia las estrategias que motivaran a los estudiantes a aprender por medio de juegos, rimas, canciones, películas y otras actividades lúdicas. Adicionalmente, la llegada desde hace casi una década de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convirtieron en herramientas indispensables de los maestros.

Dentro de este marco, las universidades locales que ofrecen el programa de licenciatura en lenguas extranjeras forman a los docentes con conocimientos teóricos y conceptuales de los diferentes métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas. Para la práctica en el aula, se hace énfasis en el desarrollo de las cuatro habilidades (comprensión oral, comprensión escrita,

producción oral y producción escrita) fundamentadas en el enfoque comunicativo. De acuerdo con el Decreto 1275 de mayo de 2015 definido por el MEN, el programa de licenciatura en lenguas extranjeras es complementado con otros componentes académicos y formativos como la investigación, la pedagogía, la didáctica, la lingüística, etc. A razón de estas condiciones, el perfil profesional de los licenciados de este programa de estudios se inscribe en el dominio de los idiomas adquiridos para su enseñanza en la educación básica secundaria y media, el trabajo en equipo, la competencia investigativa, la función social en la comunidad en relación con las lenguas y las culturas, el sentido ético y la capacidad crítica.

Los licenciados de idiomas vinculados laboralmente a los colegios privados, que ofrecen un PEB o con proyección a la educación bilingüe, se enfrentan a unas exigencias pedagógicas y didácticas nuevas y particulares a las que responden desde su formación universitaria, pero en la realidad del aula bilingüe, se exponen a inseguridades, tensiones, críticas, desacuerdos y supuestos.

Entre las preocupaciones y los intereses que se producen en el contexto de la educación bilingüe está la metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura en una segunda lengua. mediante la experiencia en el aula, los maestros de inglés podemos evidenciar a través de las producciones textuales de los estudiantes, algunas problemáticas a nivel fonológico, sintáctico, semántico, gramatical, lexical, etc. En cuanto a la lectura, evidenciamos falta de comprensión por parte de los estudiantes de consignas en las que se pueden dar una o más instrucciones siguiendo una secuencia; los estudiantes requieren de la asistencia constante del maestro para leer en voz alta, ya que por sí mismos tienden a usar la fonología del español para leer en inglés y por tanto, les resulta difícil la comprensión de un texto escrito. En cuanto a la escritura, evidenciamos

fenómenos como el translenguaje, la alternación de código, errores de ortografía en palabras de uso frecuente, dificultad en la organización de las ideas, falta de puntuación, entre otros.

Ahora bien, identificar estos problemas en el aula no es suficiente cuando a la hora de darles solución, los maestros identificamos que, en los azares del día a día, no encontramos las herramientas a la mano, que estamos en una cultura supeditada a las directrices de la institución educativa o a las asesorías de un experto externo con las formulas pedagógicas y didácticas más actuales.

En consecuencia, analizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en inglés de un currículo bilingüe es un punto de partida estratégico y práctico para abrir camino a la resolución de problemas pedagógicos y metodológicos, para profundizar en el análisis de la didáctica y para proponer espacios de reflexión e investigación en contextos educativos bilingües, que cada vez toma más fuerza e influencia en nuestro país.

Por lo expuesto anteriormente, se propone el estudio de caso en un colegio privado bilingüe (español - inglés), de tipo nacional de la Ciudad de Cali, cuyo PEB –que inició en el año 2007) – tomó como referente el modelo de inmersión parcial temprana (Johnson & Swain, 1997). Esta institución educativa adoptó el enfoque de *textualización y subjetividad* para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en la segunda lengua después de haberse implementado, por algunos años, inicialmente en lengua materna desde el área de lengua castellana. Este enfoque tiene coincidencias con la teoría psicosociolingüística de Emilia Ferreiro (Quinteros, 1999), la cual se ha dado a conocer progresivamente en Suramérica y poco a poco se ha posicionado en la corriente de la literacidad (en lengua materna).

Durante aproximadamente tres años, entre el año 2008 y el año 2011, los maestros de inglés de este colegio recibieron asesorías por expertos en *textualización y subjetividad*, con los



propósitos de: conocer la manera como se introduciría este enfoque en la iniciación del PEB, evaluar el proceso y hacer los ajustes necesarios. De este grupo de maestros de inglés, solo tres se encuentran vinculados a la institución educativa en la actualidad y desde entonces no se han retomado asesorías u otro tipo de actualización. En el último año de asesorías, el equipo de maestros de inglés expresó inquietudes a la asesora sobre las dificultades de los niños en la escritura y la lectura tales como: la mezcla de fonemas del español con los fonemas del inglés, la omisión de fonemas, la forma de hacer las correcciones dadas por los maestros, entre otras. Estas inquietudes, según reportan los maestros, no se resolvieron a cabalidad y al poco tiempo las asesorías no tuvieron continuidad.

Los maestros de inglés que están actualmente a cargo de los grados de tercero a quinto de primaria expresan su preocupación por las dificultades de sus estudiantes en la lectura y la escritura que, ellos consideran, no deberían presentarse en dichos niveles de escolaridad: errores ortográficos en vocabulario básico, organización de los párrafos, secuencia lógica de ideas, uso de mayúsculas, identificación de la idea global del texto, identificación de la estructura textual, mezcla de fonemas de ambas lenguas (L1 y L2) en palabras de uso común, ritmo en la lectura de acuerdo a la puntuación, entonación, fluidez, etc. Todo lo anterior podría ser indicio de un problema de disparidad entre los enfoques y las prácticas en la enseñanza de la lectura y de la escritura en L2.

Esta institución educativa propone a su esquema pedagógico en el PEB el concepto *significativo* al “enfoque comunicativo”. El “enfoque comunicativo *significativo*” es el referente teórico-conceptual para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como L2. De acuerdo con Reyes (2015), este ajuste conceptual se planteó con el fin de crear una relación directa entre la *textualización* y *subjetividad* con el desarrollo de las competencias comunicativas en el proceso

bilingüe de los estudiantes: el término “comunicativo” se suscribe a la habilidad y la función de comunicar como herramientas del lenguaje, pero desde su concepción del lenguaje, en la acción “comunicar” inciden la historia, el contexto, la realidad, los sentimientos, las creencias, las costumbres y la cognición propios del sujeto, es decir, una “práctica cultural del lenguaje” representada por el término *subjetividad*. De tal modo, la institución espera que los maestros de inglés tengan en cuenta, tanto en sus planeaciones como en sus prácticas de aula, que enseñar un idioma trasciende el uso del lenguaje como herramienta para la comunicación e implica la construcción misma del lenguaje.

Teniendo como punto de partida el recorrido histórico y contextual previo, se emprende la presente investigación con el ánimo de dar respuesta al siguiente interrogante:

¿Cuáles son los referentes teóricos que subyacen a las prácticas de los maestros de inglés en los procesos de lectura y escritura en los grados transición y primero de primaria en un programa educativo bilingüe local?

De este interrogante, surgen algunas preguntas secundarias:

1. ¿Cuáles son las percepciones de los maestros de inglés sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que subyacen a sus prácticas de aula en los grados transición y primero de primaria, fundamentadas en el enfoque de la *textualización* y *subjetividad*?

2. ¿Cómo se manifiesta el enfoque de *textualización* y *subjetividad* en las prácticas de aula de lectura y escritura en inglés (L2) en los grados transición y primero de primaria en un programa de educación bilingüe?

## 1.1. Antecedentes

A partir de la búsqueda de antecedentes, se observó un gran número de estudios que, a pesar de la relevancia que ha tomado el bilingüismo en la educación colombiana en la última década, la mirada investigativa de la lectura y la escritura en segunda lengua se ha centrado más en las problemáticas de aprendizaje en la secundaria y en la universidad que en los métodos para la enseñanza de estos procesos en la básica primaria. Sin embargo, en los antecedentes encontrados, se evidencia la iniciativa de otros educadores para optimizar los procesos y procedimientos de la educación bilingüe en los colegios de nuestro contexto nacional, por medio de la resolución de dudas e inquietudes que surgen desde el aula. Estos antecedentes, que se describirán a continuación, fueron organizados en relación con su cercanía y sus características en común con el problema planteado en esta investigación.

El primer antecedente (Valero, 2016) corresponde a un trabajo de investigación de maestría, titulado *Análisis del proceso de lectura y escritura en inglés y español a partir del currículo operativo en grado primero de un colegio privado bilingüe de Bogotá*. El objetivo principal de esta investigación fue el de encontrar coincidencias y diferencias en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura entre español (L1) e inglés (L2). La intención era identificar claramente las percepciones de los maestros y de la institución –que subyacen al currículo de dicho grado escolar– respecto a estos procesos en un contexto de educación bilingüe. Para ello, se usaron la observación no participativa y la entrevista semiestructurada como herramientas para la recolección de los datos, durante dos meses continuos en el grado primero de primaria.

La autora relacionó los hallazgos de este estudio con tres conceptos: lengua materna, bilingüismo y metodología de enseñanza. Los hallazgos muestran la diferencia entre lo que piensan los maestros de lengua respecto a sus prácticas de aula y lo que realmente ejecutan en el

proceso de enseñanza de lectura y escritura en la etapa inicial de escolaridad. Las técnicas todavía no se separan de los métodos tradicionales de la codificación y la decodificación, de la traducción aislada de contexto y de objetivos carentes de claridad para el desarrollo de aprendizaje de una segunda lengua en un contexto educativo bilingüe.

Valero (2016) muestra, mediante su investigación, la incidencia del uso de la lengua materna por parte de la maestra de inglés en los procesos de escritura y lectura en esta lengua, recurriendo a la traducción como un recurso frecuente para que los niños comprendan las consignas y los textos abordados en clase, lo cual fue interpretado como un aspecto positivo en tanto que se generan procesos de interlengua y transferencia, siendo estos relevantes en el diseño del currículo y la planeación para la enseñanza de la lectura y la escritura.

En cuanto al concepto biliteracidad, la autora encontró que las maestras de las asignaturas de lengua castellana e inglés desconocían, desde un marco teórico y conceptual, la importancia de un trabajo en equipo de estas dos áreas en los procesos de lectura y escritura y, por ende, sus implicaciones en la educación bilingüe. Con base en los datos recolectados, se observó que ambas maestras eran conscientes de que sus prácticas de enseñanza en grado primero se realizaban en lenguas distintas y a juicio de la autora, cada una llevaba estos procesos por vías separadas. Esto se constató en los currículos correspondientes, puesto que no fueron diseñados para que hubiera un apoyo entre estas áreas. Por tal razón, la investigadora concluyó que este desconocimiento por parte de los maestros de lenguas conlleva a que los estudiantes vivan la experiencia de leer y escribir de manera confusa. Según Valero (2016), es indispensable que los currículos de estas asignaturas sean diseñados para trabajar en equipo y de manera alterna.

Lo anterior, le permitió a la autora identificar y analizar los métodos de enseñanza de la escritura y de la lectura en español e inglés. Las maestras participantes afirmaron que para

enseñar a leer y a escribir en español en el grado primero aplicaban el método global. Este método consiste en la escritura y lectura de “palabras o frases completas, cuyo significado se refleja por medio de un dibujo” (Bellenger, 1979 citado en Valero, 2016).

La maestra de inglés, por su parte, manifestó que enseña a leer y a escribir mediante el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (CLIL, sigla en inglés) en el cual se utiliza una lengua adicional a la materna para la enseñanza de contenidos (materias distintas al inglés) y a su vez, para el aprendizaje de dicha lengua adicional (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008).

De acuerdo con Valero (2016), las concepciones de las maestras participantes sobre sus prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura, tanto en lengua materna como segunda lengua, han sido malinterpretadas y, por tanto, se ejecutan prácticas consideradas tradicionalistas que no proveen buenos resultados en la comprensión y la producción textual: en lengua materna se realizan análisis literal de cuentos, copia del tablero y memorización de rimas y poemas; en inglés, se hace traducción de vocabulario y se escriben oraciones en diferentes tiempos verbales.

Esta investigación es un precedente valioso para el trabajo que nos ocupa, primero, por tratarse de una experiencia reciente que muestra un interés común entre el presente estudio y la investigación citada hacia la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés; segundo, porque es una evidencia de una de las problemáticas de la educación bilingüe local que necesita la mirada investigativa por parte de los mismos maestros; y tercero, porque incentiva a otros maestros a investigar en este campo.

En un segundo antecedente, Ortiz, López, García, Molina, Pernía, Busto y Araujo (2009) investigaron sobre las *representaciones y prácticas de maestros de educación básica en el campo de la lectura y escritura*. Este fue un estudio de caso de corte cualitativo y de tipo

etnográfico que tenía como objetivos principales describir las situaciones de aprendizaje que se presentaban en instituciones educativas del estado Zulia (Venezuela) para el desarrollo de la lectura y la escritura e identificar las representaciones de los maestros que subyacían a dichas prácticas.

Para la recolección de los datos se realizaron observaciones y registros de clase de ocho maestros en total, correspondientes a los grados primero, cuarto y sexto, en seis escuelas del estado Zulia, durante un año. Igualmente, se analizaron documentos institucionales como planificaciones, cuadernos de los estudiantes, instrumentos de evaluación; y se tomaron notas de campo de los comentarios de los maestros en sus clases y en círculos de estudio. Con el fin de analizar estos datos, se utilizó el método comparativo constante propuesto por Glasser y Strauss (1970, citado en Ortiz, et al, 2009), para agrupar las comparaciones de acuerdo a categorías y a las propiedades que las definían.

Los resultados de este estudio fueron organizados en cuatro categorías: a) las situaciones de aprendizaje para promocionar la lectura y propiciar su aprendizaje; b) las situaciones de aprendizaje predominantes para promocionar la escritura y propiciar su aprendizaje; c) las representaciones que subyacen en estas prácticas; y d) la escuela como entorno alfabetizador para la promoción de la lectura y la escritura.

Mediante las observaciones de clase, las autoras hallaron prácticas que evidenciaban la falta de promoción de la lectura y la escritura: los estudiantes no leían y no producían textos auténticos en situaciones significativas; los materiales presentaban un contenido poco acorde a los intereses de los estudiantes; los maestros daban pocas oportunidades para que los estudiantes escribieran en el aula e intercambiaran reflexiones sobre sus producciones escritas y sus procesos

de escritura; la producción escrita estaba más enfocada en la legibilidad de los textos, la ortografía, la puntuación, etc.

Para las autoras, estas prácticas de enseñanza de la escritura reflejaban la representación del escritor pasivo que solo se limita a copiar del tablero y que desarrolla “habilidades percibomotoras”, es decir, habilidades de aprestamiento, como la realización de planas o ejercicios de repetición, por ejemplo. De manera similar, en la enseñanza de la lectura, las planeaciones de clase mostraron trabajo con el alfabeto, combinaciones silábicas y decodificación.

De acuerdo con Ortíz et al, (2009) estas representaciones por parte de los maestros se deben a la réplica de técnicas tradicionales con las que ellos mismos aprendieron a leer y a escribir. En estas mismas representaciones, poco se tiene en cuenta el bagaje cultural de los estudiantes lectores y sus conocimientos lingüísticos, tanto del texto como del contexto. Para que dichas representaciones tengan un cambio a favor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, Ortíz et al, (2009) consideran que es necesario revisar a profundidad la metodología de los procesos de los programas universitarios formadores de docentes.

Este antecedente de investigación hace dos grandes aportes al presente estudio con relación al problema aquí planteado. El primer aporte tiene que ver con las concepciones y representaciones de los maestros de lengua, sea español o una adicional, que se manifiestan en los métodos tradicionales utilizados para enseñar a leer y a escribir en la escuela. Este estudio permite ver cómo los modelos tradicionales pasan de una generación a otra sin que los maestros tengan en cuenta los cambios socioculturales que han transformado las maneras en que nos comunicamos. El segundo aporte de este antecedente es la evidencia de los referentes teóricos que las autoras proponen para la conceptualización de lectura y escritura, puesto que presentan

características similares al *enfoque de textualización y subjetividad*, objeto de análisis del presente estudio, en el que se busca identificar las bases teóricas.

Por otro lado, se encontró la tesis de maestría de Barrantes y Ruiz (2016), titulada *Hacia el fortalecimiento de la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés como lengua extranjera en dos instituciones educativas distritales de Bogotá*. Éste es un estudio de tipo investigación acción, realizado a nivel local desde el enfoque cualitativo. Su propósito investigativo fue el de proponer estrategias de lectura y escritura y considerar sus implicaciones en la comprensión y la producción escrita en inglés, en estudiantes de grados quinto y octavo de dos instituciones educativas distritales. De tal modo, se buscaba dar una respuesta al bajo desempeño de los estudiantes en la comprensión de lectura y a sus limitaciones para la producción escrita.

Las autoras siguieron el ciclo de investigación acción propuesto por Elliott (2010, citado en Barrantes & Ruiz, 2016), que consiste en tres procesos: planeación, observación y reflexión. Así, las investigadoras organizaron el estudio en tres etapas: a) diagnóstico para analizar la situación-problema; b) primer ciclo de investigación acción dividido en las fases de reflexión, planeación, actuación y observación; c) segundo ciclo de investigación acción dividido en las mismas fases ya mencionadas. Barrantes y Ruiz laboraban en las instituciones donde llevaron a cabo el estudio, pero en diferentes jornadas: una en grado quinto en la mañana y la otra en grado octavo en la tarde. En ambas instituciones se encontraban estudiantes procedentes de estratos uno y dos de la capital. Sin embargo, la institución donde laboraba la docente del grado quinto fue seleccionada por la Secretaría de Educación del Distrito como colegio piloto para implementar el Programa de Bilingüismo a partir del 2007. Por esta razón, el colegio contaba con el acompañamiento de algunas universidades de la ciudad, mayor intensidad horaria en las clases



de inglés, algunos recursos en la infraestructura y el respaldo de profesores extranjeros para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

La recolección de la información se realizó durante seis meses, mediante cinco instrumentos: grabaciones de video, producciones de los estudiantes, diarios de campo, planeaciones de clase y entrevistas con grupos focales. El análisis de los datos se realizó simultáneamente por dos investigadoras. En el mismo utilizaron triangulación de los datos e identificaron cinco grandes categorías y dos categorías de segunda orden para cada categoría: 1. Objetivos para la lectura y la escritura (lingüísticos, comunicativos); 2. Metodología (tradicional, con enfoque comunicativo); 3. Evaluación (por contenidos, por competencias); 4. Rol del docente (transmisor de conocimientos, facilitador de aprendizaje); y 5. Rol del estudiante (pasivo, activo).

A partir de dichas categorías y subcategorías, Barrantes y Ruíz (2016) identificaron que los objetivos lingüísticos y comunicativos en la lectura y la escritura planteaban mayor énfasis en aspectos gramaticales, relegando la comprensión y la producción textual. Este énfasis en la gramática generaba desinterés en los estudiantes y dificultaba el desarrollo de la competencia comunicativa. De igual manera, las investigadoras encontraron que los métodos de enseñanza también se centraban meramente en actividades para aprender y practicar las estructuras del inglés y por ende, en las evaluaciones no se revisaba realmente la comprensión y la producción de textos sino reglas gramaticales.

Otro elemento importante que Barrantes y Ruiz (2006) observaron en su investigación desde sus propias prácticas fue el rol del docente. En dicha reflexión, se evidenció que su rol como docentes tendía al comportamiento de un transmisor de conocimientos, quien depositaba una serie de contenidos en los estudiantes y esperaba buenos desempeños de ellos al repetir o

recitar fielmente lo que se les transmitía. En respuesta a este patrón de comportamiento, las autoras reconocieron que el rol del estudiante consistía en memorizar pasivamente los contenidos transmitidos por las maestras. En la interacción de estos roles, el estudiante no tiene la oportunidad de reflexionar, ya que la reflexión es entendida como cuestionamiento al maestro (Barrantes & Ruiz, 2016).

Barrantes y Ruíz (2016) identificaron que sus propias prácticas para enseñar a leer y escribir en lengua extranjera no correspondían a un método o enfoque en particular para tal fin ni tampoco incentivaban a los estudiantes a la lectura y la escritura en inglés. Por el contrario, sus prácticas llevaron a los estudiantes a tener dificultades en estos procesos. Con base en este hallazgo se reconoció la necesidad urgente de cambiar los métodos de enseñanza de acuerdo a las expectativas y a los objetivos para el buen desempeño de los estudiantes como lectores y escritores en inglés. Con este fin, se realizó una búsqueda de teorías y estudios previos relacionados con las necesidades pedagógicas identificadas.

Posteriormente, en la segunda etapa de la investigación acción, se dio inicio a los cambios metodológicos a partir del trabajo de estrategias básicas de lectura y escritura en inglés. Para las estrategias de lectura, se aplicaron las propuestas por Beers (2003, citado en Barrantes y Ruíz, 2016): *Tea Party*, *Logographic Clues*, *Say Something* y *Somebody Wanted But So*. Para las estrategias de escritura, se aplicaron las propuestas por Graham y Perin (2007, citado en Barrantes y Ruíz, 2016): *Pre-writing*, *Collaborative Writing* y *Sentence-Combining*.

Después de decidir qué cambios efectuar, los objetivos para la enseñanza de lectura y escritura en inglés fueron replanteados particularmente con respecto al trabajo de estrategias básicas en estos dos procesos. De igual manera, se diseñaron nuevas actividades de clase y evaluación acordes a los objetivos. En consonancia con lo anterior, se tuvieron en cuenta los

intereses y las necesidades que expresaron los estudiantes en las entrevistas focales, lo que permitió anticipar la flexibilidad en el aula respecto al uso de la lengua materna como apoyo a los procesos de aprendizaje del inglés.

En la implementación de la intervención, las investigadoras dieron evidencia de avances significativos en sus prácticas y en la respuesta de sus estudiantes. No obstante, se experimentaron dificultades en el desarrollo de las clases, ya que se recurría nuevamente al trabajo de la gramática como respuesta inmediata a la falta de comprensión de los estudiantes frente a la exigencia de la actividad propuesta. Estos hallazgos condujeron a las investigadoras a nuevas reflexiones y por ende, a replantear sus métodos.

Al culminar los ciclos de la investigación acción, Barrantes y Ruíz (2016) concluyeron que las transformaciones realizadas desde su estudio contribuyeron al progreso de la comprensión y de la producción escrita en inglés de sus estudiantes. Sin embargo, resaltan que esta es una labor ardua que toma tiempo y que requiere del estudio exhaustivo de los métodos existentes para la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés. Igualmente, las autoras destacaron la habilidad que deberían tener los maestros de inglés para identificar aquellos métodos que mejor se ajustan al contexto y a sus necesidades y a las de sus estudiantes. En consecuencia, los maestros y estudiantes ejercen un rol más activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que les exige desarrollar competencias para la comunicación significativa y el análisis crítico.

Este antecedente coincide con el presente estudio en la relevancia que se le otorga a la identificación de métodos o enfoques en beneficio de las prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés en las etapas iniciales del desarrollo de estos procesos. Por tratarse de una investigación reciente a nivel local, los hallazgos revelan posibles factores que conllevan a que

esta problemática se siga presentando a pesar de los avances que la educación bilingüe en Colombia haya tenido.

Otro estudio importante hallado fue el de Paz y Restrepo (2007), quienes gracias a su interés por la investigación en el aula y con el propósito de mostrar el proceso de lectura a nivel de preescolar de un colegio bilingüe (español-inglés) de la ciudad de Cali, investigaron la “Lectura en segunda lengua en el preescolar: más allá de la decodificación”.

Las autoras analizaron una serie de estrategias que se enmarcan en la *lectura global*, con base en registros tomados en el aula de clase y en la biblioteca, en los grados prekindergarten, kinder y transición. De acuerdo con los resultados obtenidos, las autoras manifestaron que una vez los niños aprenden a leer en lengua materna, aplicando la metodología de *lectura global*, los métodos tradicionales se vuelven obsoletos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el marco de la educación bilingüe. Lo que sí se considera necesario es aplicar el mismo método junto con el trabajo en fonética del inglés dentro de un contexto, de tal manera que los niños logren reconocer las diferencias fonéticas y morfológicas de la segunda lengua y las sigan aplicando en el avance de su proceso de lectura. Otro de sus hallazgos fue el avance en la lectura en inglés gracias al registro sistemático del desempeño y el proceso de los niños, puesto que dicho registro enriqueció la planeación del trabajo en el aula, favoreciendo las condiciones y situaciones que permitieron el desarrollo metalingüístico y metacognitivo de los niños.

La investigación de Paz y Restrepo (2007) se relaciona con el presente estudio porque desde la perspectiva teórica, la *lectura global* presenta características similares al enfoque de *Textualización y subjetividad* y sigue los postulados teóricos de Emilia Ferreiro (1998). Por lo tanto, la codificación y la decodificación se excluyen, pues a diferencia de las letras aisladas, son

los sonidos silábicos los que contienen significado que, al formar palabras, llevarán al niño a la construcción del conocimiento. Habría que mencionar además que hay una coincidencia con este estudio en la manera como la *lectura global* fue aplicada en ambas lenguas (español-inglés), cuando inicialmente estaba establecida para los procesos de lectura y escritura en lengua materna. La otra relación es desde la perspectiva metodológica, ya que hay un interés en investigar en los procesos iniciales del desarrollo de la lectura y escritura en un contexto de educación bilingüe local.

En esta misma línea, se encontró el estudio de caso realizado por Sola (1999) sobre *el papel de los textos narrativos en la construcción de una segunda lengua: la renarración en preescolar* en el Colegio Jefferson de Cali, con el objetivo de describir y analizar los mecanismos cognitivos que subyacen a la renarración en segunda lengua.

Los participantes fueron 26 niños entre cinco y seis años de edad del grado Kinder, quienes se enfrentaban por primera vez a la experiencia de la renarración a pesar de que ya habían cursado un año de escolaridad en la misma institución. La autora, quien ejercía como profesora de preescolar y asesora en el área de Lenguaje (español - inglés) del colegio, analizó a través del método inductivo, no solo las renarraciones de los niños, sino también otras actividades con relación al lenguaje escrito y oral durante un año lectivo. Para ello, realizó el análisis de un registro de entrada al inicio y otro a mitad del año para planear estrategias que permitieran ver avances de procesos superiores.

La propuesta de renarración estuvo basada en una estrategia de *práctica textual* de la profesora Miralba Correa de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle, la cual consta de un conjunto de 12 actividades o momentos de lectura en el aula, en las que se incluye la evaluación final, que es la renarración de los niños. Estos registros fueron analizados

organizando los textos por su carácter sintáctico con base en el desarrollo de los ejes sintagmáticos y paradigmáticos.

Las producciones de los niños se clasificaron de acuerdo con su calidad textual a partir de cuatro categorías sugeridas por Liliana Tolchinsky (citada en Sola, 1999): 1. El decir y lo dicho; 2. La presencia-ausencia del narrador; 3. Las acciones y su motivación; 4. Los sucesos y su interpretación.

Los resultados mostraron que los niños siguieron el orden lineal de la narración original y estructuraban sus enunciados sujeto-verbo-objeto, lo que les facilitaba los procesos de memorización. Del mismo modo, los niños presentaron capacidad para renarrar con mayor dominio las funciones narrativas del texto en inglés y con un control del texto más local que global.

Aunque Sola (2007) se enfocó únicamente en el análisis de un método para la lectura, sus aportes son valiosos para la presente investigación porque marca un precedente teórico y metodológico de las diferentes formas en las que se ha desarrollado la teoría psicolingüística de Emilia Ferreiro (1998) aplicada a la enseñanza de la lectura en inglés, en un contexto educativo bilingüe local. Igualmente, porque permite la comprensión de cómo se ha interpretado dicha teoría en nuestro contexto desde una perspectiva interdisciplinar pues, como se ha visto en este caso, quien toma la iniciativa de investigar tiene formación en psicología, desarrollo del lenguaje y pedagogía.

Por último, encontramos el trabajo de la profesora Silvia Valencia, quien en 2007 publicó resultados parciales de la primera etapa de su investigación sobre los *procesos de lectura y escritura en el aula de clase bilingüe: un estudio de caso*, realizado en dos colegios oficiales de Armenia. Esta investigación tenía como objetivos analizar el discurso monolingüe y bilingüe

entre profesor y estudiantes durante las discusiones sobre la lectura de los textos usados para la enseñanza del inglés y describir las percepciones de los maestros sobre la comprensión de lectura en contraste con sus prácticas de enseñanza en el aula.

Los datos fueron recolectados por medio de observaciones de clase, registros de audio y video durante cuatro meses y se analizaron utilizando el patrón *Interacción-Respuesta-Retroalimentación* (IRF siglas del inglés) para el análisis del discurso entre profesor-estudiante (s) y métodos de análisis de contenidos y comparativo, incluyendo descripción, interpretación y triangulación para los demás datos.

En este estudio participaron estudiantes de grado 10° y 11° de uno de los colegios seleccionados, estudiantes de 6° a 9° del otro colegio y dos profesores de inglés, uno de cada institución. Valencia (2007) analizó la interacción entre el maestro de inglés y sus estudiantes y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula. En dicha interacción se evidenciaron prácticas de enseñanza tradicionales que poco promovían la comprensión y la producción de textos en inglés y en su lugar, se priorizaban las estructuras gramaticales y traducciones. De acuerdo con Valencia (2007), estas prácticas tradicionales se derivaban de la falta de consenso entre las directivas académicas y los maestros sobre los métodos para enseñar a leer y a escribir en inglés.

Por otro lado, la autora encontró que la interferencia de factores internos y externos impedía el desarrollo adecuado de estos procesos, por ejemplo, la presión institucional y la actitud apática y resistente de los estudiantes en su etapa de adolescencia. No obstante, la autora encontró características positivas tales como el recurso valioso de la lengua materna para verificar la comprensión de los estudiantes, el reconocimiento por medio de puntos a los

estudiantes por su participación y la actitud positiva de los maestros hacia el inglés, lo que permitía mitigar la actitud negativa de los estudiantes respecto a la lectura.

Los resultados del estudio citado son un referente importante para una de las preguntas formuladas en esta propuesta investigativa, la cual tiene relación con las percepciones de los maestros de lengua extranjera sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los estudios descritos anteriormente, cumplen a cabalidad su función de demostrar que, si bien hay una iniciativa en la investigación de procesos, implicaciones y fenómenos en la educación bilingüe en nuestro país, las prácticas en el aula para enseñar a leer y a escribir en inglés todavía necesitan de la mirada crítica, investigativa y propositiva de los docentes.

Ante la necesidad de enseñar a leer y a escribir en inglés en el marco de un programa de educación bilingüe, con las herramientas teóricas y conceptuales propias de este contexto y teniendo en cuenta las iniciativas en la investigación de esta problemática que comparten otros contextos educativos locales, planteamos los siguientes objetivos para el presente trabajo de investigación.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general.**

Identificar los presupuestos teóricos que subyacen a las prácticas de los maestros de inglés en los procesos de lectura y escritura en inglés (L2) en los grados transición y primero de primaria de un colegio con educación bilingüe.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

1. Identificar las percepciones de los maestros de inglés sobre sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados transición y primero de primaria, fundamentadas en el enfoque de *textualización y subjetividad*.



2. Identificar las representaciones y manifestaciones de la *textualización* y *subjetividad* en la enseñanza de la lectura y escritura en inglés (L2), en los grados transición y primero, en el marco de un programa de educación bilingüe.

### **1.3. Justificación**

En el marco de la propuesta del Ministerio de Educación Nacional: Colombia Bilingüe, proyectada desde el 2004, el surgimiento de instituciones educativas de carácter bilingüe (español-inglés), en su mayoría privadas, es cada vez más representativo. Sin embargo, muchos de estos colegios bilingües iniciaron sus programas y prácticas pedagógicas de manera empírica, desconociendo las implicaciones de todo lo relacionado con la educación bilingüe en nuestro contexto e integrando una variedad de enfoques pedagógicos y filosóficos sin un previo análisis profundo de por qué y cómo implementarlos, ya que en su momento no existía un referente investigativo que indagara sobre aspectos del bilingüismo en instituciones educativas en contextos lingüísticos mayoritarios (Truscott de Mejía & Fonseca, 2006). A pesar de los grandes esfuerzos por responder al reto de la educación bilingüe, los resultados actuales son poco alentadores en relación con la población bilingüe que se esperaba hoy en día, tanto en el sector público como en el sector privado (Sánchez, 2013).

En la descripción de los antecedentes de investigación, se revelaron algunas de las tensiones que se experimentan en la labor docente de la educación bilingüe en nuestro país y que se reflejan en el aula. Las fuentes principales de esas tensiones son el desconocimiento de procesos pedagógicos, metodológicos, curriculares y didácticos a nivel teórico y conceptual y la falta de investigación en estos procesos. No obstante, es justo mencionar que los estudios que se han realizado en este campo son una muestra del interés por parte de los maestros de inglés por

encontrar respuestas a sus inquietudes para optimizar su labor y la calidad de la educación en dos lenguas.

En este mismo sentido, la presente investigación contribuirá a la educación bilingüe mediante la descripción y el análisis de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés (L2) en los grados transición y primero de primaria de un colegio bilingüe de la ciudad de Cali. También, este estudio llevará a otros docentes a la reflexión y a la investigación sobre los métodos o enfoques que están utilizando en la actualidad en la clase de inglés (L2/LE), de manera que a mediano plazo se aporte a la construcción didácticas que promuevan una educación bilingüe más acorde con nuestro contexto.

## 2. MARCO TEORICO - CONCEPTUAL

En este apartado se exponen las principales teorías y conceptos necesarios para identificar y describir las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en inglés, en el contexto de educación bilingüe que nos ocupa. Primero, se presentarán las definiciones de *bilingüismo* y *educación bilingüe*. Luego, se describirá el cambio histórico de los términos *alfabetización*, *lectoescritura* y *literacidad*, para referirse a la enseñanza de la *lectura* y *escritura*, en el medio social y académico. Después, se analizarán las coincidencias de estos conceptos con *literacy* y *biliteracy*, con base en las traducciones al español como *literacidad* y *bialfabetismo* o *biliteracidad*, términos que se usan en el campo de la educación bilingüe en referencia a la lectura y la escritura, especialmente en inglés. Por último, se definirá el enfoque de *textualización* y *subjectividad*, como también otros términos con los que se conoce este enfoque en el contexto educativo local.

### 2.1. Bilingüismo

Aunque el bilingüismo pareciera un movimiento moderno que trajo consigo el siglo XXI, este concepto ha sido un tema de interés para antropólogos y lingüistas desde tiempo atrás, puesto que no solo incide en las lenguas, sino también en las comunidades, grupos sociales y sus culturas. Por consiguiente, el bilingüismo puede ser visto desde diferentes disciplinas o campos de estudio: lingüística, psicología, psicolingüística, antropología, sociolingüística, entre otros. En la presente investigación, este concepto se estudiará siguiendo una línea psico-socio-lingüística, ya que en ella se tiene en cuenta al individuo y su desarrollo del lenguaje en el contexto sociocultural (Galindo, Loaiza & Botero, 2013), y no meramente desde los aspectos cognitivo, estructural y funcional aislados de las implicaciones sociales y culturales.

Haugen (1987) describió dos visiones de bilingüismo, una estrecha y una amplia. La primera, hace referencia a la perfección en el dominio de dos lenguas, en la que se pone a un hablante de una segunda lengua al mismo nivel de un hablante nativo (Bloomfield, 1933 citado en Haugen, 1987). La segunda, hace referencia al hablante bilingüe que es capaz de comunicarse en una segunda lengua con un conocimiento y control básico de las estructuras gramaticales. Para este autor, la visión estrecha excluye a muchos hablantes, cuya realidad comunicativa en su segunda lengua presenta fenómenos de interlengua, mezcla y préstamo en el contacto interlingüístico. Por tanto, desde su experiencia como bilingüe e investigador, Haugen (1987) consideró que la visión amplia se expande hasta el infinito, ya que se puede incluir a todos aquellos hablantes que tengan un contacto con otras lenguas o dialectos. Además, el mismo autor, hizo énfasis en que los problemas y fenómenos lingüísticos que se generan en los bilingües son parte del ser bilingüe y en ellos se deben considerar tanto los aspectos individuales como sociales.

Appel y Muysken (2005) siguen esta misma idea al afirmar que existen dos tipos de bilingüismo. Bilingüismo social: cuando en una sociedad se hablan dos o más lenguas. En este tipo de bilingüismo, los autores identifican a grandes rasgos tres formas o grados de bilingüismo: (a), una sociedad en la que hay dos grupos, uno monolingüe y otro bilingüe, la cual es el resultado de una situación de colonización, en la que el colonizador impone su lengua, convirtiéndola en lengua mayoritaria; (b), la sociedad en la que todos son bilingües debido a la coexistencia de dos lenguas oficiales como en el caso de los países africanos e India; y (c), una sociedad en la que existe una comunidad cuya lengua es minoritaria que vive en un país o región con una lengua oficial diferente, como sería el caso de muchas lenguas indígenas.

De igual manera, Einer Haugen (1987) y Colin Baker (2011) distinguen entre bilingüismo y persona bilingüe: el primero se refiere a un fenómeno lingüístico social en una comunidad y el segundo, se refiere a la experiencia propia de un individuo. Esta misma diferencia la marca Grosjean (1982; 2010) al definir bilingüismo como “el uso de dos (o más) lenguas” y bilingüe como “la persona que usa dos o más lenguas (o dialectos) en su vida diaria”. Además, Grosjean (2010) reafirma los postulados de Haugen (1987) respecto a los criterios con los que se determina si una persona es bilingüe o no, haciendo énfasis en que el dominio a nivel de hablante nativo en las dos lenguas, el nivel alto o bajo de proficiencia o la mayor competencia lingüística, no son criterios para considerar una persona bilingüe. Grosjean (2010) prioriza el uso de dos o más lenguas en la cotidianidad como un referente de experiencia bilingüe y da valor al contexto en el que se efectúa dicho uso, ya que los factores sociales, políticos, económicos, circunstanciales y educativos inciden en las diferencias que los bilingües pueden presentar a nivel de competencias en las lenguas que usan.

En relación con lo anterior, los docentes Galindo, Loaiza y Botero (2013) proponen una definición de bilingüismo interdisciplinar, en la que se tienen en cuenta la psicolingüística y la sociolingüística:

*“El bilingüismo es el uso de dos o más lenguas-culturas que efectúa el sujeto o comunidad, en relación con las normas sociales que rigen dicho uso (...) tal uso estaría permeado por factores socioculturales, políticos y educativos, entre otros, que caracterizan el contexto en el cual el sujeto y la lengua están inmersos” (p.87).*

La definición anterior surge de diversas reflexiones que los autores consideraron importantes tales como la influencia del bilingüismo en los diferentes aspectos del ser humano que son estudiados a profundidad desde una disciplina específica; la tendencia de la mayoría de

las definiciones de este concepto a referirse a la competencia lingüística y dejar de lado las dimensiones socioculturales y socio-psicolingüísticas; y la relatividad de este concepto para determinar qué sujeto es bilingüe debido al carácter multidimensional del bilingüismo por las variables sociales, políticas, económicas, históricas, culturales y por la historia personal de los sujetos que ahí surgen. Con base en estas reflexiones, los autores manifiestan que el bilingüismo “no es un fenómeno”, sino, “una expresión natural del desarrollo lingüístico del ser humano”.

## **2.2. Educación Bilingüe**

Aunque la educación bilingüe ha existido desde hace más de 5000 años en Europa, Asia y África (Baker, 2011), su auge en Centro América y Sur América se hizo más visible a partir de los programas de inmersión en Quebec, Canadá creados por Wallace Lambert en el año 1965, con el fin de que los jóvenes estudiantes desarrollaran competencias comunicativas en inglés y francés como una necesidad que generaba el avance del mercado nacional en aquella época (Truscott de Mejía, 2002).

En la transición a la globalización en las últimas décadas, el contacto entre diversas lenguas, comunidades, sociedades y culturas conllevaron a que la educación bilingüe no fuera exclusiva de la sociedad élite, sino una necesidad frente a las problemáticas sociales que surgieron del contacto lingüístico y sociocultural de las inmigraciones, el intercambio comercial y el avance de la tecnología. Según García (2009) condiciones como estas implicaron la reflexión para establecer los derechos a la igualdad en la educación, con el fin de brindar mayores oportunidades de progreso por medio del aprendizaje del inglés, en este caso, como segunda lengua en los Estados Unidos.

Baker (2011), quien ha profundizado en el tema de la educación bilingüe, considera que el término es simple para un fenómeno complejo. Este autor define dos tipos de educación

bilingüe: una transicional, en la que la instrucción formal promueve el bilingüismo y otra, de mantenimiento, en el que interactúan niños bilingües, pero el bilingüismo no hace parte del currículo. A partir de esta distinción, García (2009) analiza y explica la diferencia entre los programas de idiomas tradicionales que ofrecen la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera como una materia y los programas de educación bilingüe que usan una lengua adicional a la lengua nativa como medio de instrucción, como se verá más adelante.

De acuerdo con las especificaciones anteriores, se toma la definición de Hornberger (1990), quien considera la educación bilingüe como “el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en la escolaridad”. La autora argumenta que el uso de este término abarca los diversos programas de educación bilingüe, en respuesta a la gran diversidad de contextos y objetivos que ellos proponen. Esta definición es respaldada por académicos interesados en el bilingüismo y la educación bilingüe (Baker, 2011; García, 2009; Grosjean, 2010; y Mejía, 1999). Sumado a esto, García (2009) identifica en la educación bilingüe una manera de proveer educación equitativa y significativa, que permite la construcción de la tolerancia hacia otros grupos culturales y lingüísticos y el fomento a la apreciación por la diversidad humana. Por tal motivo, la autora (2009) hace énfasis en que la educación bilingüe no es el resultado de una suma matemática en la que a la lengua materna se le agrega una segunda lengua, ya que esta visión separatista de las lenguas reduce la educación bilingüe a espacios, tiempos, profesores y contextos aislados e “idealizados”, a prácticas que tienen muy poco en cuenta el uso de las lenguas en la sociedad o en prácticas bilingües reales.

## **2.2. Marcos teóricos de la educación bilingüe.**

García (2009) expone una organización particular de la educación bilingüe a nivel de marcos, principios y tipos con referencia a los modelos y tipos de educación bilingüe propuestos

por reconocidos académicos que han abordado el tema ampliamente (por ejemplo, Fishman & Lovas, 1970; Honberger, 1991; Baker & Jones, 1998; Skutnabb-Kangas, 2000; entre otros, citados en García, 2009).

Aunque en su momento dicha clasificación de la educación bilingüe sirvió como base para orientar los programas de educación bilingüe por años, García (2009) toma en consideración los cambios significativos a nivel sociocultural, lingüístico, económico y político que se han efectuado a partir del siglo veintiuno. Para esta investigadora (2009) los modelos tienden a ser muy generales para ser aplicados en los diferentes contextos sociales y educativos, pero, aun así, los modelos se convierten en “fórmulas” que se aplican en cualquier sistema educativo, transgrediendo las características propias de las instituciones educativas y de su comunidad en particular.

García (2009) identifica dos grandes marcos del bilingüismo: uno monoglósico, en el que se busca la proficiencia en dos lenguas (L1 y L2) o en la lengua dominante con base en normas monolingües; y otro heteroglósico, en el que se reconocen prácticas de múltiples normas que coexisten como parte y resultado de los contactos lingüísticos, las interrelaciones entre regiones y la comprensión global de la diversidad lingüística y cultural. Dentro de estos dos marcos, García (2009) clasifica cuatro marcos teóricos de la educación bilingüe como se describen en la **Tabla 1**: Monoglósico sustractivo, monoglósico aditivo, heteroglósico recursivo y heteroglósico dinámico. Los dos últimos, como nuevas propuestas de la autora.



Tabla 1. Marcos del bilingüismo (García, 2009, p. 115)

MONOGLOSICO		HETEROGLOSICO	
Sustractivo	Aditivo	Recursivo	Dinámico
La lengua materna se sustrae progresivamente en los primeros años de escolaridad por la segunda lengua.	La segunda lengua se adiciona a la lengua materna simultáneamente, pero por separado (L1 + L2).	Las lenguas extintas o en vía de extinción se recuperan (lenguas minoritarias, por ejemplo), con una perspectiva de inclusión y aceptación.	Las interacciones del lenguaje son reconocidas en un continuo bilingüe, en el que se respetan los fenómenos lingüísticos que surgen en su coexistencia.

• *Tipos de programas de educación bilingüe.*

La clasificación de los tipos de educación bilingüe que se describe a continuación en la Tabla 2, está inscrita en los marcos teóricos monoglósico y heteroglósico de la educación bilingüe, presentados por García (2009).

Tabla 2. Marcos Teóricos y Tipos de Educación Bilingüe (García, 2009)

	Edu. Bilingüe Sustractiva	Edu. Bilingüe Aditiva	Edu. Bilingüe Recursiva	Edu. Bilingüe Dinámica
Ideología lingüística	Monoglósica	Monoglósica	Heteroglósica	Heteroglósica
Objetivo lingüístico	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
<b>Tipos de Educación Bilingüe</b>	• Transicional	• Mantenimiento • Prestigio • Inmersión	• Revitalización en inmersión (inmersión de lengua hereditaria) • De desarrollo	• Poli-direccional o bidireccional • CLIL • Multilingüe múltiple

a. Educación bilingüe de acuerdo a la teoría monoglósica

- Educación bilingüe transicional

Se presenta una transición de la lengua materna a una segunda lengua, sobre todo en la edad temprana, con el fin de adquirir el dominio completo de la L2. Los programas de educación

bilingüe de tipo transicional tienden a no tener políticas lingüísticas definidas y a encargar a sus maestros a usar la L1 de los niños solo para facilitar y agilizar el proceso de dominio de la L2.

- Educación bilingüe de mantenimiento

Se refiere al mantenimiento de lenguas minoritarias en relación con el aprendizaje de una mayoritaria, en la que no solo se mantiene la L1, sino que también se fomenta la identidad bicultural en los niños. Los programas educativos de este tipo, usan primordialmente la L2 como lengua de instrucción por períodos de tiempos más largos que para la L1.

- Educación bilingüe de prestigio

En los programas de educación bilingüe de prestigio las dos lenguas son de prestigio y sirven como medio de instrucción. Se enseñan principalmente por separado con dos maestros. Este tipo de programas educativos son llamados “programas de educación bilingüe de élite” (Mejía, 2002) y se caracterizan por adicionar una lengua aislada de la identidad etnolingüística.

- Educación bilingüe de inmersión

Los programas de educación bilingüe de inmersión están diseñados para que los niños adquieran una lengua mayoritaria o de prestigio por un determinado periodo de tiempo, los maestros son bilingües y enseñan la segunda lengua bajo el principio de la comunicación en situaciones y con material auténticos; se tiene en cuenta la lengua materna como parte del currículo, pero orientada desde una visión separatista. En este tipo de programas de educación bilingüe, existen dos etapas en las que los niños son expuestos a la lengua adicional de acuerdo a su etapa de desarrollo biológico: Inmersión temprana para niños en los primeros grados de escolaridad (preescolar y primero de primaria) e inmersión tardía para niños que comienzan la adquisición de la L2 después de haber recibido gran parte de su educación en lengua materna (después del tercer grado de primaria). Además de estas etapas, los programas de inmersión

ofrecen dos tipos de inmersión: inmersión total, en la que todas las instrucciones son dadas en la L2 por un periodo de tiempo e inmersión parcial, en la que las instrucciones son dadas en la L2 en parte de la jornada escolar.

b. Educación bilingüe de acuerdo a la teoría heteroglósica

- Educación bilingüe de revitalización en contextos de inmersión.

Este tipo de programas de educación bilingüe está diseñado para recuperar lenguas minoritarias desde el preescolar, es conocido como programa de inmersión de lenguas hereditarias, como en el caso de la lengua Maori en Nueva Zelanda.

- Educación bilingüe de desarrollo

Se promueve no solo el mantenimiento de una lengua minoritaria, sino además, el desarrollo de competencias lingüísticas y biculturales en niños, cuya lengua materna no es la dominante en la región donde residen, pero al mismo nivel de proficiencia y académico de la dominante.

- Educación bilingüe poli-direccional o bidireccional (lenguaje dual)

Para comprender este tipo de educación bilingüe, García (2009) toma como referencia los casos de niños que tienen contacto con más de dos lenguas por razones de dinámicas familiares, que implican residir en diferentes países por cierto período de tiempo, generalmente son familias profesionales y de clase trabajadora. Los programas educativos de este tipo son ofrecidos en países que tienen alta demanda de inmigración como los de Norte América y países de Europa.

- Educación bilingüe de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (CLIL)

La Comisión Europea ha adoptado este tipo de bilingüismo como una forma de enseñanza que corresponda al proyecto de la Unión Europea para sus ciudadanos respecto a la fluidez en dos lenguas adicionales a la materna. Esta corriente promueve la enseñanza de una o

dos materias en la lengua adicional, construye flexibilidad en su concepción de bilingüismo, no requiere profesores nativos o con proficiencia nativa ni tampoco lo exige para sus estudiantes, está dirigida a estudiantes de toda la población, protege el desarrollo de la lengua materna y expone a los estudiantes a las lenguas adicionales desde el preescolar hasta el bachillerato.

- Educación múltiple multilingüe

Este es un programa que involucra al menos tres lenguas y grupos que presentan un multilingüismo complejo, lo cual genera un continuo bilingüe en el que los niños se sitúan en diferentes puntos, como por ejemplo en la India, donde los niños reciben algún tipo de educación bilingüe.

A pesar de que García (2009) propone un bilingüismo dinámico desde la heteroglosia, que está abierto a todo tipo de estudiante, con el que se fomente la educación bilingüe sin diferencia en los estatus de las lenguas y se promueva la interculturalidad, la autora manifiesta que no existe un mejor tipo de educación bilingüe que otro, puesto que las ventajas de cada tipo se relacionan con la perspectiva que se tenga desde cada contexto, las necesidades, los objetivos, los deseos de los niños y sus padres, y los recursos que se tengan disponibles. Sin embargo, García (2009) aclara que, de acuerdo a factores cognitivos, lingüísticos y sociales, los programas de educación bilingüe tienen ventajas importantes respecto a los programas de educación monolingüe para la sociedad en general, puesto que los niños aumentan su capacidad de análisis, conceptualización, resolución de problemas y simbolización. Y a nivel social, los niños desarrollan competencias que los convierten en mejores ciudadanos para su comunidad.

### **2.3. Alfabetización**

En el lenguaje cotidiano del contexto colombiano, el término alfabetización nos remite al servicio social estudiantil que los estudiantes de los últimos grados de bachillerato realizaban

como parte de la Campaña de Alfabetización Simón Bolívar, decretada en la Constitución Política en 1980, con el propósito de enseñar a leer y a escribir a adultos que no habían tenido oportunidades de educación primaria. De tal modo, se erradicaría el analfabetismo en las zonas más marginales del país. Esta intención de labor social era también un objetivo de otros ministros de educación de los países de Suramérica y con el pasar del tiempo, se convirtió en un requisito para obtener el título de bachiller. Actualmente en Colombia, existe la Resolución No. 4210 (MEN, 1994) en la que sigue vigente el proyecto de servicio social estudiantil obligatorio tanto para los colegios públicos como privados, que se extendió a la labor cultural y social de la comunidad y no únicamente la educativa.

Con lo anterior, es importante analizar que el concepto alfabetizar hace referencia a la enseñanza de la lectura y la escritura partiendo del desconocimiento por parte del sujeto de elementos gramaticales, morfológicos, fonológicos y léxicos, más no de la comprensión y la producción de significados desde su experiencia en el entorno social, como lo explica Emilia Ferreiro en su entrevista con Quinteros (1999). Sin embargo, se reconocen la lectura y la escritura como elementos primordiales en la educación para el progreso social.

Para Ferreiro (Quinteros, 1999), el término alfabetización está ligado al alfabeto, entendido como un sistema de códigos que no poseen ningún tipo de significado. De acuerdo con Ferreiro (Quinteros, 1999) la lengua escrita pasó de una función simbólica a una función semiótica, en la que se hace la distinción entre el significante y el significado, es decir, un objeto puede tener un significado distinto para cada individuo, pero el mismo objeto puede tener otro significado de manera social. Por consiguiente, los procesos de lectura y escritura se desarrollan con base en la concepción de cada sujeto sobre su entorno social. Así mismo, Vargas (2015)

considera que en la concepción de lectura ha habido una ruptura epistemológica de los enfoques lingüísticos y psicolingüísticos para darle lugar a los enfoques socioculturales y críticos.

A partir de los cambios de paradigma sobre la lectura y la escritura, se adoptaron otros términos para hacer referencia a la alfabetización, de manera que se incluyera la visión sociolingüística y cultural que subyace en dichos procesos. Además, este término hace alusión a connotaciones negativas que conllevan al uso de términos “analfabeto” y “analfabetismo” como sinónimos de ignorante o inculto, y en su uso se desconoce que una persona analfabeta posee cultura oral (Cassany, 2005a).

En el medio académico y educativo se comenzó a usar el término “lectoescritura” en reemplazo de “alfabetización”, seguramente como una forma de diferenciarlo del servicio social estudiantil obligatorio. Martos (2008) lo define como un término particular de la pedagogía para la enseñanza de la lectura y la escritura.

La alfabetización pasa por una evolución conceptual en la medida en que se identifica la necesidad de reconocer otras prácticas inmersas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en un mundo globalizado, multilingüe, multicultural y multimodal, cuyos contextos demandan el desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Por esta razón, en los apartados siguientes, se amplía la revisión de este concepto en relación con otros términos que se han acuñado como “literacidad”, “cultura escrita”, “práctica textual”, “textualización” y “lectura global”.

#### **2.4. Literacidad**

En la comunidad angloparlante el término “literacy” se refiere, de manera general, a las habilidades de leer y escribir. Sin embargo, este término ha sido traducido de acuerdo a las

concepciones que cada país tiene sobre leer y escribir. En español, por ejemplo, se tradujo por mucho tiempo como “alfabetización”, como lo explica Castelló (2014):

“El término Literacy no tiene una traducción fácil ni unívoca. Nosotros hemos optado por una de las traducciones posibles, la de alfabetización. Aunque éste es su significado literal, no es aconsejable equiparlo a lo que tradicionalmente se ha entendido por alfabetización en nuestro contexto, la adquisición temprana del código y de las habilidades básicas para leer y escribir.” (p.157)

De acuerdo con Castelló (2014) el término “literacy” concierne a la formación continua en lectura y escritura que permite a los sujetos usar sus habilidades discursivas activamente, dentro de los contextos en que participan, de modo que sus competencias contribuyen al desarrollo de su comunidad.

Con base en lo anterior, el concepto “alfabetización” no logra una correspondencia semántica con el concepto “literacy”. Tal vez por esta razón, es común encontrar términos como “cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia o literacidad (usado en América, calcando el literacy inglés) o escrituralidad (propuesto como alternativa a la oralidad), sin que se haya alcanzado ningún consenso” (Cassany, 2005a).

Los términos que han tenido mayor respaldo en la traducción al español de “literacy” han sido “alfabetismo” y “literacidad” (Cassany, 2005b). Según Cassany (2005b), “alfabetismo” es probablemente el término más usado por los psicólogos y en Internet, mientras que “literacidad” es el término más reciente, usado por varios pedagogos e investigadores académicos desde una mirada sociocultural, además, es un término que ha desplazado poco a poco los términos peyorativos “analfabeto” y “analfabetismo” que se relacionan con “ignorante” o “inculto”. Es

por estas razones que, desde los siguientes apartados, se utilizará el término literacidad como traducción de “literacy”.

La literacidad ha sido concebida desde tres marcos (García, 2009): uno *autónomo*, en el que la lectura y la escritura son habilidades cognitivas; otro *funcional*, en la que estos procesos son habilidades, que sirven como medios estandarizados para evaluar el conocimiento o son de exclusivo dominio en el campo académico; y un tercer marco es el *ideológico*, en el que la lectura y la escritura son prácticas influidas por factores sociales, culturales, económicos y políticos que convergen en las interacciones sociales.

La UNESCO (2005) aporta una definición de “literacy” con el propósito de unificar criterios de evaluación en la educación: “es la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con la variedad de contextos. La literacidad implica un continuo de aprendizaje que permite a los sujetos alcanzar sus logros, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar completamente en su comunidad y la sociedad en general”<sup>2</sup> (p.157). Sin embargo, la UNESCO (2005) expone la importancia de ampliar esta definición de acuerdo con los contextos de cada país, puesto que la literacidad compone una pluralidad de maneras de uso y de diferentes contextos de uso, lo que supone relacionar literacidad con identidad cultural, literacidad con desarrollo socio-económico y enfoques para la literacidad.

Para Cassany (2005a) la literacidad “abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas

---

<sup>2</sup> Traducción de la investigadora.



de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.” (p.1). Esta definición presupone un cambio de perspectiva sobre la escritura y la lectura, la cual pasa de unas prácticas pedagógicas de métodos mecánicos a unas prácticas de mayor análisis, posturas críticas y constructivas de la misma sociedad. Por su parte, Carlino (2013, p.372) rescata un poco el concepto “alfabetizar” desde el campo universitario y sugiere “distinguir alfabetización -como quehacer educativo- de literacidad -como conjunto de prácticas culturales en torno a textos.” Esta distinción va acompañada de la connotación “académica”, en la que se suscribe el proceso de enseñanza como responsabilidad del maestro y de la institución universitaria, con el fin de permitirles a los estudiantes “participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan.” (Carlino, 2013, p.270).

Estas nuevas concepciones de la lectura y la escritura nos llevan a reflexionar sobre la forma como la sociedad actual se comunica, en especial, los niños y los jóvenes: mediante la inmediatez que ofrece la multimedia, la digitalización y la imagen en las diferentes redes sociales. Es por esto que aspectos socioculturales como la identidad, las costumbres, la historia y la diversidad, entre otros, deben ser llevados al aula por medio de la lectura y la escritura como prácticas sociales para la misma comunidad.

#### **2.4.1. Lectura**

Como se pudo analizar en el apartado anterior, el enfoque con el que se ha llevado a la escuela la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura ha tenido una transformación en la medida en que la sociedad y la cultura sufren igualmente cambios. Dichos cambios podrían ser mejor denominados transformaciones o evoluciones, ya que nuestro entorno ha

evolucionado con el avance tecnológico, abriendo nuevos caminos y vías de comunicación y a su vez, nuevas identidades en determinados grupos sociales y culturales. Tal como lo describe Vargas (2015), las perspectivas lingüísticas y psicolingüísticas se vuelven insuficientes para enfrentar los retos de un nuevo siglo que, por su rápido avance tecnológico y su transformación social, demanda un cambio de dichas perspectivas a unas de tipo sociocultural y crítica (literacidad crítica).

Emilia Ferreiro por su parte, resalta la concepción Piagetiana del niño como un sujeto activo, como base para su definición de lectura, es decir, hace énfasis en la capacidad del niño para construir su conocimiento en la comprensión del mundo que lo rodea (Quinteros, 1999). En consecuencia, es importante identificar que el niño sabe y regula las estructuras no por imitación, sino por medio de sus propias habilidades cognoscitivas que se desarrollan con su crecimiento (Ferreiro & Teberosky, 1998). Ferreiro da prioridad al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y deja un poco de lado los métodos para la enseñanza de dicho proceso, pues el niño realiza un proceso de asimilación en la medida en que transforma y construye su conocimiento en función de esquemas previos (Quinteros, 1999). Por tanto, si en los métodos de enseñanza no se tiene en cuenta el proceso de asimilación, los métodos no funcionan.

Si bien la descripción anterior tiene una orientación psicolingüística, Ferreiro (2008) reconoce la importancia de factores socioculturales que influyen significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura al argumentar que “los verbos leer y escribir no tienen una definición unívoca, puesto que son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas” (p.41) y estos van tomando un sentido particular de acuerdo a la época y a cada circunstancia histórica.

Ferreiro y Teberosky (1998) definen *lectura* como un acto global e ideo-visual, razón por la cual, la enseñanza de la lectura se debe comenzar con unidades significativas para el niño, con las que se le permita construir un escenario preciso para el descubrimiento de los actores y los autores. En este sentido, Ferreiro (2008) sugiere tener en cuenta que la lectura es presentación de otra lengua con semejanzas a la lengua cotidiana. Es así como las técnicas de codificación y decodificación quedan excluidas desde esta perspectiva Piagetiana, ya que las letras aisladas no contienen significado. En tal sentido, las palabras compuestas por sonidos silábicos son las que realmente poseen significado, ya que llevan al niño a la construcción de su conocimiento mediante la interpretación que está sujeta a su experiencia (Quinteros, 1999).

#### **2.4.2. Escritura**

Emilia Ferreiro define la escritura como “un sistema de símbolos socialmente organizados (...) porque la escritura tiene una existencia social más allá de las voluntades individuales” (Quinteros, 1999, p.94). Igualmente, Ferreiro (2008, p.27) explica que “la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras”, haciendo énfasis en el incorrecto uso de la decodificación como técnica aplicada en la enseñanza de la escritura y la lectura. Por lo tanto, la escritura es la representación y la recreación de la lengua que se incorpora a los propios saberes (Ferreiro, 2008).

Los postulados anteriores ponen de manifiesto la importancia del código escrito, de manera general, dentro de un sistema estructurado que cobra sentido y complejidad en la construcción social y que, para su comprensión, no implica necesariamente una técnica de decodificación. En esta misma línea, Ramos (2011) especifica que escribir es la representación gráfica del lenguaje de forma funcional y personal, en la que se incluyen primordialmente las

prácticas culturales, la representación del pensamiento, las hipótesis de trabajo en diversas fases, el ajuste pragmático y las habilidades de la representación grafo-motora. Ramos (2011) nos lleva a la reflexión sobre las implicaciones del rol del maestro en el aula en relación con las prácticas tradicionales de escritura que se pasan de una generación a otra, como por ejemplo, la memorización del alfabeto, las planas de oraciones fuera de contexto, copiar del tablero y el abuso del dictado como una actividad que relega a los estudiantes a la pasividad y que limita su creatividad.

### **2.5. Textualización y Subjetividad**

A lo largo de este documento se ha usado el término “textualización y subjetividad” en relación con el enfoque particular para los procesos de lectura y escritura adoptado por la institución educativa donde se llevó a cabo la presente investigación. En consecuencia, dentro de este marco teórico conceptual es importante dar claridad y especificidad a este concepto.

En primera instancia, para el colegio donde se realizó el presente estudio, la textualización forma parte de una propuesta pedagógica (Correa, s.f) formulada hace casi 20 años por un grupo de psicólogos de la Universidad del Valle, con el fin de mejorar las prácticas de aula de la lectura y la escritura en dicha institución. De acuerdo con Correa (s.f), la textualización es “una práctica cultural ligada al dominio de los textos que lleva a los sujetos a organizar su pensamiento y a ampliar su conciencia, capacitándolos para proponer transformaciones efectivas de sí mismos y de su contexto social”. La base disciplinar de la definición de Correa (s.f) proviene de la psicología cultural, la sociología, la psicolingüística y la pedagogía de la lengua escrita, base que permite establecer una primera relación con las perspectivas psicosociolingüísticas de Ferreiro (2008), Ferreiro y Teberosky (1998), además del

reconocimiento de la cultura y las dinámicas sociales en los procesos de la lectura y la escritura como lo plantean Cassany (2005b) y Ramos (2011).

Como propuesta pedagógica, la textualización y subjetividad se caracteriza por privilegiar las interacciones de los estudiantes con textos narrativos y poéticos, igualmente, por priorizar las relaciones intersubjetivas con las inquietudes, explicaciones y devenires de la cotidianidad de los estudiantes, las cuales posibilitan nuevas comprensiones y sucesivamente, la interacción con nuevos textos y contextos. Como una última característica, se identifica la acción de reescribir como un proceso que “lleva a los estudiantes al dominio de las regularidades del sistema textual y lingüístico necesarios para llegar a ser escritores autónomos y creativos” (Correa, s.f).

Al consultar otros referentes teóricos encontramos que el término textualización es usado por Martínez (2012) para explicar algunas de las dificultades que presentan los estudiantes en la escritura académica, vistas desde un modelo conformado por tres fases en el proceso para la composición escrita: planificación, textualización y revisión. Este autor expone que el trabajo de la escritura ha sido desarrollado desde dos enfoques correspondientes a dos dimensiones de la expresión escrita: un enfoque centrado en el proceso, en el que se involucra la dimensión cognitiva orientada desde la psicología; y otro enfoque centrado en el producto, en el que se involucra la dimensión lingüística. De acuerdo con Martínez (2012), la textualización “es un proceso cognitivo en el que se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (enfoque del producto) y la dimensión cognitiva (enfoque del proceso)”, (p.81) puesto que “la competencia lingüística es necesaria para dar forma a las ideas y articularlas” (p.81). Por tanto, la fase o proceso de textualización tiene como función transcribir, es decir, en un lenguaje más coloquial, es el *borrador* de una composición escrita, que implica tanto conocimiento de la

macroestructura del texto como también, de aspectos formales y semánticos propios de la escritura como la ortografía, la puntuación, el uso de conectores, etc. (Martínez, 2012).

En esta misma línea referida a los procesos de escritura, Sánchez y Borzone (2007) sitúan la textualización dentro *del modelo del interaccionismo socio-discursivo* que concibe la escritura como un *proceso social y contextualizado*. Este modelo está conformado por tres tipos de operaciones: a). las de orientación textual; b). las de estructuración; y c). las de textualización. Estas últimas tienen relación con la organización de la estructura del texto en términos de cohesión.

De otra parte, Ramos (2011) usa el término textualización para referirse a la escritura, concebida como un sistema enmarcado en el *enfoque comunicativo textual*, que tiene como objetivo la *construcción del sentido* en la comunicación en los diferentes contextos socioculturales. De igual manera, la escritura o *textualización* comprende los procesos de desarrollo psicolingüístico, afectivo, social y cultural del niño. Esto implica una mirada más abierta y realista de los contextos de los jóvenes lectores y escritores de hoy, en contraste con las prácticas tradicionales para enseñar a escribir como la repetición de trazo, el dictado, la margen, entre otras que priorizan solo el código (Ramos, 2011).

En cuanto a la subjetividad, Pérez (2001) en su estudio sobre subjetividad y modalidad lingüística, sitúa la subjetividad en el lenguaje como el control consciente o inconsciente del sujeto para elegir el *modo* (o la forma) de manifestar su intención e interpretar el mundo en el discurso, la cual está determinada por el contexto cultural. Este planteamiento toma como referencia la ilustración de subjetividad que Benveniste (1958) sugiere, en la que la relación sujeto-lenguaje funda la realidad del ser, reconoce un “tú” en tanto haya el reconocimiento de un “yo” y determina la subjetividad por el estatuto lingüístico de la persona dentro de un

contexto. De tal manera, el fenómeno de intersubjetividad se da en la interacción de los sujetos, entre la enunciación y las inferencias que tanto el emisor como el receptor son capaces de hacer (Pérez, 2001).

Dentro del marco anterior, el concepto “textualización y subjetividad” puede ser entendido como una perspectiva pedagógica que tiene la intención de direccionar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela por medio de otros elementos que no se quedan superficialmente en la enseñanza del código y en la estética de la caligrafía, como sí los tuvieron las prácticas más tradicionales. Sin embargo, este concepto todavía necesita ser estudiado con rigurosidad para identificar claramente el proceso, la dinámica, el método y los materiales a aplicar en el aula, no solo con el fin de que los estudiantes se conviertan en buenos productores de textos, sino que además sus textos tengan posibilidades de circulación y hagan parte de una cultura escrita. Al respecto, Pérez (2001) considera que la subjetividad en el lenguaje, desde un estatus científico, ha sido poco estudiado en las teorías lingüísticas.

Por otro lado, una de las características más sobresalientes de esta propuesta pedagógica en los procesos de lectura y escritura es el valor que se le da a los textos narrativos y a la renarración en los primeros años de escolaridad. A nivel local, estas dos prácticas son comunes en algunos de los colegios de la ciudad, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura están fundamentados en una perspectiva denominada *lectura global*.

Desde una mirada general, la *lectura global* es un método que data de finales del siglo XVIII, creado por el pedagogo, psicólogo y docente belga Ovide Decroly. Actualmente el método sigue vigente en algunos países de Europa. En este método, creado para enseñar la lectura y la escritura desde temprana edad (4 a 7 años), se aprovecha la capacidad del niño para imitar y su desarrollo de la motricidad y de la ubicación de tiempo y espacio.

A partir de la experiencia pedagógica de Rosano (2011) en la aplicación de la lectura global, se evidencia la influencia del contexto sociocultural en los textos seleccionados para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. El método consiste en estudiar los textos desde lo general a lo particular, es decir, se inicia desde el reconocimiento de frases y posteriormente palabras que el niño asocia con ilustraciones, con el fin de establecer relaciones entre el significado y la imagen, de la cual se obtiene una idea. Finalmente, se enseñan los fonemas como la presentación escrita de las palabras. Este proceso es llevado a cabo en cuatro fases: comprensión, imitación, elaboración y producción. En cuanto al tipo de textos, Rosano (2011) privilegia la poesía, cuentos infantiles, rimas y canciones que tengan un contenido relevante en significados con relación al entorno sociocultural y geográfico del niño.

En el método global, como lo presenta Rosano (2011), la escritura en la edad de los cuatro a los cinco años se construye en la repetición y la memorización de palabras que el niño usa significativamente en su cotidianidad; la escritura del código se origina mediante los fonemas de las palabras que para el niño ya tienen una representación en su lenguaje. Respecto a la lectura, Rosano (2011) expone la importancia de la lectura comunitaria, en voz alta, en la que el maestro sirve de mediador entre el texto y los lectores, es quien plantea las preguntas de comprensión y lleva a los lectores a la inferencia y al análisis.

En relación con el término “global”, Van Dijk (2009) denomina “global” al *todo* en el discurso, es decir, a un *tema o asunto o idea global* que contiene un discurso. Dicho tema o idea global hace alusión no solamente a una palabra o una frase, sino a un conjunto de ideas que dan cuenta de la intención del hablante en su discurso, denominado por Van Dijk (2009), “macroestructuras semánticas”. Estas macroestructuras implican la influencia del contexto y la



subjetividad del hablante, entendida esta última como el control consciente que tiene el hablante de su intencionalidad en el discurso. (Van Dijk, 2009, p.68).

Si se retoman nociones de los conceptos aquí tratados, la concepción de textualización y subjetividad, vista desde la perspectiva pedagógica para la lectura y la escritura, presenta puntos de encuentro con estudios actuales que enfatizan los procesos cognitivos y el desarrollo psicosocial y lingüístico vinculados a los conceptos sujeto, texto y subjetividad. Estos últimos, enmarcados en un contexto sociocultural que exige que los estudiantes lean y escriban con una postura crítica, creativa y de transformación social, lo cual implica el dominio de los elementos lingüísticos para la apropiación de la estructura formal y semántica de los textos.

## **2.6. *Biliteracy***

Este es un término que proviene de la lengua inglesa y que, en su morfología, está construido por el prefijo *-bi*, en referencia a dos lenguas, y la raíz *literacy*, referida a los procesos de lectura y escritura.

Como se describió mucho antes, “literacy”, en el contexto angloparlante, ha sido foco de constante revisión y reconstrucción a causa del desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la creciente diversidad cultural y lingüística. Dicha redefinición ha dado lugar a nuevas miradas que generaron la creación de marcos y enfoques para la enseñanza de la lectura y de la escritura, los cuales buscan responder a las necesidades particulares de los diferentes contextos (Ludwi, 2003). En consecuencia, en el campo educativo, las concepciones sobre “literacy” de Green (1988), Ludwi (2003), UNESCO (2005) y Hinrichsen y Coombs (2013), entre otras, tienen en cuenta el rol del docente, los conocimientos previos del estudiante, el contexto, la historia, la cultura, la tecnología y el desarrollo del pensamiento crítico, al que ubican en un lugar muy importante.

Con base en la aclaración anterior, se retoma el concepto “biliteracy” y la definición dada por Hornberger (1990 citado en Truscott de Mejía & Colmenares, 2007), quien presenta “biliteracy” como “toda instancia en la cual la comunicación ocurre en dos o más lenguas en/o alrededor de textos escritos en dos o más lenguas”. El análisis de esta definición se ampliará en los apartados siguientes. Pero antes, es oportuno recordar que en la comunidad hispanohablante este término ha tenido disparidad en su traducción al español debido a la diferencia del contexto histórico y sociocultural en el que “literacy” se ha difundido a nivel teórico y conceptual, como se describió en párrafos anteriores. Hasta el momento, este concepto se ha traducido al español como “balfabetismo” y “biliteracidad”.

#### **2.6.1. Balfabetismo.**

Truscott de Mejía y Colmenares (2007) usan el término “balfabetismo” haciendo referencia a un fenómeno que constituye uno de los retos más grandes para los colegios bilingües en Colombia, en los que la lectura y la escritura se desarrollan en dos (o más) lenguas.

Aunque en un apartado anterior ya se había analizado cómo el concepto *alfabetizar* indica la relación directa con la codificación y decodificación, dejando de lado las implicaciones socioculturales de los procesos de lectura y escritura, Mejía y Colmenares (2007) amplían el marco de referencia de “alfabetismo” hacia el significado y la comunicación en contexto y hacia el carácter social e interactivo de la lectura y la escritura en la familia, en la comunidad y en la escuela, en donde los niños aprenden a negociar significados en su vida diaria en los distintos escenarios en los que se relacionan con textos escritos.

#### **2.6.2. Biliteracidad.**

Otra alternativa en la traducción al español de “biliteracy” es “biliteracidad”. El uso de este término se encuentra en investigaciones, propuestas pedagógicas y marcos de referencia

relacionados con el concepto literacidad y su corriente social, cultural y crítica. Por tanto, el prefijo “bi-” alude al bilingüismo, es decir, surge una traducción literal que relaciona los procesos de lectura y escritura con el uso de dos o más lenguas en estos procesos, pero a diferencia del término “balfabetismo”, hay una intencionalidad de destacar la importancia de las implicaciones sociales y culturales que subyacen en el desarrollo de la lectura y escritura como procesos en y para la construcción social.

En este trabajo de investigación hemos optado por el uso del término *biliteracidad* dado que, a partir del concepto *literacidad*, su marco teórico conceptual se ha ido construyendo ampliamente, teniendo en cuenta los diversos contextos de la cultura escrita. Además, es importante tener esta claridad en relación con lo que en nuestro país hemos conocido como *alfabetizar*, entendido como una práctica de servicio social en la que se enseñaba a leer y a escribir a personas analfabetas y como una práctica tradicional que recurría a la codificación y la decodificación. De manera que al usar el término *biliteracidad* (o *biliteracy*) nos distanciamos de dicha carga peyorativa que tiene el término *alfabetizar* y a cambio, nos acercamos más a unas prácticas de lectura y escritura que reconocen los conocimientos previos de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje de la lectura y de la escritura, influidos por factores sociales, culturales, económicos y políticos en las interacciones sociales (García, 2009). Los métodos de enseñanza permiten involucrar procesos lingüísticos desde una mirada *global* que implica la subjetividad del sujeto respecto a la intencionalidad de su expresión discursiva (Van Dijk, 2009).

### **3. METODOLOGÍA**

Este es un estudio de caso que, por su naturaleza en la particularidad, permite analizar y describir un grupo determinado que comparte patrones y posee una finalidad común (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) en un contexto educativo bilingüe. El enfoque de este estudio es cualitativo porque la exploración del fenómeno de estudio se realizó en el ambiente natural de los participantes y en su relación con el contexto, permitiendo profundizar en sus opiniones, experiencias y conocimientos.

#### **3.1. Contexto**

Esta investigación se realizó en un colegio privado al sur de Cali que ofrece educación bilingüe (español-inglés). La institución es de carácter mixto, tiene filiación religiosa católica e imparte educación desde el preescolar hasta la media vocacional. El Programa de Educación Bilingüe inició en el año 2007 y tomó como punto de referencia el modelo de “inmersión parcial temprana” (Johnson & Swain, 1997), el cual comienza en los primeros años de escolaridad (transición o primero de primaria) y ofrece instrucción en segunda lengua parte de la jornada escolar, por lo general el 50%, y la otra parte en lengua materna. El PEB comenzó a implementarse en el preescolar y en el momento de realización de esta investigación se desarrollaba hasta el grado octavo. En el período de transición al PEB, los maestros de inglés

recibieron asesoría externa, con el fin de definir procesos metodológicos en lectura y escritura. Dicha asesoría se realizó alrededor de cinco años. Las personas encargadas de estas asesorías conformaban un grupo de psicólogos que, si bien no tenían dominio de la lengua inglesa, orientaban a los maestros de inglés a prácticas de análisis textual teniendo en cuenta las prácticas y las asesorías a los maestros de lengua materna.

Los grupos en los que se realizaron las observaciones de aula fueron dos: un grupo de 20 niños de grado transición entre los cinco y los seis años y un grupo de 25 niños de grado primero, de edades entre los seis y siete años.

### **3.2. Instrumentos**

La información se recolectó durante el año lectivo 2016-2017 y el primer período del año lectivo 2017-2018 correspondientes al calendario B, con el fin de analizar y describir el desarrollo inicial de los procesos de lectura y escritura en cada grado. Para ello se utilizaron tres instrumentos: Revisión y análisis documental, observaciones de clase y entrevistas.

#### **3.2.1. Revisión y análisis documental.**

El análisis documental es un medio de recolección de los datos que “constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura” (Peña y Pirela, 2007, p.59). En el análisis de los datos registrados en los documentos se extraen términos aislados o conjuntos de términos reunidos en construcciones discursivas, por tanto, la finalidad de este instrumento es la de “facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información” (Peña y Pirela, 2007, p.59).

En este proceso de recolección de los datos se consideró pertinente hacer una búsqueda de información en documentos de la institución donde se realizó este estudio, que pudieran dar

respuesta a las preguntas problema planteadas. De acuerdo con esta intención, los documentos se clasificaron en dos grupos: Bibliográficos e institucionales.

- *Bibliográficos.* Son aquellos que contienen referentes teóricos y conceptuales sobre el enfoque de textualización y subjetividad y otras prácticas de enseñanza en lectura y escritura en L1 o L2. La institución educativa facilitó cinco documentos, considerados pertinentes para lo que se les solicitó en relación a este estudio. Su contenido fue clave para dar respuesta al objetivo general de esta investigación, que tiene que ver precisamente con los presupuestos teóricos de la textualización y subjetividad que subyacen en las prácticas de lectura y escritura en el PEB. Estos documentos se enumeraron del 1 al 5:

1. Propuesta de asesoría en lenguaje – La lectura y la escritura: Dos vías para la transformación del sujeto
2. Textualización y subjetividad en la escuela
3. Jornada de textualización y subjetividad: Competencias ligadas al dominio de la composición escrita
4. De la subjetividad en el lenguaje
5. El preescolar, un camino para crecer con los otros

- *Institucionales.* Son aquellos documentos que son propios del colegio donde se llevó a cabo la investigación y que hacen referencia a las directrices que promueven el enfoque de textualización y subjetividad en el marco del PEB, particularmente en los grados iniciales de escolaridad. Se recolectaron 12 documentos y se enumeraron siguiendo la secuencia de los documentos bibliográficos, del 6 al 17:

6. Plan Integrado del Área de Lengua Castellana 2016-2017
7. Plan Integrado del Área de Inglés – primaria y bachillerato 2016 - 2017
8. Plan de Educación Bilingüe de ACODESI
9. Planeación del primer período 2016-2017. Grado Transición
10. Planeación del primer período 2016-2017. Grado Primero
11. Proyecto Educativo Institucional (PEI)
12. ¿Cómo aprender la cultura escolar bilingüe en nuestro colegio?
13. ¿Qué se entiende por enfoque comunicativo significativo?

14. Criterios académicos para el desarrollo del Programa de Educación Bilingüe en las áreas de inglés, world studies, ética y valores, ciencias naturales, tecnología e informática.
15. Actas de las reuniones de L2 – Primaria – Primer semestre 2016-2017
16. Actas de las reuniones de L2 – Primaria – Segundo semestre 2016-2017
17. Actas de las reuniones de L2 – Primaria – Primer semestre 2017 - 2018 y correos electrónicos de la coordinadora del PEB

Este conjunto de documentos se recolectó durante 16 meses entre el año lectivo (2016-2017) y el primer período del año lectivo siguiente. Los datos que suministraron estos documentos se relacionaron con dos de los objetivos planteados: las percepciones de los maestros de inglés sobre la textualización y subjetividad y las representaciones y manifestaciones de este enfoque en el aula.

Los documentos se analizaron de manera sistemática a través de un proceso que se desarrolló en tres fases: En la primera fase se elaboró una ficha de análisis (Anexo 1) en la que se registraron los conceptos macro, los subconceptos y temas que de estos se derivaban y los conceptos que daban indicios de las posturas ideológicas<sup>3</sup> que la institución educativa usa como marco de referencia para la toma de decisiones respecto a políticas educativas, pedagógicas y didácticas. Posteriormente, en la segunda fase, se diseñó otra ficha de análisis (Anexo 2) con la intención de reconocer las relaciones jerárquicas que se establecían entre los conceptos identificados y de comprender los patrones de su uso en los documentos recogidos. La información obtenida se clasificó en relación con los objetivos general y específicos, de modo que dieran respuesta al interrogante problema: ¿Cuáles son los referentes teóricos que subyacen a las prácticas de los maestros de inglés en los procesos de lectura y escritura en los grados

---

<sup>3</sup> Entendida como una visión de la realidad que es moldeada y condicionada por grupos que ejercen un dominio (Cortina, 2017).

transición y primero de primaria en un programa educativo bilingüe local? En la tercera y última fase, se establecieron las relaciones intertextuales de los documentos, con el fin de encontrar la jerarquía de los conceptos y los puntos en común o de contraste entre éstos y los temas identificados.

### **3.2.2. Observaciones de clase**

Como instrumento para la recolección de datos en la investigación cualitativa, la observación de clase ha logrado ganar un importante terreno en los estudios de lingüística, especialmente, en aquellos que estudian la adquisición de una segunda lengua, con el fin de formar y evaluar maestros de idiomas, mejorar sus prácticas de aula o la investigación lingüística (Galindo, 2006). De acuerdo con este autor, la fiabilidad de la observación se garantiza contando con dos instrumentos más para el fenómeno estudiado. En este caso, se cuenta con la entrevista y con el análisis documental que permiten hacer una triangulación de los datos en busca de resultados más objetivos.

Se conoce como observación no participativa o “directa” (Galindo, 2006) a aquella observación donde el observador no interfiere en el contexto o en el fenómeno de estudio, tal como en este caso.

Las observaciones para esta investigación, se realizaron en las clases de inglés del primer período escolar (12 semanas del año lectivo 2016-2017). Durante los mismos se observaron los procesos de lectura y escritura en cada grupo: uno del grado transición y otro del grado primero. Si bien se utilizaron otros instrumentos para la recolección de los datos de investigación, las observaciones eran indispensables para dar respuesta a la pregunta problema secundaria: ¿Cómo se manifiesta el enfoque de *textualización* y *subjetividad* en la enseñanza de la lectura y la



escritura en inglés (L2) en los grados transición y primero de primaria en un programa de educación bilingüe?

Para registrar lo observado, se diseñó una ficha (Anexo 3.) que contenía un encabezado con los datos básicos del grupo (la fecha, duración de la observación, convenciones, etc.). Luego, se asignaron dos categorías para el registro de las observaciones: la descripción de lo que se observaba, junto con la hora para tener en cuenta los tiempos de las actividades y las interacciones; y otra categoría para el análisis y/o preguntas que surgieran en el transcurso de la observación.

Durante las observaciones se registraron en audio algunas de las actividades orales que los niños realizaron en relación con la lectura. También se tomaron fotos y se recolectaron materiales de las clases que sirvieron como complemento para los registros de observación.

### **3.2.3. Entrevistas semiestructuradas.**

En la investigación cualitativa, el objetivo es la interpretación y la representación del fenómeno de estudio tal y como es visto por los participantes involucrados, por tanto, la entrevista es un instrumento preponderante en la investigación, ya que “a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998 citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.418) con los participantes directos.

Las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (o abiertas) (Grinell y Unrau, 2007 citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En la entrevista estructurada el investigador<sup>4</sup> prepara una guía con una serie de preguntas específicas o

---

<sup>4</sup> Es importante mencionar que la investigadora ha estado vinculada a la institución educativa desde el año 2010, lo que facilitó, en gran parte de este estudio, los recursos y el apoyo del grupo administrativo.

generalmente cerradas, en la secuencia que desea. En la entrevista semiestructurada, el investigador prepara una guía temática o de preguntas, pero éste tiene la libertad de adicionar otras preguntas durante la entrevista, de acuerdo a las respuestas del informante, con el fin de precisar, aclarar, matizar o lograr mayor información de los temas centrales de la investigación. Por último, como su nombre lo indica, en las entrevistas no estructuradas o abiertas el investigador tiene una guía de temas, cuyas preguntas son abiertas y se van generando durante la entrevista, sin un orden preestablecido.

Con base en las características de cada tipo de entrevista, se consideró que la entrevista semiestructurada sería la más adecuada para recoger parte de los datos en la presente investigación, puesto que los objetivos apuntan a aclarar, precisar y relacionar conceptos particulares en torno a un gran tema.

Las entrevistas se hicieron con personal directivo y maestros de inglés, y aunque contenían preguntas diferentes, estaban basadas en los mismos ejes temáticos, divididos en cuatro secciones: (a) Educación bilingüe; (b), Textualización y subjetividad como enfoque para la lectura y la escritura en el colegio; (c), Biliteracidad; y (d), Avances y dificultades en los procesos de lectura y escritura.

Mediante este instrumento se logró obtener información importante de otras personas que, aunque no tenían el rol de participantes en este estudio (como en los casos de tres directivos del PEB), son los encargados de proveer los ambientes y recursos para el desarrollo del programa de educación bilingüe en el que se investigó. Por lo tanto, con este instrumento se recolectaron los datos que se consideraron pertinentes para dar respuesta a la pregunta problema acerca de las

percepciones de los maestros de inglés sobre sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, fundamentadas en el enfoque de *textualización* y *subjetividad*.

Una vez identificados los participantes y los temas a abordar, se diseñaron dos cuestionarios escritos como guías para las entrevistas (Anexo 4): uno para los maestros y otro para los directivos del PEB. El primer cuestionario contenía preguntas tanto de conocimientos teórico-conceptuales como también de experiencias en el aula y la interacción con los estudiantes. El segundo cuestionario contenía preguntas de conocimientos teórico-conceptuales, gestiones, procesos y logística del PEB con relación a la toma de decisiones y políticas que se deben reflejar en el aula bilingüe.

En el momento de acordar las citas para las entrevistas, se dio a conocer a los participantes el propósito de la investigación y los temas que se abordarían, con el fin de disminuir cualquier tensión y proporcionar confiabilidad en la información. Así mismo, fue favorable escoger espacios de oficinas y salones de clase aislados de ruido y tranquilos para obtener una mejor calidad de sonido en la grabadora utilizada como instrumento de registro. La duración de las entrevistas osciló entre hora y hora y media, es decir, en total, se calcularon 8 horas de entrevistas. Durante este tiempo, la interacción con los participantes fue tranquila y pausada a manera de conversación, ya que había dominio de los temas abordados por parte de la investigadora y los participantes. La transcripción de estas entrevistas se realizó en una ficha de análisis (Anexo 5), teniendo en cuenta la estructura de los ejes temáticos en que se organizaron los cuestionarios.

#### **4. RESULTADOS**

En vista de que los datos para esta investigación se recolectaron mediante tres diferentes fuentes (análisis documental, entrevistas y observaciones de clase), se consideró la triangulación como la estrategia correspondiente y pertinente para este estudio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) la triangulación es un método de análisis que proporciona gran riqueza, amplitud y profundidad a los datos debido a la utilización de varias formas de su recolección y la participación de diferentes actores en este proceso. En esta misma línea, Wolcott (1988) afirma que “la fortaleza de la investigación cualitativa radica en su triangulación, recolectando la información en varias formas más que en una sola” (citado en Mills, 2000). Por otro lado, la triangulación en la investigación cualitativa sustenta la interpretación y la comprensión del fenómeno estudiado en relación con teorías, conceptos, procesos y otros focos de estudio.

A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos del primer análisis en relación con los documentos, ya que esta información apuntaba a la conceptualización teórica que subyace en las prácticas de los maestros de inglés en los procesos de lectura y escritura en inglés (L2) en los grados transición y primero de primaria de un colegio con educación bilingüe.

Dicha conceptualización arrojó seis unidades de análisis representadas en seis conceptos estrechamente relacionados con el enfoque de Textualización y Subjetividad, los cuales fueron enmarcados dentro de la categoría “Presupuestos teóricos de la Textualización y Subjetividad” Debido al supuesto de que esta conceptualización teórica es una directriz pedagógica para los participantes, se tuvieron en cuenta los datos de las entrevistas, los cuales permitirían encontrar coincidencias y diferencias respecto al objetivo planteado (ver tabla 3- Anexo 6).

Para la lectura de estos resultados, es necesario recordar que los documentos se clasificaron en dos tipos: a) bibliográficos, aquellos documentos que proporcionaban referencias teóricas y conceptuales respecto a los procesos de lectura y escritura; y b) institucionales, aquellos documentos que fueron producidos por docentes o el grupo administrativo del colegio. De igual manera, en este mismo orden, los documentos se organizaron de acuerdo a la fecha de creación, con el fin de analizar la información en su secuencia temporal.

*Tabla 3. Matriz de análisis<sup>5</sup>: Presupuestos teóricos de la textualización y subjetividad.*

<i>Concepto</i>	<b>Definiciones según los referentes teóricos consultados</b>	<b>Hallazgos en los documentos (Discurso institucional)</b>	<b>Hallazgos en las entrevistas (Percepciones de los maestros)</b>
<i>Textualización</i>			
<i>Subjetividad</i>			
<i>Lectura</i>			
<i>Escritura</i>			
<i>Bialfabetismo</i>			
<i>Educación Bilingüe</i>			

<sup>5</sup> Esta matriz de análisis puede consultarse en su totalidad en el Anexo 6 disponible en el siguiente link:

<https://drive.google.com/file/d/1GCpMKzZdFW3BEmg4r1pHInfZsJKF6cCy/view?usp=sharing>

#### **4.1. Presupuestos teóricos de la textualización y subjetividad**

Como un hallazgo general, se encontró que entre los cinco documentos bibliográficos que la institución facilitó para esta investigación como soporte teórico-conceptual, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, el documento 1, titulado “De la subjetividad del lenguaje” es un artículo de psicología de 1954, muy reconocido en dicho campo, el cual presenta los postulados de Emile Benveniste sobre subjetividad. Este documento bibliográfico es utilizado en el colegio como marco de referencia teórico del concepto mencionado. Los otros cuatro documentos bibliográficos presentan inconsistencias en la autoría (documentos 1 y 3), en las citas y las referencias bibliográficas. Por ejemplo, el documento 1, titulado “Propuesta de asesoría en lenguaje 2002–2003. Lectura y escritura: dos vías para la transformación del sujeto” no contiene referentes bibliográficos; los documentos 2 y 3, titulados “Textualización y subjetividad en la escuela” y “Competencias ligadas al dominio de la composición escrita” contienen algunas citas sin la bibliografía correspondiente; y en el documento 5, titulado “¿Cómo comprender la cultura escolar bilingüe en nuestro colegio?” se definen conceptos como bilingüismo, enfoque intercultural, cultura escolar bilingüe sin referentes teóricos. Por otro lado, en este mismo documento se referencia el soporte bibliográfico de la definición de dos amplios conceptos como lengua y cultura, con páginas de internet como [www.monografias.com](http://www.monografias.com) y [www.anamazohidalgo.blogspot.com.co](http://www.anamazohidalgo.blogspot.com.co)

En el apartado siguiente, presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis, agrupados en tres secciones: Textualización y subjetividad, Lectura y escritura, Educación Bilingüe y Biliteracidad.

#### **4.2. Textualización y subjetividad**

Un primer hallazgo obtenido de la relación entre las definiciones teóricas y lo hallado en los documentos presentados por la institución sobre este concepto es la desigualdad en la concepción de lo que es la textualización a nivel teórico. Por un lado, en el documento 2, titulado “Textualización y subjetividad en la escuela”, la textualización *“es una práctica cultural ligada al dominio de los textos que lleva a los sujetos a organizar su pensamiento y ampliar su conciencia, capacitándolos para proponer transformaciones efectivas de sí mismo y de su*

*contexto social.*” Y por otro lado, en el documento 3, titulado “competencias ligadas al dominio de la composición escrita”, se define la textualización como parte de un conjunto de procedimientos enmarcados en un modelo para la producción de textos. Adicionalmente, en los documentos se hace referencia a la textualización y subjetividad como una *propuesta textual* que no explicita si alude a un enfoque pedagógico o a un método de enseñanza.

Con base en la teoría estudiada, la textualización es uno de los procesos de escritura enmarcado en un modelo metodológico, conformado por tres procesos para tal fin. Martínez (2012), por ejemplo, define textualización como “un proceso cognitivo, en el que se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (enfoque de producto) y la dimensión cognitiva (enfoque de proceso)” (p. 81). En este proceso de escritura llamado textualización, el estudiante produce lo que Martínez (2012) denomina *borrador*, el cual surge de un proceso de planeación previo y culmina en un proceso de revisión.

Del documento bibliográfico 2, se infiere que el concepto “textualización” surgió de la propuesta pedagógica realizada por un profesional de la Universidad del Valle, aproximadamente en el año 2002. Esta última información, se encuentra en un pie de página de dicho documento con el nombre de la persona encargada de dar asesorías a los maestros de lengua castellana, cuyo material teórico e informativo eran los cuatro documentos bibliográficos analizados. En las entrevistas se pudo corroborar esta información: “se hizo un estudio en la Universidad del Valle, recuerdo que hay referentes como Bajtin, Michel Petit, Halliday [...]” (Directivo 1); “las personas que llegaron han asesorado al colegio desde esa perspectiva [...]” (Directivo 2).

Mediante las entrevistas se evidenció que estos referentes teóricos sobre textualización y el conocimiento del concepto como tal tampoco son del todo claros para los directivos y para las maestras de inglés que participaron en esta investigación. Dos de los tres directivos manifestaron

que la textualización venía del enfoque semiótico: “un enfoque semiótico en el que se construye significados y se da sentido a través de los textos” (Directivo 3). El tercero manifestó no conocer ningún referente teórico, pero afirmó que la textualización se derivaba del constructivismo. En cuanto a las tres maestras participantes, dos dijeron no tener un referente teórico de la textualización. La tercera describió cómo a través de su experiencia en otros colegios, había conocido la textualización por medio de lecturas de autores como Ana Teberosky, Emilia Ferreiro y Danniell Cassany, entre otros.

A pesar de la falta de claridad en los referentes teóricos sobre la textualización, se encontró en los documentos un acercamiento a su objetivo y metodología. De acuerdo con Martínez (2012), “la función de este procedimiento consiste en transformar las ideas generadas y organizadas en el proceso de planeación, en un discurso lingüísticamente aceptable” (p.83), el objetivo de la textualización hallado en el documento 2 no dista de dicha función respecto a la “transformación de las ideas” mediante la escritura, pues en él se plantea como objetivo “que los niños lleguen a ser lectores críticos y sujetos competentes en la composición de los textos”. Esta relación se puede interpretar de manera que *ser un lector crítico* implica la *transformación de las ideas* y *ser un sujeto competente en la composición escrita de los textos* implica desarrollar habilidades lingüísticas para construir textos *lingüísticamente aceptables*.

Respecto al acercamiento que se encontró en la aplicación de la textualización en el aula, en el documento 3, titulado “Competencias ligadas al dominio de la composición escrita”, se expone la textualización como la adaptación de un modelo que contiene cuatro procedimientos para llevar a los estudiantes a la escritura: *recopilación de la información*, *planificación*, *textualización* y *revisión*. Esto va en concordancia con lo que Martínez (2012) describe sobre la textualización al referirse a este concepto como un proceso cognitivo y lingüístico mediante el



cual se produce un *borrador* escrito y que involucra un proceso previo de planeación y un proceso final de revisión.

Otro documento que corroboró este hallazgo es el documento 6 que corresponde al plan de estudios del área de lengua castellana<sup>6</sup>, en el que se establecen los objetivos, los contenidos, los estándares, los saberes básicos y los criterios de evaluación para cada grado. Para el grado primero de primaria uno de los subprocesos de estos saberes básicos, tiene como título “producción textual y construcción de la subjetividad”, subproceso en el cual los niños “escriben textos con un propósito comunicativo que evidencian el manejo de las estructuras básicas de composición.” En este documento es posible identificar el reconocimiento que la institución le da a las competencias o habilidades lingüísticas como parte de un proceso de escritura (en lengua materna).

Sin embargo, en este mismo análisis se observaron diferencias en el cómo se lleva dicho proceso al aula, pues, por un lado, Martínez (2012) subraya la importancia de las habilidades lingüísticas en la composición escrita, mientras que en la propuesta del documento 3, por una parte, se prioriza el desarrollo de la oralidad mediante actividades de renarración, dramatización, memorización y declamación de poemas; y por otra parte, el desarrollo de las habilidades lingüísticas como la ortografía, la puntuación, el uso de conectores, etc., queda fluctuante, ya que la construcción de textos escritos se realiza “con el maestro en una relación dialógica: texto, maestro, estudiantes.” (Documento 3). Esto supone un trabajo en conjunto con el maestro, en el que el maestro cumple la función de secretario y los niños son quienes dictan lo que el maestro debe escribir.

---

<sup>6</sup> Este documento hace parte de los documentos institucionales, es decir, aquellos que son producidos por directivos o maestros de la institución educativa donde se realizó la investigación.

Ahora bien, este fue un análisis sobre los presupuestos teóricos de lo que la institución educativa conoce como *textualización*, que es el referente pedagógico y didáctico principal para la enseñanza de la escritura y la lectura en inglés. No obstante, los cinco documentos bibliográficos que se recolectaron para esta investigación están dirigidos al proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. El documento 5, titulado “El preescolar, un camino de experiencias para crecer con los otros”, creado en el 2015, dedica un párrafo con el título “En el marco del PEB” a enfatizar la necesidad de *mantener el diálogo institucional entre lengua materna y segunda lengua dentro de la concepción de lectura y escritura*.

Lo anterior demuestra que no se ha hecho evaluación de los procesos de escritura y lectura en relación con los presupuestos teóricos sobre textualización, a pesar de que la propuesta lleva más de 20 años en lengua materna y 10 años en segunda lengua. Desde este mismo análisis, se evidenció que la institución reconoce la necesidad y la importancia del trabajo en conjunto entre los procesos en L1 y los procesos en L2 para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero no hay evidencia que especifique cómo hacer este trabajo en equipo. Igualmente, se hace visible la necesidad de definir un marco teórico conceptual del enfoque, modelo o método para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en inglés, en el contexto educativo bilingüe que propone la institución.

Hasta este punto, se ha descrito lo encontrado en relación con los presupuestos teóricos sobre la textualización con base en los documentos bibliográficos. En los apartados siguientes se describirá lo hallado en los 12 documentos institucionales, es decir, aquellos documentos que son producidos por maestros y directivos del colegio.

De este segundo grupo de documentos, se analizó primero el documento 11, correspondiente al Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este documento no se hallaron

referentes teóricos relacionados con la textualización. Después, se analizaron los documentos 6 y 7, correspondientes a los planes integrados de área de lengua castellana e inglés. En estos planes de área se establecen los objetivos, los contenidos, los saberes básicos y la evaluación que se plantean para un año lectivo en cada grado escolar. Debido a que la propuesta de textualización tuvo sus inicios en y para el área de lengua castellana, se consideró importante buscar los referentes teóricos de este concepto y establecer relaciones con el plan integrado de área de inglés. Sin embargo, estos documentos no contienen información directa en términos teóricos sobre la textualización. En el documento 6, por ejemplo, no se menciona el término “textualización”, pero se encontraron características en común con el concepto “construcción de la significación”:

*¿Cómo se entiende la lectura, la escritura y la oralidad dentro de esta perspectiva de la Construcción de la Significación? En primer lugar, habría que decir que no pueden comprenderse como habilidades o herramientas, sino como prácticas culturales, lo que conlleva a varias consideraciones:*

- 1. Son un camino para construirnos a nosotros mismos.*
- 2. Un camino para pensarnos, para darle un sentido a la propia experiencia, conocernos mejor, pensarnos en nuestra subjetividad y mantener un sentimiento de individualidad.*
- 3. Proponer textos de diversas tipologías que impliquen un universo de significados y sentidos, no sólo referidos a un saber específico, sino que suponen la participación de los sujetos y sus distintas posiciones ideológicas, éticas y estéticas. (Esto incluye el trabajo con la gramática del sentido, la coherencia y la cohesión, dicho de otro modo, la discursividad y la textualidad).*
- 4. La lectura y la escritura como vehículos para transformarnos como identidad abierta,*

*no excluyente.*

Como podemos observar, dentro del discurso pedagógico entre maestros y directivos se usan diferentes términos para referirse a los procesos de lectura y escritura, además del término *textualización*, pero éstos no se definen ni se sustentan dentro de un marco teórico. Entre ellos, se encontraron: *análisis textual*, *propuesta textual*, *práctica textual*, *perspectiva textual*, *perspectiva de la construcción de la significación y enfoque semiótico*. Este variado léxico puede ocasionar confusión en la comunidad educativa no solo desde lo conceptual, sino también para la puesta en práctica en el aula.

En cuanto al plan integrado del área de inglés, no se evidenció mención ni conceptualización de la textualización. De igual manera, las planeaciones de inglés correspondientes a los grados transición y primero tampoco contienen información relacionada con los presupuestos teóricos de la textualización.

En este grupo de documentos institucionales se analizó una conferencia dada a todo el grupo de maestros de inglés de primaria y bachillerato por parte de un directivo, que tenía como cargo acompañar y asesorar maestros desde consultorías pedagógicas. Esta conferencia (documento 13), titulada “¿Qué se entiende por enfoque comunicativo significativo?” tuvo como finalidad aclarar dudas a los maestros sobre la textualización y su relación con los procesos de lectura y escritura, inmersa en el enfoque comunicativo significativo para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Esta conferencia se realizó en el año 2015 y tuvo como duración una hora, lapso que si bien no fue suficiente para aclarar muchas dudas de los maestros, sí sirvió para evidenciar el desconocimiento y la desinformación de los maestros de inglés sobre la textualización y sus implicaciones para la enseñanza del inglés como L2. Esto fue encontrado también, un año después, en una de las entrevistas a las maestras participantes: “Hay mucho

desconocimiento de mi parte sobre el enfoque como tal [...] tengo muchas preguntas sobre la teoría” (entrevista a maestra 3). Igualmente, en la entrevista a uno de los directivos se muestra que desde hace unos años no se retoma el tema de la textualización entre los maestros: “... se dieron estos procesos desde el año 2007 hasta el 2013 en preescolar y primaria, pero desde el 2013 a la fecha se han dado esos lapsos donde sea el coordinador del área de inglés o el monitor que retoman este proceso.” (Entrevista a directivo 1).

Las evidencias anteriores confirman que hay un desconocimiento sobre la textualización por parte de maestros. Asimismo, la falta de referentes teóricos sobre la textualización para la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés como L2 en los documentos institucionales 8, 15, 16 y 17, suponen desconocimiento por parte de los directivos sobre esa problemática, puesto que el contenido de estos documentos proviene del diligenciamiento de los directivos de la institución.

Además, es necesario mencionar que estos documentos son los que se encuentran a disposición de los maestros de inglés como fuentes teóricas y metodológicas para llevar a cabo la labor docente dentro del marco de educación bilingüe.

Como una primera muestra de ello, está el documento 8, titulado “PEBA: Plan de Educación Bilingüe de ACODESI”<sup>7</sup>, que fue actualizado en el año 2016 y en el que se establecen los objetivos y las políticas en relación con la propuesta de educación bilingüe. Como una segunda muestra, están los documentos 15, 16 y 17 correspondientes a las actas que se generan de un espacio institucional llamado “Reunión de L2”<sup>8</sup>, ya que entre los temas generales a tratar,

---

<sup>7</sup> ACODESI: Asociación de Colegios Jesuitas en Colombia

<sup>8</sup> Esta reunión se realiza semanalmente o quincenalmente en preescolar, primaria y bachillerato por separado, acorde al horario de cada sección. En la recolección de datos para esta investigación, solo se tuvo acceso a las actas de las reuniones de L2 de primaria del año lectivo 2016-2017 y las del primer semestre del año lectivo 2017-2018.

los cuales son propuestos por un directivo encargado de coordinar el PEB, no se encontró la textualización.

En cuanto al concepto de subjetividad, solamente el documento 6, que es el plan integrado del área de lengua castellana, contiene referencias teóricas más detalladas y con sus respectivas citas bibliográficas. Sin embargo, existen inconsistencias en la bibliografía, lo que afecta la credibilidad en la conceptualización que subyace en la planeación curricular y las prácticas de aula. En este documento institucional se sustenta la subjetividad a partir de los planteamientos de Benveniste (1958). Esto supone la importancia de la difusión teórica y conceptual tanto de la subjetividad como de otros conceptos que son orientaciones pedagógicas y didácticas en la enseñanza y en el aprendizaje, a través de los documentos de la institución y otros medios que hacen parte de los recursos de los maestros para guiar y evaluar su hacer docente.

De lo anterior, en relación con las nociones que tienen los maestros y directivos sobre subjetividad, se hallaron coincidencias en cuanto a la relevancia que ellos le dan a la influencia del contexto, las emociones y la forma de relacionarse del estudiante con los otros, en la comprensión y la producción de textos. Asimismo, se observó que los directivos y maestros conciben la subjetividad en relación con el desarrollo biológico, psicológico y social del estudiante, dejando de lado los procesos lingüísticos. Esta concepción tiende a reflejarse más en beneficio de la comprensión de textos que de la composición escrita: “La persona ve posibilidades cuando lee un documento, reconoce historias de otros, vivencias de otros en otros textos; impactos de otros en la vida del lector” (entrevista a directivo 1); “Es la apropiación del

sujeto, de sí mismo desde el texto... lo que se puede aplicar en mi vida desde el texto, la interpretación desde el texto.” (Entrevista a maestra 2); “El aprendizaje implícito y explícito que puede tener una persona que lee un texto.” (Entrevista a maestra 3).

Igualmente, se encontró que los maestros no conectan la subjetividad con los procesos lingüísticos involucrados en la lectura y la escritura. Esta conexión es importante teniendo en cuenta, por un lado, la identificación de la macroestructura de un texto como idea global, que está conformada por un conjunto de ideas que dan cuenta de la intención del hablante en su discurso (Van Dijk, 2009); y por otro lado, teniendo en cuenta la conciencia del estudiante en su habilidad de seguir una estructura textual para organizar sus ideas de manera coherente en su composición escrita (Martínez, 2012).

En síntesis, si bien la textualización y la subjetividad son reconocidos en la institución como los principales referentes conceptuales para la enseñanza de la lectura y la escritura, no existe una fundamentación teórica y metodológica sólida que sustente directrices en estos procesos. La conceptualización de estos dos términos se fue ajustando a un programa de educación bilingüe con la intención de proponer un proceso de lectura y escritura paralelo al de lengua materna, pero sin bases teóricas y conceptuales específicas, claras y acordes a las implicaciones y exigencias del fenómeno de la educación bilingüe que ha emergido en la ciudad con más fuerza en las últimas dos décadas. En consecuencia, hay un equipo de maestros que, aunque tiene la formación docente para la enseñanza de lenguas, evidencia ambigüedades, confusiones e incluso desconocimiento de los referentes teóricos que la institución propone para la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta es una problemática que lleva a los maestros a sentir inseguridad y a dudar de qué tanto sus prácticas responden realmente a las necesidades de los estudiantes y los objetivos de la PEB.

### 4.3. Lectura y escritura

Desde la propuesta de textualización y subjetividad que se le hizo al colegio para la enseñanza de la lectura y la escritura, la lectura es concebida “como una construcción conjunta de múltiples sentidos [...] En ese contexto de construcción de sentido se da lugar al análisis semántico, sintáctico y discursivo de los textos que leen; guiados por preguntas, tales como: quién dice, qué dice, cómo lo dice, a quién, con qué intención.” (Documento 5)<sup>9</sup>. Asimismo, la composición escrita “es el resultado de un proceso sistemático e intencional, en el que se involucran el aprendiz, el maestro, sus pares, y que además, supone la selección de los textos a trabajar y una planeación rigurosa por parte del maestro.” (Documento 3)<sup>10</sup>. Adicionalmente, la teoría de la semiótica forma parte muy importante de “la comprensión y la producción de sentido”, cuyo objeto es la “significación” (documento 6)<sup>11</sup>.

Si bien en estos documentos no se citan referentes bibliográficos, es posible identificar su relación con postulados teóricos de Freire (1981), Ferreiro (2008), Ferreiro & Teberosky (1998) y Ramos (2004) descritos en el marco teórico de esta investigación.

Ahora bien, al comparar las percepciones que tienen las maestras de grado transición y primero sobre sus prácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura con las manifestaciones y representaciones de los procesos de lectura y escritura en el aula, se encontró que:

En el grado transición hay un énfasis en el análisis semántico y discursivo en la lectura y la escritura y poco análisis sintáctico. Ejemplos (observación T3):

Desde la comprensión oral:

Maestra: so, what is troublemaker?

---

<sup>9</sup> El preescolar: un camino de experiencias para crecer con los otros. (s.f)

<sup>10</sup> Jornada de textualización y subjetividad: competencias ligadas al dominio de la composición escrita. (2005)

<sup>11</sup> Plan integrado del área de lengua castellana. (2016-2017)



Los estudiantes contestan: *when you fight with your friends, when you don't share, when you are fighting with your friends.*

Maestra: look at this picture. Are they peacemakers or troublemakers?

Estudiantes (en coro): troublemakers!

Desde la comprensión escrita:

Marco terminó de escribir la actividad. Al pedirle que leyera lo que había escrito, el niño respondió:

Troublemaker: "que pelea"

Doesn't respect: "no sharing"

Fights: "No sharing"

Doesn't respect: no sé

Bad friend: "no share"

Observadora: Can you tell me what do you think it says here?

Julio:

Doesn't respect: "respect"

Fights: "No pushing"

Bad friend: "no pelear"

Doesn't respect: "no sé"

A partir de estos ejemplos, se observó que el análisis semántico y discursivo en el aula se manifiesta con las siguientes características a nivel metodológico: la lectura se hace de manera comunitaria; la maestra lee en voz alta y es quien hace las preguntas y corrige las respuestas; las preguntas contienen elementos de la subjetividad en relación con el texto; los niños siguen la lectura con la maestra, quien usa un formato más grande del libro original (el tamaño de las ilustraciones llama la atención de los niños); los niños toman sus libros para realizar las actividades de escritura.

En comparación con el grado primero, algunas de estas manifestaciones se mantienen y otras, cambian un poco, pues los niños comienzan a tomar iniciativa en el análisis textual: la maestra pregunta: "A dead leaf is beautiful? Los niños contestan en coro: "¡No!" Gina opina: "Maybe the teacher is angry because she say that the t-shirt is not beautiful." (Observación 1A-2). En este ejemplo, la niña participante da su interpretación de manera voluntaria,

relacionando los sentimientos del personaje con la prenda que ésta lleva puesta. Por tanto, ya no es solamente la maestra quien incita al análisis textual, los niños de primero se vuelven entonces partícipes en la lectura colectiva. Mientras que, en el grado transición, los niños responden únicamente lo que la maestra pregunta y no manifiestan otras posibles interpretaciones.

Igualmente, se observó el cambio en el dominio de los niños con sus libros, pues los niños leen de manera comunitaria con la maestra, pero siguen la lectura desde sus libros; la maestra no usa un libro en un tamaño más grande (big book).

Respecto al análisis sintáctico, en el mismo ejemplo de observación en el grado transición (Observación T3), se identificó que hay un trabajo mínimo e indirecto sobre reglas gramaticales. En la clase observada, la maestra señaló la diferencia entre el auxiliar “don’t” y “doesn’t” en momentos de corrección en el uso de este auxiliar, que surgieron espontáneamente.

En grado primero, por el contrario, el análisis sintáctico tiene un lugar equitativo con el análisis semántico y discursivo en la lectura. Por ejemplo, en una de las clases observadas, la maestra expone a los niños a diferenciar el pronombre sujeto “I” del pronombre objeto “me”. Del mismo modo, los niños empiezan a conocer algunas reglas de uso de las letras mayúsculas y el uso del punto. (Observación 1º-2A). Como un recurso didáctico para este trabajo lingüístico, además del libro principal de lectura, las maestras del grado primero usan “sight words”<sup>12</sup>. Y en este trabajo se evidenció la conexión del tema del texto principal con el contenido del material y las actividades de aula, como se evidenció también en el grado transición.

---

<sup>12</sup> Palabras de uso común en inglés que los niños memorizan como un todo en lugar de decodificarlas fonéticamente.

Para el desarrollo del análisis semántico y discursivo, tanto la maestra de transición como las maestras del grado primero consideran entre los criterios principales para la elección de los textos “que sean originales y no adaptaciones” (Entrevista a maestra 2), ya que “en las versiones originales no hay siempre finales felices [...] y esas historias enfrentan al niño a la realidad” (Entrevista a maestra 2); “que sean ricos en vocabulario, expresiones, enseñanzas, valores...” (Entrevista a maestra 1).

En segunda instancia se halló el uso de la memorización como recurso para la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés. En el grado transición, por ejemplo, este proceso cognitivo no es claramente percibido por la maestra entre sus concepciones metodológicas y didácticas, pero en el aula la memorización se manifiesta por medio de la repetición de “palabras reiterativas del contexto, de poemas, canciones y oraciones (religiosas)” (entrevista a maestra 1). Esta estrategia, sin embargo, no parece surtir el efecto deseado. En el ejemplo de la observación de aula anterior (Observación T3), se observó que la mayoría de los niños participantes del grado transición no sabían el significado de varias palabras que escribieron en inglés ni tampoco lograron identificar los fonemas y la división silábica de las palabras al leer.

De este análisis, se puede observar que la repetición que se realiza de manera oral incide positivamente en la comprensión y la producción oral de los niños, pero su incidencia no es la misma en el código escrito, pues el significado de las palabras es confuso o se pierde. Por el contrario, en el grado primero se observó que la memorización mediante el trabajo de “sight words”, resulta positiva tanto en la oralidad como en la escritura y la lectura.

Por otra parte, se evidencian diferencias entre lo que conciben las maestras sobre el trabajo con procesos lingüísticos que la enseñanza de la lectura y la escritura implica y las manifestaciones de sus propias prácticas de aula en dicho proceso. Al ser entrevistadas, las

maestras de grados transición y primero manifestaron el importante papel que juega el área de *language arts* como el complemento de los procesos lingüísticos de los procesos cognitivos. En las observaciones de aula, se observó que, con frecuencias y a escalas diferentes, las maestras de inglés sí trabajan aspectos lingüísticos en el aula. Esto supone un trabajo en los procesos lingüísticos altamente significativo en la clase de inglés por parte de las maestras, que no es identificado ni valorado por ellas mismas al considerar que estos procesos corresponden primordialmente al área de *language arts*. Es posible que esta diferencia tenga relación con las inseguridades y dudas que las maestras manifestaron respecto al seguimiento de una metodología o un enfoque que no es claro para la enseñanza de la lectura y la escritura en el PEB.

Los procesos de lectura y escritura analizados en este trabajo de investigación se fundamentan en algunos referentes teóricos que coinciden, en gran parte, con las concepciones de los maestros sobre cómo enseñar a leer y a escribir en inglés como L2. Sin embargo, se hacen reiterativas las ambigüedades y la falta de claridad alrededor de la propuesta de la textualización y subjetividad como un marco de referencia teórico, conceptual y metodológico para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, tanto en lengua materna como en segunda lengua, en un programa de educación bilingüe.

#### **4.4. Educación bilingüe y biliteracidad**

Por medio del análisis documental se encontró que el PEB de esta institución se caracteriza por adoptar el modelo de educación bilingüe de inmersión parcial temprana, complementado por el método *Content and Language Integrated Learning*<sup>13</sup> (CLIL) y el

---

<sup>13</sup> Traducción: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

método separatista de las lenguas. Con base en estos componentes metodológicos, la institución pretende desarrollar procesos académicos y lingüísticos en lengua materna y en segunda lengua. Para lograrlo, la institución reconoce que debe desarrollar unos niveles de planeación y trabajo en equipo de maestros.

Sin embargo, en la institución hacen falta espacios para el encuentro entre maestros de L1 y L2, específicamente en la primaria, pues en el preescolar, estos encuentros están incluidos en un espacio llamado “reunión de L2”. Aunque en la primaria este espacio también está establecido, hay evidencias de que a esta reunión asisten únicamente los maestros de L2. Estas evidencias sustentan lo hallado en las entrevistas con los maestros y directivos participantes respecto a la necesidad de fijar acuerdos entre los maestros de L1 y L2, puesto que los participantes consideran que el desarrollo de la L1 es una base lingüística de apoyo para y en los procesos en L2. En palabras de una de las directivas, “Si hay baches en L1, eso impacta en el aprendizaje de la L2.” (Entrevista a directivo 3).

En este sentido, una de las maestras de inglés de primero resaltó la necesidad de articular las áreas de lengua castellana e inglés, con el fin de “definir las competencias de producción que los niños deben alcanzar,” refiriéndose a la lectura y la escritura: “Yo no sé lo que la maestra de español está haciendo y ella no sabe lo que yo estoy haciendo” (Entrevista a maestra 2). Esta preocupación de la maestra alude a la articulación en la metodología para el desarrollo de los procesos lingüísticos, en los que se observa mayor dificultad en inglés.

En el preescolar, la relación entre los procesos de adquisición de la L1 y la L2 corresponde a una visión separatista de las lenguas que se evidencia en la diferenciación de los espacios escolares y en la interacción maestro-estudiante.

Ahora bien, surge entonces la inquietud sobre qué implicaciones del método separatista de las lenguas subyacen a los procesos de lectura y escritura, en una etapa inicial en ambas lenguas. En el intento de dar respuesta a esta inquietud, se analizaron dos producciones escritas de los niños del grado primero. En la primera, la actividad consistía en escribir una oración corta usando el pronombre “I”.

#### Observación 1A-2.

M: revisa el ejemplo de Juan Sebastián; leyendo, toma su lápiz de color rojo y le corrige. “I like to... (haciendo énfasis en voz alta) play soccer.” Juan Sebastián había escrito: “I lai tuplei soquer”

En la segunda producción escrita, la actividad consistía en escribir una oración corta, usando el pronombre de objeto indirecto “me”, con base en unos ejemplos previos:

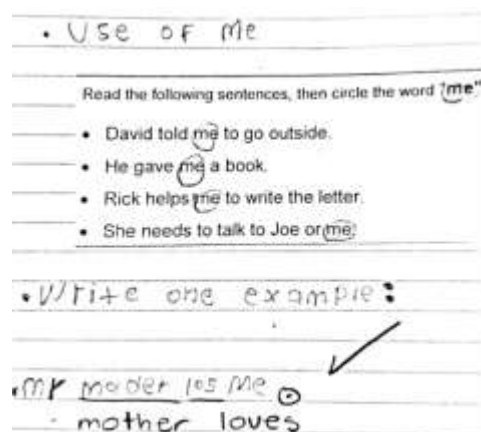


Figura 1. Muestra de escritura - Grado Primero

Como se puede observar, en las dos producciones escritas, los niños usan la fonética de su L1 para escribir las palabras que todavía no reconocen desde la fonética del inglés L2, lo que se podría identificar como un fenómeno natural de transferencia fonética. Igualmente, se observa que la maestra hizo la corrección correspondiente. Sin embargo, no hubo evidencia de la

comprensión del niño en dichas correcciones y si, efectivamente, aprendió a escribir dichas palabras en correspondencia con la fonética del inglés.

Por consiguiente, este análisis pone en evidencia dos posibles realidades: a) la percepción separatista en la institución se encuentra en el imaginario de la interacción verbal y no en el código escrito. b) En consecuencia, a los fenómenos naturales que se producen en los contextos bilingües, como la alternancia de código, la mezcla de código, la traducción, el translenguaje, entre otros, no se les ha dado un lugar en el esquema curricular del PEB para ser tratados a nivel pedagógico y metodológico tanto en el discurso oral como en el escrito. A este respecto, uno de los directivos participantes afirma: “Sí, adoptamos un método separatista, L1 aparte de la L2, aunque se presentan los procesos de translenguaje.” (Entrevista a directivo 1).

Por último, en relación con los hallazgos obtenidos previamente, se buscaron puntos de encuentro entre los presupuestos teóricos de la educación bilingüe de esta institución y el concepto de bilingüidad, teniendo en cuenta la concepción de la propuesta textualización y subjetividad en este contexto escolar. No obstante, a partir del análisis de los documentos, no se hallaron registros sobre la textualización y subjetividad en referencia al PEB, ya que inicialmente ésta estaba propuesta para los procesos de lectura y escritura en L1. De igual forma, a través de las entrevistas y los documentos se evidenció que el concepto de bilingüidad es desconocido en la institución. Esto demuestra, de manera reiterativa, que es necesario identificar y definir la metodología que se ajusta a las exigencias del PEB de esta institución, sustentada sobre un marco teórico conceptual.

El PEB de este colegio se ha mantenido en desarrollo desde hace más de diez años. Mediante las entrevistas se logró conocer lo que los directivos y maestros participantes

consideran como avances y dificultades del PEB. De los resultados obtenidos, es posible interpretar los avances desde tres perspectivas: una administrativa en la que, de acuerdo al directivo 1, “el PEB está en una etapa de consolidación en la mayoría de los procesos: reconocimiento de las lenguas, la cultura escolar bilingüe y la formación de maestros”; otra de reconocimiento local, en la que, de acuerdo al directivo 2, “se ha avanzado mucho en la cultura bilingüe y la percepción que tienen las personas de afuera de este colegio como un colegio bilingüe”; y por último, una curricular, en la que, de acuerdo al directivo 3, “hubo cambio de textos adaptados por originales [...] los estudiantes saben para qué se escribe y para quién.”

En cuanto a las dificultades, desde los datos recolectados en las entrevistas, la mayor dificultad detectada en el PEB es la falta de formación de los maestros de inglés sobre los conocimientos teórico-conceptuales y metodológicos de la textualización y subjetividad y la articulación de la lengua materna y la segunda lengua en los procesos de escritura.

Asimismo, se encontró que las expectativas de los maestros de inglés respecto a la formación docente que el colegio debe brindarles no coinciden con lo que los directivos dicen ofrecer como formación docente. Una muestra de ello es la necesidad de los maestros de inglés tener claridad y respuesta sobre la textualización y subjetividad aplicada a nivel teórico y metodológico, como ya se ha descrito anteriormente. En las entrevistas, el directivo 1 destacó entre la formación docente las conferencias y reuniones que ofrece la institución sobre filosofía y la formación integral de los estudiantes; cursos (de manera opcional) en universidades locales e internacionales para mejorar la proficiencia en inglés de los maestros; y las reuniones de L2 como un espacio para “hacer un recorrido en retrospectiva y prospectiva del PEB.” Por su parte, las maestras de inglés manifestaron que “este es un espacio que a veces se pierde porque son



muchas formas de pensar para un objetivo que no es claro”; “podríamos estar haciendo cosas mucho más interesantes y con sentido.” (Entrevista a maestra 2).

Además de lo anterior, se analizaron las actas de las reuniones de L2 de un año y medio escolar, que hicieron parte de los datos recolectados para esta investigación. En estas actas se registraron los temas que se abordaron durante dicho tiempo, tales como: cultura bilingüe (en la institución), lenguaje académico, aprendizaje con recursos múltiples, enseñanza de vocabulario; la clase de *Language Arts*; conciencia fonológica (experiencia docente); propuestas para la celebración del día de San Valentín; las habilidades para el siglo XXI, entre otros. Al abordar estos temas, se asignaron algunas tareas y talleres por equipos e individuales, por ejemplo: establecer acuerdos entre los maestros de L2 en cada grado sobre las competencias en las áreas de L2; preparar las celebraciones culturales; compartir experiencias significativas sobre la enseñanza del vocabulario, entre otras.

De ahí se encontró que los temas abordados y las tareas asignadas en estas reuniones son afines a la educación bilingüe y aunque algunos temas tienen relación entre ellos, no se identificó una secuencia con base en esa relación. También se observó que hay temas amplios que, en su mayoría, no coinciden con las tareas asignadas.

Cabe mencionar que, si bien existe la intención de trabajar temas relacionados con la educación bilingüe, el tipo de tareas y actividades propuestas dan indicios de la falta de una metodología que permita la aplicación en el aula de los conocimientos construidos en los espacios de formación, lo que implicaría un proceso de análisis, evaluación y retroalimentación sobre la experiencia de dicha aplicación. Tres acciones fundamentales podrían guiar dicho proceso: 1. Definir qué se entiende por formación docente; 2. Seleccionar los temas a estudiar de

acuerdo con las necesidades de los maestros y 3. planear una metodología que permita revisar la pertinencia de lo aprendido para las prácticas de aula.

En conclusión, el programa de educación bilingüe que ofrece esta institución educativa ha sido planteado con bases teóricas y conceptuales que se ajustan al contexto local escolar y que, con el tiempo, se mantiene en sus propuestas pedagógicas. No obstante, las ideas que fundamentan las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los maestros de la institución se basan en los conocimientos que construyen a partir de sus experiencias y de las exigencias que surgen en el contexto escolar (Errazuriz, 2017), más que en los conocimientos construidos a partir de su formación académica. Por tanto, se reconoce la necesidad urgente de un trabajo en conjunto de directivos y maestros de la institución que se concrete en un plan de formación docente para el establecimiento de una metodología que responda a los objetivos del PEB y a las necesidades de los estudiantes en relación con los procesos de lectura y escritura. Dicha metodología ha de proponerse teniendo en cuenta su fundamentación teórica y conceptual, así como sus implicaciones didácticas.

## **5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Al hacer el ejercicio de análisis y reflexión en este trabajo de investigación, en el marco de un programa de educación bilingüe local, se encontró disparidad entre los referentes teóricos, las percepciones de los maestros y directivos y las prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura en L2, en los grados iniciales de la escolaridad. Esta problemática se evidenció a partir de la falta de referentes bibliográficos y registros que describieran el proceso de transición y ajuste del modelo metodológico adoptado por la institución. Recordemos que en principio el modelo “Textualización y subjetividad” se adoptó para los procesos de lectura y escritura en

lengua materna desde el área de lengua castellana y posteriormente, este modelo fue propuesto para los mismos procesos en el área de inglés desde el Programa de Educación Bilingüe. A través de los datos, se constató que la falta de referentes bibliográficos, que sustenten claramente la perspectiva teórica de la textualización y subjetividad, ha tenido un impacto en la credibilidad de la propuesta, en la seguridad de los maestros de inglés sobre sus prácticas en los procesos de lectura y escritura y en el acceso a recursos bibliográficos de consulta y de ampliación de información para la comunidad educativa.

La propuesta de “textualización y subjetividad” fue presentada por un grupo de asesores como una práctica cultural que permite la transformación del sujeto mediante la escritura y la lectura, en la que los procesos de análisis textual conllevan a la producción de textos escritos. En la institución, algunos de los procesos que se reconocen como propios de la “textualización y subjetividad” incluyen: selección de un texto eje (narrativo en preescolar y primaria), uso de poemas y canciones, lectura comunitaria (donde el maestro lee en voz alta) y escritura comunitaria (donde el maestro hace el rol de secretario). Estos procesos se dan en el marco de un proyecto escolar que tiene un producto final escrito. En la teoría consultada para este trabajo, el concepto textualización alude a una de las tres fases que componen un modelo para la composición escrita, en el que la primera fase es la planificación, la segunda es la textualización y la tercera es la revisión (Martínez, 2012).

A nivel de aula, en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura observadas así como en las percepciones de los maestros de inglés entrevistados, fue posible identificar que en los grados transición y primero de primaria se hace mayor énfasis en la lectura que en la escritura. Entre las estrategias usadas para la lectura se encuentran: la inferencia, la comparación, las predicciones, la formulación de hipótesis sobre las situaciones que se describen en los textos

narrativos y el establecimiento de relaciones con las situaciones de los niños en su vida cotidiana. En cuanto a la escritura, los niños de transición comienzan un proceso formal de apropiación del código escrito a través de la memorización oral de oraciones cortas y relacionadas con el texto principal de lectura pero los niños desconocen, en gran parte, el significado de lo que escriben. Por el contrario, los niños del grado primero de primaria, escriben oraciones un poco más largas con base en el análisis del texto principal de lectura, pero en comparación con el grado transición, se ve un acercamiento al desarrollo de los procesos lingüísticos a nivel morfológico, sintáctico y semántico.

En algunas de las prácticas de aula notamos la intención de las maestras participantes de responder a las exigencias e implicaciones de enseñar a leer y a escribir en una segunda lengua. Esta respuesta se da principalmente a partir de las experiencias de otros contextos educativos y de los conocimientos que se han construido en la práctica docente que el contexto exige. Este hecho lo podemos relacionar con lo que se conoce como teorías implícitas en los procesos de lectura y escritura: “son constructos epistémicos de representación de la realidad que median el conocimiento, guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales” (Errazuris, 2017, p. 37); “son producto de experiencias personales y de un conocimiento culturalmente compartido que se obtiene al participar en ciertas comunidades de práctica; tienen una naturaleza empírica, pues son más bien inconscientes; e influyen en el comportamiento de las personas” (Pozo, Scheuer & Mateos, 2006 citado en Errazuris, 2017, p. 37).

Una percepción recurrente de los maestros respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura es la necesidad de formación docente que les proporcione los elementos teóricos y conceptuales y la ruta para enseñar a leer y a escribir en inglés en un contexto educativo bilingüe.

Sin embargo, en este caso, la formación docente se concibe sobre “el modelo pedagógico dependiente o tradicional representado por la relación asesor-asesorado” (Truscott de Mejía, Tejada & Colmenares, 2006, p. 23). Esta figura la encontramos en la experiencia de “asesoría” que recibió el colegio para implementar la propuesta de textualización y subjetividad.

En esta primera experiencia de investigación en la educación bilingüe, quedan reflexiones y movilizaciones a futuro para el mejoramiento de nuestras prácticas en la lectura y la escritura en una segunda lengua o lengua extranjera, teniendo como principio que estos procesos son un pilar de la construcción del conocimiento y los cambios sociales. A continuación, se presentan algunas de ellas:

Las problemáticas identificadas en esta investigación –la falta de un modelo metodológico que se ajuste a las necesidades de los procesos de escritura y lectura en un PEB, las inconsistencias en los referentes teóricos que sustentan la conceptualización de dicho modelo y que no permiten el acceso a sus referencias bibliográficas, las inseguridades de los maestros sobre sus prácticas, la disparidad en los procesos cognitivos y lingüísticos y la falta de espacios para la formación docente– parecen ser consecuencia de la manera empírica como muchos colegios nacionales monolingües de Cali incursionaron en la educación bilingüe tras el auge de la globalización. Asimismo, se evidencia una ausencia de formación en educación bilingüe en los currículos universitarios de los programas de licenciatura en idiomas extranjeros (Mejía & Tovar, 1999) corroborada por los maestros en ejercicio que participaron en esta investigación y a la que puede darse respuesta a través de diplomados, seminarios, congresos o encuentros de maestros de idiomas articulados en procesos de formación continua.

Una interesante posibilidad metodológica para dichos procesos de formación docente la constituye el trabajo colaborativo en el que se reconoce y valora de manera positiva la experticia

personal para la reflexión sobre las propias prácticas y las de los colegas mediante el *empoderamiento* (Truscott de Mejía, Tejada & Colmenares, 2006). Con base en los resultados presentados en el capítulo anterior, es posible observar que hay maestros y directivos que tienen conocimientos sobre procesos de lectura y escritura en segunda lengua y quienes, además, manifestaron interés por indagar sobre estos procesos. Por consiguiente, como sugerencia, la institución educativa podría estudiar la posibilidad de implementar un trabajo de investigación colaborativo a futuro, que permita el empoderamiento de los maestros al tiempo que se construye un modelo teórico y metodológico para la enseñanza de la lectura y la escritura en el Programa de Educación Bilingüe de la institución. De igual forma, el trabajo colaborativo podría ser proyectado como un recurso de inducción para los maestros de inglés que llegan a vincularse a la institución por primera vez y que por ende, necesitan conocer la propuesta teórica y metodológica para la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés así como también otros aspectos del PEB.

Desde esta perspectiva de trabajo investigativo colaborativo, habría una movilización significativa respecto a dos de las problemáticas identificadas previamente. La primera, se aprovecharía el espacio de las reuniones de L2 para este trabajo colaborativo y la segunda, se actualizarían los documentos institucionales existentes del PEB y se producirían nuevos documentos que articulen los conceptos con los procesos pedagógicos y metodológicos, de acuerdo a una jerarquía conceptual, los cuales sirvan como fuente de información y de consulta para los maestros y demás miembros de la comunidad educativa.

La última reflexión es respecto a la oportunidad de reconocer la biliteracidad como un referente teórico que permite darle lugar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en un contexto escolar donde interactúan la lengua materna y una segunda lengua

con fines académicos y de construcción social. En la adopción del modelo de “textualización y subjetividad” para la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés como segunda lengua no se tuvo en cuenta el proceso de transición de su aplicación de un contexto educativo monolingüe a uno bilingüe, lo cual ha dado lugar a las problemáticas descritas en este trabajo. Desde la biliteracidad, es posible reconocer “la comunicación que ocurre en dos o más lenguas alrededor de textos escritos en dos o más lenguas” desde una visión socio-cultural (Hornberger, 1990, citado en Truscott de Mejía & Colmenares, 2007).

La concepción que tiene actualmente la institución de la textualización y subjetividad presenta un objetivo en común con el concepto de biliteracidad, el cual apunta a la construcción social mediante el análisis y la producción de textos escritos y el desarrollo del pensamiento crítico. Consideramos que una experiencia de cambio y transformación que involucre a los docentes en ejercicio, a las directivas y demás miembros de la comunidad educativa puede no solo dar respuesta a las incertidumbres de un grupo de maestros respecto a cómo enseñar a leer y a escribir en inglés como L2 sino también generar aportes significativos a la educación bilingüe local.

### **Referencias**

- Appel, R., & Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Araujo, M. C., & Corominas, Y. (1996). *Procesos de adquisición del inglés como segunda lengua en niños de 5 a 6 años de colegios bilingües de la ciudad de Cali.*, Universidad del Valle., Sin publicar.

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Fifth Edition ed.). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Barrantes, M., & Ruíz, A. J. (2016). *Hacia el fortalecimiento de la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés como lengua extranjera en dos I.E.D de Bogotá*. (Maestría en Educación), Universidad de los Andes, Bogotá.
- Benveniste, E. (1958). *De la Subjetividad en el Lenguaje*. In *El Hombre en la Lengua*. Mexico, España, Argentina, Colombia.: Siglo Veintiuno Editores.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases Approaches to Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1.
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 351-385.
- Cassany, D. (2005a). *Investigaciones y Propuestas Sobre Literacidad Actual: Multiliteracidad, Internet y Criticidad*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción, Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm>
- Cassany, D. (2005b). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Paper presented at the Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura., La Rioja.
- Castelló, M. (2014). *Los retos actuales de la alfabetización: estado de la cuestión y últimas investigaciones*. En I. Ballano & I. Muñoz (Eds.), *Escribir en el contexto académico* (Vol. 19, pp. 153-170). Bilbao: Deutso Digital.



- Constitución Política de Colombia. (1980). Decreto No. 2346. Numeral 12 del Artículo 120. In. Bogotá: República de Colombia.
- Correa, M. (Sin Fecha). Propuesta de enfoque pedagógico – Textualización y Subjetividad en la Escuela. Sin publicar.
- Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia. Barcelona: PAIDOS Estado y Sociedad.
- Errázuris, M. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 71(36), 34-50.
- Ferreiro, E. (2008). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. (2a ed.). México, etc.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1998). Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño (18 ed.). México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. Conferencia llevada a cabo en el Congreso Brasileño de Lectura, Campinas, Sao Paulo.
- Galindo, A., Loaiza, N., & Botero, A. (2013). Bilingüismo, Bilteracidad y Competencia Intercultural: Enfoque de investigación cualitativo en contexto escolar. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Galindo, M. (2006). La observación en el aula como método de investigación lingüística. VII Congreso de Lingüística General. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Barcelona. España.

- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester, West Sussex, Uk.: Wiley - Blackwell.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing. *Australian journal of education* 32 (2), 156-179.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning. Problems and Pleasures*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México: McGraw Hill.
- Hinrichsen J. & y Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*. Vol. 2, (pp.1-16)
- Hornberger, N. (1990). Bilingual Education and English-Only: A Language-planning Framework. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508, pp.12-26.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Ludwig, C. (2003). Making sense of literacy. *Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association*, 1-4. Recuperado en 15 de abril de 2018, de <http://www.alea.edu.au/documents/item/53>

- Martos, A. (2008). La cultura escrita, la escuela y los nuevos entornos de la lectura y la escritura. De los enfoques cognitivos a los socioculturales: Los nuevos estudios de literacidad. In S. I. d. E. BADAJOZ: ANPE (Ed.), Nuevas Prácticas de Lectura y Escritura. España: Gráficas Contador, S.L.
- Martínez, J. (2012). Mis borradores en la producción escrita. *Infancias Imágenes*, Vol.11, No.1, Pp. 80-91.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mejía, A. M. d, (2002). *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters LTD.
- Mejía, A. M. d, & Tovar, L. (1999). *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle
- Mills, G. (2000). *Action Research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Practice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Resolución No. 4210. In. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Santafe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* (Tercera impresión ed.). Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto, I., Araujo, É. (2009). *Representaciones y Prácticas de Docentes de Educación Básica en el Campo de la Lectura y la Escritura*. *Letras*, Vol. 51, N° 79, 89-125.
- Paz, A., & Restrepo, L.-A. (2007). *Lectura en segunda lengua en el preescolar: más allá de la descodificación*. In A. M. Truscott de Mejía & S. Colmenares (Eds.), *Bialfabetismo* (pp. 177-191). Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- Peña, T. & Pirela, J. (2007). *La complejidad del análisis documental*. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81. Recuperado en 15 de abril de 2018, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17402007000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004&lng=es&tlng=es).
- Pérez, M. E. (2001). *Subjetividad y Modalidad Lingüística*. *EPOS. Revista de Filología*. (17), 57-70.
- Quinteros, G. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro* (G. Quinteros Ed.). México: Fondo de Cultura Económica. *Espacios Para la Lectura*.
- Ramos, M. (2011). *El Problema de Comprensión y Producción de Textos en el Perú*. *Docencia Universitaria: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, (1).
- Ramírez, E. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es lectura?* *Investigación bibliotecológica*, 23(47) 161-188. Recuperado en 26 de mayo de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es).

- Reyes, V. (Diciembre de 2015). Enfoque Comunicativo Significativo. Conferencia dirigida al personal docente de inglés del colegio Berchmans. Cali.
- Rosano, M. I. (2011). El Método de Lecto-escritura Global. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. (39). 1-19. Recuperado de <https://www.csif.es/contenido/andalucia/ensenanza/87339>
- Sola, A. (1999). El papel de los textos narrativos en la construcción de una segunda lengua: la renarración en preescolar. In A. M. d. Mejía & L. Tovar (Eds.), *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia* (pp. 45-64). Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- Truscott de Mejía, A.M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters LTD.
- Truscott de Mejía, A.M., Ordoñez, C., & Fonseca, L. (2006). Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia. MEN / Universidad de los Andes. Bogotá.
- Truscott de Mejía, A.-M., Tejada, H., & Colmenares, S. (2006). *Empowerment: Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe*. Cali - Colombia: Universidad Del Valle.
- Truscott de Mejía, A.M. & Colmenares, S. (2007). *Bialfabetismo: Lectura y escritura en dos lenguas en Colombia*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

- Truscott de Mejía, A.M., & Fonseca, L. (2009). Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. MEN / Universidad de los Andes. Bogotá.
- Truscott de Mejía, A. M., Dix, B. P., Vélez, M. C. A. d., & Chamorro, M. L. M. (2012). Exploraciones sobre el aprendizaje de lenguas y contenidos en programas bilingües: Una indagación en la escuela primaria. Bogotá: Universidad de los Andes. Centro de Investigación y Formación en Educación - Cife.
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional. Banco de la República de Colombia.
- Sánchez, V., & Borzone, A. (2007). Los procesos de textualización: El uso de conectores en el inicio de aprendizaje de la escritura. Revista RASAL, de la Sociedad Argentina de Lingüística. Vol.1, Pp. 7-24.
- UNESCO, (2005). Chapter 6. Understandings of Literacy. In EFA Global Monitoring Report: Literacy for Life. France. Pp. 177-159.
- Valencia, S. (2007). Procesos de la lectura y la escritura en el aula de clase bilingüe: un estudio de caso. In A. M. Truscott de Mejía & S. Colmenares (Eds.), Bialfabetismo (pp. 241-261). Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- Valero Robayo, P. (2016). Análisis del proceso de enseñanza de lectura y escritura en inglés y español a partir del currículo operativo en grado primero de un colegio privado bilingüe. (Maestría en Educación), Universidad de los Andes, Bogotá.

Van Dijk, T. (2009). *Critical Discourse Studies: A sociocognitive approach*. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods for Critical Discourse Analysis* (pp. 62-84). Londres, Washington DC, Los Angeles: SAGE.

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*. (42). 139-160.

## ANEXOS

### Anexo 1: Ficha de Análisis Fase I

Título			
<b>Clasificación</b>		Tipo	
Año		Autor(es)	
L1-L2			

<b>TEXTUALIZACION</b>
<b>SUBJETIVIDAD</b>
<b>LECTURA Y ESCRITURA</b>
<b>LENGUAJE</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>
<b>Otro</b>



## Anexo 2. Análisis Documental – Fase II

Revisión y Análisis Documental – Fase II (conceptos, temas y posturas ideológicas)

	No. DTO	CONCEPTOS	TEMAS	POSTURAS IDEOLÓGICAS
Textualización				
Subjetividad				
Lectura Y escritura				
Lenguaje				

## Anexo 3. Ficha de Observación de Clase

<b>UNIVERSIDAD DEL VALLE</b> <b>Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales</b> <b>Instrumento de recolección de datos para investigación cualitativa en educación bilingüe</b> <b>Grupo de Investigación en Educación Bilingüe</b> <b>Escuela de Ciencias del Lenguaje</b>			
<b>OBSERVACION DE CLASE DE INGLÉS</b>			
<b>Fecha:</b>	<b>Grado:</b>	<b>No. de estudiantes:</b>	<b>Maestra:</b>
<b>Tiempo de observación:</b>		<b>Observadora no participante:</b> Maryi Delgado O. 1503618 - 7278	
<b>Nota:</b> Los nombres reales de todos los participantes fueron cambiados por motivos de confidencialidad para la presente investigación. <b>Covenciones:</b> <b>Ss:</b> estudiantes contestan en coro <b>S:</b> un estudiante <b>M:</b> maestra			
<b>descripción</b>		<b>Comentarios e interpretaciones</b>	

## Anexo 4: Entrevistas

### Cuestionario Para Entrevista a Personal Directivo

Entrevista sobre procesos de escritura y lectura en inglés (L2)	
Fecha:	Hora:
Lugar y sitio específico:	
Entrevistador:	
Entrevistado:	
Cargo del entrevistado en el colegio:	

### Introducción

La información que se recogerá mediante esta entrevista servirá como datos para el estudio que se está realizando como tesis de la Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. El objetivo principal de esta tesis es describir las características de los procesos de escritura y lectura en inglés (L2) en los grados iniciales de escolaridad en un contexto bilingüe (español - inglés), procesos basados en el enfoque de *textualización y subjetividad* que se ha implementado en la institución por varios años en lengua materna y que posteriormente, se empezó a implementar para los procesos de adquisición de una segunda lengua en Programa de Educación Bilingüe.

Las preguntas para esta entrevista se encuentran agrupadas en cuatro categorías: a. *educación bilingüe*, b. *textualización y subjetividad como enfoque para la lectura y la escritura en el colegio*, c. *alfabetismo/ bilingüismo/ biliteracidad*, y d. *avances y dificultades en los procesos de lectura y escritura*. Se sugiere seguir las pautas establecidas sin obviar preguntas; sin embargo, se pueden formular interrogantes adicionales de acuerdo al criterio del entrevistador y según el proceso de desarrollo de la entrevista. La identidad de las personas entrevistadas se mantendrá en total confidencialidad.

## **a. Educación bilingüe**

1. Teniendo en cuenta que usted ha sido la gestora del Programa de Educación Bilingüe de esta institución y que ha trabajado fuertemente en su desarrollo, ¿podría describir la diferencia entre un colegio bilingüe y un colegio con educación bilingüe?
2. Entre los nueve colegios que conforman ACODESI<sup>14</sup>, tres ofrecen un programa de educación bilingüe, las otras instituciones tienen un programa de inglés intensivo. Como sabemos, la Asociación mantiene una conexión entre los colegios orientada principalmente por la Pedagogía Ignaciana, procurando que todos los colegios sigan una misma perspectiva. Actualmente en la página web<sup>15</sup> de ACODESI, en la sección “Propuesta Educativa”, se describe lo siguiente:

*“Los Colegios de ACODESI han asumido el inglés como lengua extranjera atendiendo a la realidad de nuestros(as) estudiantes y al contexto sociolingüístico de nuestro país que es monolingüe. En este sentido, nuestra opción no es el bilingüismo ni tampoco el inglés como Segunda Lengua ya que nuestros planes de estudio no están estructurados con base en el inglés, ni tampoco los(as) estudiantes están expuestos de manera intensa a un ambiente de idioma inglés.”*

Con base en lo anterior, ¿qué consensos se generaron entre ACODESI y esta institución educativa respecto al programa de educación bilingüe que se desarrolla y los enfoques y métodos para la enseñanza y aprendizaje del inglés como L2?

3. El programa de educación bilingüe que está publicado en la página de internet del colegio, en la sección “Características”, se describe:

*“Promueve un proceso de apropiación de cada una de las lenguas desde las implicaciones de reconocer el español como lengua materna y el inglés como segunda lengua.”*

4. Con base en esta característica, ¿qué función cumple la lengua materna dentro del aula en las clases de segunda lengua?
5. ¿Cuál es el perfil docente que la institución requiere para los profesores de inglés?
6. ¿La institución ofrece algún tipo de formación docente para los profesores de inglés? ¿Podría mencionar la formación vigente?

## **b. Textualización y Subjetividad**

7. Desde hace casi dos décadas, el colegio ha implementado la textualización y subjetividad como un enfoque para el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua materna, ¿cuál es el referente teórico que orienta este enfoque?
8. ¿A qué se refiere el término *subjetividad* en este contexto y qué relación tiene con la lectura

---

<sup>14</sup> Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

<sup>15</sup> Se consulta la página horas previas a la entrevista para confirmar la vigencia de la información.

y la escritura?

9. Desde el año 2000 el colegio ha implementado la *textualización y subjetividad* para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna. ¿Cómo surge el desarrollo de las prácticas de aula de estos mismos procesos en inglés (L2) dentro del PEB con este mismo enfoque?
10. Después de situar los referentes teóricos de la textualización y subjetividad en la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna ¿cuál(es) son los referentes teóricos de lengua y bilingüismo en la enseñanza de una segunda lengua, enmarcados en el PEB de la institución?
11. ¿Cuáles considera usted que son las diferencias en la aplicación de la *textualización y subjetividad* entre la lengua materna y segunda lengua?

### **c. Bilingüidad (Biliteracy)**

*Biliteracy* es el término que se usa en los procesos de adquisición y aprendizaje de segunda lengua, especialmente cuando se trata del inglés. Este concepto ha tomado una transición desde la perspectiva instrumentalista a la sociolingüística.

12. Dado que el enfoque de *textualización y subjetividad* comprende la construcción del lenguaje desde la sociolingüística, ¿Qué diferencia hay entre la bilingüidad y la *textualización y subjetividad*?
13. Si tomáramos un grupo desde preescolar hasta 5° de primaria, ¿cómo describiría usted el proceso, paso a paso o por estadios, el proceso de este grupo en su aprendizaje de la lectura y escritura en inglés (L2)?
14. ¿Cómo se involucran las áreas de contenido en la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés (L2) de los niños?

### **d. Producciones textuales: avances y dificultades en los procesos de lectura y escritura**

15. Desde su labor administrativa, ¿qué avances ha tenido el programa de educación bilingüe de la institución?
16. Desde esa misma perspectiva, ¿qué dificultades cree usted que todavía necesitan de mayor atención?
17. ¿Es usted informada por parte de la coordinación académica y de los profesores de los avances y las dificultades en el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura de los niños en inglés (L2)? ¿Cuáles serían estos avances / dificultades?
18. ¿Qué herramientas se utilizan para medir o conocer dichos avances o dificultades?
19. ¿Qué estrategias se han implementado para superar las dificultades en dichos procesos?
20. Teniendo en cuenta que las primeras dos promociones bilingües están en el inicio de la secundaria, ¿se ha notado alguna diferencia de sus competencias de comprensión y producción textual en su desarrollo bilingüe respecto a las promociones no bilingües?
21. ¿Se espera que las familias cumplan alguna función determinada en los procesos de lectura y escritura de sus hijos en segunda lengua? ¿Cuál?
22. Aparte de los temas que hemos tratado en esta entrevista, ¿le gustaría agregar algo más o ampliar algún aspecto que usted considere importante?

Agradezco su disposición y amable colaboración.

## Cuestionario Para Entrevista a Maestros de Inglés

Entrevista sobre procesos de escritura y lectura en inglés (L2)				
Fecha:			Hora:	
Lugar y sitio específico:				
Entrevistador/Entrevistado:				
Grado Transición			Grado	
Tiempo de labor en la institución:				

### Introducción

La información que se recogerá mediante esta entrevista servirá como datos para el estudio que se está realizando como tesis de la Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. El objetivo principal de esta tesis es describir las características de los procesos de escritura y lectura en inglés (L2) en los grados iniciales de escolaridad en un contexto bilingüe (español - inglés), procesos basados en el enfoque de *textualización* y *subjetividad* que se ha implementado en la institución por varios años en lengua materna y que posteriormente, se empezó a implementar para los procesos de adquisición de una segunda lengua en Programa de Educación Bilingüe.

Las preguntas para esta entrevista se encuentran agrupadas en cuatro categorías: a. *educación bilingüe*, b. *textualización y subjetividad como enfoque para la lectura y la escritura en el colegio*, c. *alfabetismo/biliteracidad*, y d. *avances y dificultades en los procesos de lectura y escritura*. Se sugiere seguir las pautas establecidas sin obviar preguntas, sin embargo, se pueden formular interrogantes adicionales de acuerdo al criterio del entrevistador y según el proceso de desarrollo de la entrevista. La identidad de las personas entrevistadas se mantendrá en total confidencialidad.

#### a. Educación Bilingüe

1. Además de su experiencia en esta institución educativa, ¿Tiene usted formación en educación bilingüe?
2. ¿Cuál es su idea de educación bilingüe?
3. ¿Considera usted que hay relación entre la lengua materna y la segunda lengua en este contexto de educación bilingüe? ¿Cuál?

4. ¿Qué diferencias hay entre el grado Transición y el grado Primero respecto al proceso de adquisición de una segunda lengua?

#### **b. Textualización y Subjetividad**

5. Desde hace casi dos décadas, el colegio ha implementado la *textualización y subjetividad* para el desarrollo de la lectura y escritura en lengua materna. ¿Cuál es el referente teórico que orienta este enfoque?
6. Para el desarrollo de la lectura y la escritura en inglés (L2) en el programa bilingüe se adoptó este mismo enfoque. ¿Hay diferencias o similitudes en la forma como se enseña a leer y a escribir en ambas lenguas? ¿Cuáles?
7. ¿A qué se refiere el término *subjetividad* en este contexto y qué relación tiene con la lectura y la escritura?
8. ¿Qué beneficios considera usted que ofrece la *textualización y la subjetividad* en la enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso bilingüe?
9. ¿Qué dificultades se presentan en la aplicación de la *textualización y la subjetividad* en la enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso bilingüe?

#### **c. Bialfabetismo/biliteracidad (Biliteracy)**

1. ¿Considera usted que hay diferencias entre bialfabetismo y el enfoque de *textualización subjetividad*?
2. ¿Podría describir una actividad en la que usted enseña a leer escribir en inglés a los niños que usted tiene a cargo?
3. De igual manera, ¿podría describir una actividad en la que usted enseña a escribir en inglés a los niños que usted tiene a cargo?
4. ¿Qué tipo de textos leen y escriben los niños?
5. ¿Qué materiales se utilizan para estos procesos?
6. ¿Cuáles son los criterios en el momento de escoger los libros de lectura para los niños de su grado?
7. ¿Qué instancia establece estos criterios?
8. ¿La lengua materna cumple alguna función específica o importante de adquisición o de desarrollo de la lectura y la escritura en inglés? ¿Por qué? / ¿Cómo?
9. ¿Cómo se involucran las áreas de contenido en el aprendizaje de la lectura y la escritura en inglés (L2) de los niños?

#### **d. Avances y dificultades en los procesos de lectura y escritura**

1. Desde su labor docente, ¿qué avances ha tenido el programa de educación bilingüe de la institución?
2. Desde esa misma perspectiva, ¿qué dificultades cree usted que todavía necesitan de mayor atención?
3. ¿Considera usted que hay avances y dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura de los niños en inglés (L2)? ¿Cuáles?
4. ¿Qué herramientas se utilizan para medir o conocer dichos avances o dificultades?

5. ¿Qué estrategias se han implementado para superar las dificultades en dichos procesos?
6. ¿Se espera que las familias cumplan alguna función determinada en los procesos de lectura y escritura de sus hijos en segunda lengua? ¿Cuál?
7. ¿Le gustaría agregar algo más o ampliar algún aspecto de los temas que hemos tratado en esta entrevista y que usted considere importante?

Agradezco su disposición y amable colaboración.

### Anexo 5: Ficha de Análisis de las Entrevistas

Entrevistado	
Cargo	
Fecha	

<b>EDUCACIÓN BILINGÜE</b>
1. Diferencia entre colegio bilingüe y programa de educación bilingüe
2. Función de la lengua materna dentro del aula en las clases de L2
3. Perfil del maestro de inglés
4. Formación docente

<b>TEXTUALIZACION</b>
5. Referentes teóricos de la textualización y la subjetividad
6. Definición de subjetividad
a. Relación entre la subjetividad y la lectura y la escritura en inglés
7. Origen de la textualización en el Programa de Educación Bilingüe (PEB)
8. Referentes teóricos de lengua y bilingüismo en la enseñanza de una L2, enmarcados en el PEB de la institución (en esta entrevista no aplica esta pregunta)
9. Diferencias entre la aplicación textualización y la subjetividad en la L1 Y la L2

<b>BILITERACIDAD</b>
10. Diferencia entre la biliteracidad y la textualización y subjetividad
11. Descripción de los procesos de lectura y escritura en el PEB con base en los resultados de una promoción que haya empezado en 1° y haya terminado 5°
12. El papel que juega las áreas de contenido en los procesos de lectura y escritura en L2

<b>PRODUCCIONES TEXTUALES: Avances y dificultades en los procesos de lectura y</b>
--

escritura
13. Avances del PEB
14. Dificultades del PEB
15. Comunicación / información de los maestros y otros entes sobre los avances y dificultades
a. Avances y dificultades reportados
16. Herramientas de medición o evaluación para conocer los avances y las dificultades
17. Estrategias para superar las dificultades
18. Diferencias entre la promoción no bilingüe y la promoción bilingüe
19. Función de las familias
20. Otros temas

**Anexo 6: Matriz de Análisis**

<https://drive.google.com/file/d/1GCPMKzZdFW3BEmg4r1pHInfZsJKF6cCy/view?usp=sharing>

Tabla 3. Matriz de Análisis

CONCEPTO			
<b>DEFINICIONES SEGÚN LOS REFERENTES TEÓRICOS CONSULTADOS</b>			
<b>HALLAZGOS EN LOS DOCUMENTOS (DISCURSO INSTITUCIONAL)</b>	<b>Título:</b>	<b>Autor:</b>	<b>Fecha:</b>
Documento No.			
<b>Tipo:</b>			
<b>HALLAZGOS EN LA ENREVISTAS (PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y DIRECTIVOS)</b>	<b>Directivo 1</b>		
	<b>Directivo 2</b>		
	<b>Directivo 3</b>		
	<b>Maestra 1</b>		
	<b>Maestra 2</b>		



	<b>Maestra 3</b>
--	------------------