

Desempeño de estudiantes indígenas en tareas lectoras en inglés como lengua extranjera: un primer acercamiento*

María Elena Rodríguez Pérez**

Andrea Mercado Rodríguez***

Catalina Rodríguez Pérez****

Fabiola Mercado Rodríguez*****

Recibido: 29-04-2022

Aceptado: 23-08-2022

Citar como: Rodríguez Pérez, M. E., Mercado Rodríguez, A., Rodríguez Pérez, C. y Mercado Rodríguez, F. (2023). Desempeño de estudiantes indígenas en tareas lectoras en inglés como lengua extranjera: un primer acercamiento. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 37-68. <https://doi.org/10.15332/25005421.7924>

Resumen

La presente investigación evaluó la comprensión de lectura del inglés como lengua extranjera de estudiantes indígenas inscritos en un programa educativo de bachillerato de una universidad pública en

*La presente investigación forma parte del trabajo experimental de la tesis de Andrea Mercado Rodríguez para obtener el título de Licenciatura en Psicología del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara

**Profesora e investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara. Doctora en Ciencia del Comportamiento e Investigadora Nacional I. Sus líneas de interés versan sobre el papel del lenguaje en el aprendizaje humano complejo. Dirección laboral: Francisco de Quevedo 180. Colonia Arcos Vallarta. Guadalajara, Jalisco. C. P. 44130.

Correo electrónico: mariae.rodriguezp@academicos.udg.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5879-0007>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=puiTooQAAAAJ>

***Estudiante de la Licenciatura en Psicología del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. Sus intereses académicos versan sobre la asesoría clínica para mejorar el aprendizaje.

Correo electrónico: andy710@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4512-2370>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=YFvnge4AAAAJ>

****Profesora e investigadora de la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán de la Universidad de Guadalajara. Doctora en Educación. Sus intereses de investigación se centran en la formación integral de estudiantes.

Correo electrónico: catalina.rodriguez4439@academicos.udg.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8055-7025>

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=QEvO_0kAAAAJ&hl=es

*****Estudiante de la Licenciatura en Administración del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. Becaria a través del programa institucional para la incorporación temprana a la investigación. Sus intereses académicos versan sobre la administración de ambientes educativos.

Correo electrónico: fabiola.mercado4191@alumnos.udg.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7377-4627>

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=p_AfLEYAAAAJ&hl=es

Jalisco, México. Se expusieron a dos tareas lectoras con el propósito de identificar las habilidades y estrategias con que tratan de dar sentido a lo leído. En la primera tarea, debían deducir el significado de palabras y frases de un cuento infantil. En la segunda tarea, se les presentó un anuncio y debían contestar preguntas respecto a las características y usos del producto anunciado. Se encontraron bajos desempeños en ambas tareas dada las condiciones experimentales específicas a las que se expusieron: instrucciones en español, interacción cara a cara con un experimentador no indígena, presentación del anuncio en formato digital, uso de un cuento infantil no indígena. Falta investigar si estas condiciones también afectan a la lectura en español como lengua extranjera.

Palabras clave: lengua extranjera, comprensión, aptitud para la lectura, multiculturalismo, población indígena, estudiante.

Performance of indigenous students in reading tasks in English as a foreign language: a first approach

Abstract

This research evaluated reading comprehension of English as a foreign language of indigenous students enrolled in a high school educational program at a public university in Jalisco, Mexico. They were exposed to two reading tasks to identify the skills and strategies with which they try to make sense of what they read. In the first task, they had to deduce the meaning of words and phrases from a children's story. In the second task, they were presented with an advertisement and had to answer questions regarding the characteristics and uses of the advertised product. Low performance was found in both tasks given the specific experimental conditions to which they were

exposed: instructions in Spanish, face-to-face interaction with a non-indigenous experimenter, presentation of the advertisement in digital format, use of a non-indigenous children's story. It remains to be investigated whether these conditions also affect reading in Spanish as a foreign language.

Keywords: foreign languages, comprehension, reading ability, multiculturalism, indigenous peoples, students.

Desempenho de alunos indígenas em tarefas de leitura em inglês como língua estrangeira: uma primeira abordagem

Resumo

Esta pesquisa avaliou a compreensão leitora do inglês como língua estrangeira de estudantes indígenas matriculados em um programa de ensino médio de uma universidade pública em Jalisco, México. Eles foram expostos a duas tarefas de leitura para identificar as habilidades e estratégias com as quais tentam dar sentido ao que lêem. Na primeira tarefa, eles tiveram que deduzir o significado de palavras e frases de uma história infantil. Na segunda tarefa, eles foram apresentados a um anúncio e tiveram que responder perguntas sobre as características e usos do produto anunciado. O baixo desempenho foi encontrado em ambas as tarefas, dadas as condições experimentais específicas a que foram expostas: instruções em espanhol, interação face a face com um experimentador não indígena, apresentação do anúncio em formato digital, uso de uma criança não indígena história. Resta investigar se essas condições também afetam a leitura em espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: línguas estrangeiras, compreensão, capacidade de leitura, multiculturalismo, povos indígenas, estudantes.

Introducción

México es un país multicultural. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008, enero 14) ha catalogado la existencia de 68 lenguas indígenas que coexisten con el español como lengua oficial y dominante. La necesidad de diseñar escenarios escolares que atiendan a esta diversidad de orígenes y visiones del mundo es lo que ha impulsado el debate de la educación intercultural (Roa, 2006). Diversos autores han distinguido entre multiculturalidad e interculturalidad. Por ejemplo, Salzmann (2016) consideró que mientras el multiculturalismo describe una realidad vivida, "el concepto de interculturalidad describe un ideal normativo, un modo de convivencia ética ideal en una sociedad" (p. 60). En este sentido, la interculturalidad se puede entender desde dos perspectivas diferentes aunque necesariamente complementarias (Dietz, 2016). Por un lado, se puede comprender desde el plano prescriptivo o normativo en donde se aspira a que la coexistencia de las diferentes culturas ocurra en una relación respetuosa y desde posiciones de igualdad (Schmelkes, 2002). Pero también, puede analizarse desde un plano descriptivo o fáctico según las visiones de la relación que, de hecho, se establece entre los diferentes grupos sociales. Usma *et al.* (2018) han distinguido dos tipos de interculturalidad fáctica; la funcional y la crítica. Según estos autores, la interculturalidad funcional es más común, ya que existe un diálogo de tolerancia hacia los grupos diferentes sin cuestionar las raíces de la desigualdad entre ellos. La interculturalidad crítica examina y cuestiona las relaciones de poder y las macro-microestructuras sociales que llevan a la segregación de ciertos grupos y la idealización de ciertos patrones culturales sobre otros.

En el plano normativo, el acuerdo 12-10-17 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017, octubre 11) ha definido un perfil de egreso de la educación obligatoria en México, el cual se estructura en once ámbitos. Uno de esos ámbitos se refiere al lenguaje

y comunicación en donde se establecen desempeños esperados tanto para el español como lengua materna como en la lengua indígena. Adicionalmente, se esbozan aprendizajes esperados para el caso el inglés como lengua extranjera, sin distinguir si se trata de una segunda lengua (para los hablantes del español que no hablan una lengua indígena) o de una tercera lengua (para los hablantes de una lengua indígena que aprenden español como su primera lengua extranjera). En dicho acuerdo se establece que, al terminar la educación media superior (o bachillerato, que es el nivel educativo inmediato anterior a los estudios universitarios), los egresados deberían dominar las siguientes competencias:

Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena, en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad. (p. 8)

En el plano fáctico, con respecto a este ideal de comunicarse en inglés con fluidez, Arán (2020) exploró las representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés de alumnas indígenas de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal rural en el estado de Chihuahua, México. Se encontró que al inicio había una alta motivación por aprender el inglés, ya que esto lo asociaban con el acceso al conocimiento y la posibilidad de hacer viajes. Pero, esta motivación bajó a causa de los problemas que enfrentaron para aprenderlo. Además, reportaron sentirse inferiores en el contexto social y educativo donde conviven con "mestizos" (no indígenas).

Esta percepción de inferioridad parece ser común en la población indígena en nuestro país y otros países de América Latina (Usma *et al.*, 2018; Rosas *et al.*, 2021; Schmelkes, 2002), ya que las sociedades latinoamericanas, más que sociedades multiculturales, son sociedades diglósicas. Una sociedad diglósica se caracteriza

por la existencia de una cultura dominante que modula o impide el desarrollo de patrones culturales asociados a grupos que se perciben como ajenos o extraños a ellos. Es decir, la cultura dominante ejerce una influencia sentida sobre las prácticas, creencias, perspectivas, motivaciones y sentimientos de los individuos, de modo que se tienden a homogeneizar las prácticas culturales (Arias, 2015). Si consideramos que el idioma es la herramienta cultural a través de la cual se estructura el proceso de identidad y pertenencia dentro de dicha cultura, aprender una lengua extranjera demanda el deseo del individuo de hacerse bilingüe y bicultural a la vez (Arias, 2015; Martínez, 2018). Por ello, en contextos donde tienen que convivir hablantes de diferentes idiomas, se generan creencias y actitudes diglósicas que van desde la vergüenza étnica hasta mecanismos de autonegación del otro (Schmelkes, 2002).

En el ámbito educativo, podemos reconocer fenómenos con creencias diglósicas cuando se enseña una segunda o tercera lengua. Por ejemplo, Schmelkes (2002) identificó situaciones diglósicas cuando los maestros indígenas "consideran que enseñar la lengua materna es una pérdida de tiempo; maestros bilingües que recomiendan a sus alumnos dejar de usar y olvidar la lengua materna; maestros indígenas que prohíben a sus propios hijos hablar la lengua de los abuelos" (p. 10). Esto ha dificultado los esfuerzos tendientes al logro del tipo ideal de interculturalidad. En algunos casos, ha contribuido a que se deje de hablar la lengua indígena (Usma *et al.*, 2018) con la lamentable pérdida de su memoria oral y sus valores culturales (Ramírez, 2012).

Uno de los 68 pueblos indígenas que todavía subsisten en México son los huicholes. En su lengua, el huichol, ellos se nombran *wixárika* en singular y *wixaritári* en plural, cuya traducción al español varía según los autores que han estudiado a esta comunidad. "Para Carl Lumholtz, quien realizó investigaciones en este grupo étnico a principios del siglo XX, *wixárika* significa "doctor, curandero". Para Furst y Schaefer: "el pueblo o el verdadero pueblo"" (Anguiano,

2018, p. 13). Existen comunidades wixaritari en los estados de Jalisco, Zacatecas, Durango y Nayarit.

Aunque el huichol no es una lengua en peligro de extinción, existen diversas variantes (INALI, 2008, enero 14) y hay grandes discrepancias de cómo debe escribirse. Faltaba un alfabeto práctico para escribir huichol con grafías latinas. Según Anguiano (2018) aproximadamente hace diez años se eligió un solo alfabeto escrito formado por 21 símbolos que representan los diversos sonidos.

Los wixaritari, al igual que otros pueblos indígenas, han migrado de sus comunidades a ciudades o poblaciones mestizas y, con ello, han demandado servicios de orden público, incluyendo la escuela (Anguiano, 2018; Esteban, 2017; Vergara, 2010). Diversas investigaciones han documentado las dificultades de los wixaritari para adaptarse a la cultura escolar mestiza (De Aguinaga, 2009; Hernández, 2012; Huizar *et al.*, 2017; Islas *et al.*, 2021; Vergara, 2010). A decir de Esteban (2017), los análisis se han concentrado en contextos rurales en el nivel básico y hay poca investigación en los contextos urbanos o en el nivel medio superior.

En un diagnóstico llevado a cabo en el nivel de educación superior, Islas *et al.* (2021) analizaron las características socio demográficas de estudiantes de nuevo ingreso del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, Jalisco. Dicho Centro Universitario se encuentra localizado en el municipio de Colotlán, Jalisco. El diagnóstico lo realizaron a partir de un examen administrado por la institución como parte de los criterios de selección para el ingreso. El examen constó de tres partes: lectura y redacción; matemáticas e inglés. En general, las calificaciones en este examen fueron bajas; solo el 12.45% de los aspirantes obtuvieron un resultado que podría considerarse aprobatorio. Sin embargo, al desglosar los resultados de acuerdo con el tipo de bachillerato que procedían los estudiantes aceptados, se encontró que los promedios más bajos correspondían

a los egresados de escuelas preparatorias con más del 40% de estudiantes indígenas. Los autores argumentaron que este perfil académico podría explicarse considerando aspectos tanto personales como contextuales. Es decir, el bajo desempeño lo atribuyeron, en parte, a la situación económica de la región (la Región Norte de Jalisco suele mostrar el menor desarrollo económico del estado (Galindo *et al.*, 2011). Pero también, se debería considerar las dificultades que surgen del hecho de que la prueba está “en un idioma que no es el propio, con instrucciones y diseño de preguntas con lo que no están familiarizados” (Islas *et al.*, 2021, p. 378).

Dado este contexto, la presente investigación tuvo como propósito evaluar el desempeño de estudiantes de bachillerato de origen wixárika del municipio de Mezquitic en la zona norte de Jalisco en la comprensión de textos en inglés. Para ello, se adaptaron dos de las tareas lectoras empleadas por Rodríguez *et al.* (2015). Estos autores utilizaron un anuncio de un producto (un limpiador de grasa) y preguntaron a estudiantes universitarios información respecto del producto anunciado. También emplearon una versión del cuento “la Cenicienta” y solicitaron a dichos estudiantes que encontraran los significados en español de palabras contenidas en el texto. Los hallazgos reportados por estos autores pusieron de manifiesto el papel de las prácticas sociales en las estrategias con las que los estudiantes dan sentido a lo leído. Además, se observó que los participantes (todos mestizos y cuya lengua materna era el español) pudieron leer con comprensión el cuento en inglés, independientemente de sus diferentes dominios del inglés escrito. Es decir, parece que hubo una transferencia de la lengua materna a la lengua extranjera posibilitada por la similitud entre los idiomas español e inglés en su forma escrita, por la familiaridad de la estructura textual del cuento y por el conocimiento del cuento particular al que se expusieron. Esta transferencia de L1 (lengua materna) a L2 (lengua extranjera o segunda lengua) ha sido reportada en investigaciones previas, pero

se sabe poco respecto de las transferencias que pudieran darse entre L1, L2 y L3 (otra lengua extranjera) (Perales y Reyes, 2014).

La observación del desempeño lector de los estudiantes indígenas que se llevó a cabo en la presente investigación pretende ser un primer acercamiento a la transferencia de las habilidades y estrategias para leer con comprensión desde L1 (náhuatl) o L2 (español) hacia L3 (inglés) considerando dos tipos de estructuras textuales: un cuento y un anuncio publicitario. Es importante señalar que hay demasiadas variables que pudieran influir en el establecimiento de relaciones de transferencia entre los tres idiomas; por ejemplo, las similitudes y diferencias entre las lenguas, los patrones culturales con que se estructuran cuentos y anuncios en los diferentes grupos sociales, las distintas creencias diglósicas de los participantes, su dominio de inglés y español como lenguas extranjeras, su historia académica de contacto con los idiomas extranjeros, los distintos usos de los lenguajes extranjeros, los usos de la lengua materna, las prácticas de literacidad en casa y en la escuela en los diferentes lenguajes, etc. Por tal motivo, se decidió exponerlos a las tareas tratando de replicar las condiciones experimentales del estudio previo con mestizos. El análisis de las maneras en que los estudiantes wixaritári tratan de dar sentido a los textos en inglés será de utilidad para identificar variables significativas que pudieran abordarse en futuras investigaciones.

Método

Marco contextual

Según datos oficiales, el 31.8% de la población del municipio de Mezquitic es de origen wixárika (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2019). El municipio tiene una población total de 22,083 habitantes, de los cuales la mitad tiene 18 años o menos. La localidad

con mayor población es la cabecera municipal, Mezquitic, con 2,639 habitantes. Solo el 15.4 % de la población del municipio cuenta con una escolaridad de nivel medio superior (bachillerato). Con respecto al uso de la lengua indígena, el 78.62 % habla huichol. Un tercio de la población que habla huichol no habla español. Con respecto a la disponibilidad de tecnologías para la información y comunicación, el 12.3 % cuenta con una computadora y el 56.5 % con teléfono celular. Solo el 7.1 % de la población cuenta con acceso a internet (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021).

Dentro de la oferta educativa para el nivel de educación de bachillerato se cuenta con un "módulo" de la Universidad de Guadalajara. Por su estructura universitaria, los módulos de bachillerato son unidades académicas responsables de operar programas académicos de docencia, extensión y difusión cultural en las distintas localidades del estado de Jalisco, especialmente las de difícil acceso. Están adscritas a una escuela preparatoria tipo sede. En el caso del módulo de Mezquitic, su preparatoria sede es la Escuela Preparatoria Regional de Huejuquilla el Alto.

Participantes

Los participantes fueron 18 alumnos inscritos en el bachillerato general por competencias del Módulo de Mezquitic, Jalisco. Diez eran hombres y 8 mujeres. Sus edades variaron entre 16 y 18 años. Su idioma materno era el huichol con diferentes dominios del idioma español. Dado que el interés de la investigación era tener un primer acercamiento a la población de origen indígena de esta localidad, no se evaluó el dominio del español de cada participante. Se partió del supuesto que pueden usar el español en contextos académicos por su condición de estudiante en una escuela cuya instrucción ocurre exclusivamente en el idioma español.

Escenario Experimental

Para llevar a cabo la toma de datos, se usaron dos aulas del módulo. Una contaba con buena iluminación y ventilación y con 30 equipos de cómputo en buen estado con acceso a internet (aula de cómputo). La otra era un salón de clases con capacidad para 30 alumnos, con buena iluminación y ventilación. El salón de clases tenía un escritorio y dos sillas.

Materiales

Se usaron 3 computadoras portátiles y grabadoras tipo reportero. Los materiales para llevar a cabo las tareas lectoras fueron similares a los que emplearon Rodríguez *et al.* (2015). Para la tarea lectora 1, se utilizó un texto en inglés preparado exprofeso con una parte del cuento de hadas "Cinderella" (Cenicienta). Se seleccionaron veinte términos del texto (ver anexo A) y se dividieron según si eran palabras relacionadas con el contenido o tema (por ejemplo, hada madrina, varita mágica, calabaza, etc.) o si eran palabras gramaticales (por ejemplo, el verbo llorar en diferentes tiempos gramaticales y los denominados "verbos de dos palabras" que son difíciles porque una lectura separada de sus partes no se corresponde con su significado como una sola unidad) y, por tanto, demandarían de un mayor dominio del idioma. En el anexo A se presentan las palabras elegidas y su mejor "traducción" según el contexto.

Para la tarea lectora 2, se usó un texto auténtico (sin simplificación sintáctica o gramatical) que anunciaba un limpiador de grasa (ver anexo B). Dicho anuncio se eligió debido a que contiene dibujos con claves gráficas para contestar preguntas respecto a los usos del producto anunciado.

Procedimiento

Se contactó al Coordinador del Módulo (máxima autoridad educativa) para obtener los permisos correspondientes para llevar a cabo el estudio en las instalaciones educativas. Para ello, se entregó el protocolo de investigación impreso y se programó una entrevista con él en donde se especificó que los participantes serían tratados de acuerdo con los principios éticos estipulados en el Código de Conducta y Principios Éticos de los Psicólogos de la *American Psychological Association* (APA, 2017) y que los datos obtenidos se tratarían con la confidencialidad que demanda el ejercicio profesional de investigación. Una vez que se autorizó la entrada de las investigadoras a las instalaciones educativas, se convocó a los estudiantes de origen wixárika para una charla informativa con el Coordinador del Módulo y los investigadores. En esta charla se les hizo saber que su participación era voluntaria y que no suponía riesgo físico, cognitivo o emocional. También se les informó que podían retirarse del estudio en el momento en que lo decidieran sin penalización alguna por parte de las autoridades educativas. Por último, se le indicó que, si asentían participar, debían acudir al aula de cómputo para comenzar el estudio.

Cuando los participantes llegaron al aula de cómputo, se les pidió que se sentaran frente a una computadora de escritorio con internet para llevar a cabo un diagnóstico de su dominio de inglés escrito. Se empleó el examen de ubicación en línea gratuito de la Universidad de Cambridge, el cual consta de 25 preguntas y se accedió a través de la siguiente liga <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english>. El resultado del número de aciertos aparecía inmediatamente después de que terminaran de contestar las preguntas. Una de las investigadoras copió el resultado para cada participante sin comentar sobre su desempeño y sin compartirlo con otros participantes. Los participantes salieron del aula de cómputo y se dirigieron al salón de clases asignado para el estudio.

Tarea lectora 1: el cuento de La Cenicienta

Los participantes pasaron al salón y se sentaron en butacas. En un primer momento, que denominamos de “**preprueba**”, las investigadoras entregaron una hoja con los 20 reactivos que se muestran en el Anexo A y se les pidió que escribieran el significado de cada palabra, frase o expresión en inglés, si lo sabían. Cuando cada participante entregaba su preprueba a la investigadora, esta le dijo que todas las palabras de la lista pertenecían a un mismo cuento y le preguntó “¿Sabes de cuál cuento se trata?”. La investigadora escribió SI o NO en su hoja de preprueba según lo que hubiera respondido el participante. Cuando todos los participantes entregaron la preprueba, se les entregó el texto en inglés con el cuento de La Cenicienta y una nueva lista impresa con las palabras y frases a contestar. La investigadora dio las siguientes instrucciones: “Contesta las mismas 20 preguntas, pero haciendo uso del texto”. A esta condición en que los participantes emplearon el texto para deducir el significado de los 20 reactivos lo denominamos como “**posprueba**”. Conforme iban entregando la hoja de posprueba, se les pedía que salieran del salón y esperaran a ser llamados por una investigadora para completar de manera individual la tarea lectora 2.

Tarea lectora 2: el anuncio del limpiador de grasa

Una investigadora se colocó en el escritorio del salón de clases. De manera aleatoria, llamó a cada participante y se sentaron en el escritorio frente a frente. Se les mostró el anuncio del limpiador de grasa en la pantalla de una computadora portátil. Se tenía preparada una grabadora tipo de reportero para grabar las respuestas del participante. Antes de comenzar a grabar, se le preguntó al participante si estaba de acuerdo en que se grabaran sus respuestas, aclarando que dichas grabaciones no se compartirían con nadie fuera del equipo de investigación.

Se les leyó las siguientes instrucciones:

Este es un anuncio en inglés que apareció en una revista. Te voy a hacer tres preguntas y me gustaría que las contestaras apoyándote en el anuncio. Mira no solo las letras sino también los dibujos, ya que ambas partes te pueden ayudar a encontrar la respuesta.

Luego, se les preguntó:

- ¿Qué producto se anuncia?
- ¿Para qué sirve o dónde lo puedes usar?
- ¿Qué propiedades tiene?

Las preguntas se hicieron en ese orden. Después de cada pregunta, la experimentadora dio tiempo al participante para que explorara el anuncio y respondiera. No se retroalimentó ninguna de las respuestas. En caso de que el participante dijera que no podía responder, la experimentadora continuaba con la siguiente pregunta sin añadir comentarios al respecto. Cuando terminaron de responder las tres preguntas, se les agradeció su participación.

Resultados

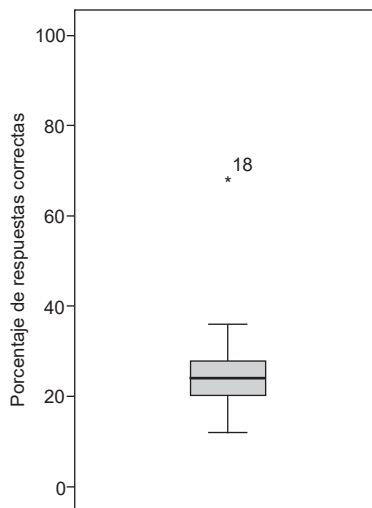
Enseguida se presentan los resultados obtenidos dividiéndolos en tres apartados: dominio del inglés, respuestas a la tarea lectora del cuento de Cenicienta y respuestas a la tarea lectora del anuncio.

Desempeño en la prueba de conocimiento del inglés

Tal como se describió en el método, la prueba del conocimiento del inglés constó de 25 preguntas y se llevó a cabo en línea. Estos resultados se transformaron en porcentajes de respuestas correctas. La Figura 1 muestra dichos resultados a través de un diagrama de

caja y bigotes en una escala de 0 a 100%. Adicionalmente, para clasificar a los participantes según su dominio de inglés, se empleó el paquete estadístico SPSS para realizar un análisis factorial a través del método de conglomerados determinantes. Así, los 18 participantes se dividieron en dos grupos y un caso atípico. En la Figura 1 se observa que los porcentajes de dominio de inglés tienen una mediana de 24% y el caso atípico lo representan el participante 18 con un dominio del 68% de inglés. El grupo de menor dominio lo conforman los participantes cuyo dominio va entre 12 y 20%. Mientras que el grupo de dominio intermedio está formado con los participantes con resultados entre 24 y 36%.

Figura 1. Distribución de calificaciones obtenidas en la prueba de dominio de inglés



Fuente: elaboración propia

Desempeño en la tarea lectora 1 (cuento de Cenicienta)

Tal como se describió en el método, la tarea lectora 1 consistió en identificar el significado de 20 palabras, frases o enunciados pertenecientes al cuento en inglés "La Cenicienta". Quince de los reactivos preguntaban sobre palabras claves relacionadas con el

contenido del cuento y 5 eran palabras relacionadas con la gramática del inglés. Para calificar estos veinte términos se empleó la clave de respuesta que aparece en el Anexo A. En la condición que se denominó de preprueba, los participantes tenían que decir el significado en español de las palabras si las sabían. En la condición de posprueba, el significado podía ser inferido por contexto porque usaban el texto con el cuento impreso.

La Tabla 1 muestra los resultados para los 18 participantes. La primera columna muestra el número de participante. El porcentaje de dominio de inglés escrito según la evaluación en línea llevada a cabo aparece en la segunda columna. En la tercera columna aparecen las respuestas de los participantes cuando se les cuestionó si podían identificar de cuál cuento se trataba (antes de pasar a la condición de posprueba). Las siguientes columnas reportan los porcentajes de respuestas correctas para la preprueba y posprueba para las palabras relacionadas con el contenido y las vinculadas a la gramática.

Tabla 1. Resultados para la tarea lectora con el cuento infantil en inglés

Número de Participante	Dominio de inglés escrito (porcentaje)	Reportaron conocer el cuento	Porcentaje de respuestas correctas			
			Palabras relacionadas con el contenido		Palabras relacionadas con la gramática	
			Preprueba	Posprueba	Preprueba	Posprueba
GRUPO 1						
15	12	Sí	27	60	0	0
1	16	Sí	33	80	20	40
16	16	Sí	27	40	0	20
11	20	No	33	53	40	40
5	20	No	7	13	40	40
6	20	No	20	27	0	0
17	20	Sí	20	20	0	0

Número de Participante	Dominio de inglés escrito (porcentaje)	Reportaron conocer el cuento	Porcentaje de respuestas correctas			
			Palabras relacionadas con el contenido		Palabras relacionadas con la gramática	
			Preprueba	Posprueba	Preprueba	Posprueba
GRUPO 2						
4	24	No	27	73	0	60
12	24	Sí	33	33	40	40
3	24	Sí	20	20	20	20
2	28	No	7	0	0	0
14	28	Sí	40	47	0	60
10	28	Sí	27	27	0	0
7	28	Sí	27	7	40	80
8	32	Sí	27	40	20	60
13	32	Sí	33	33	20	20
9	36	Sí	47	60	80	80
CASO ATÍPICO						
18	68	Sí	53	53	100	100

Fuente: elaboración propia

Tal como puede observarse en la tabla 1, la mayoría de los participantes del grupo 2 (dominio de inglés intermedio) reportaron reconocer de cuál cuento se trataba, mientras de que un poco más de la mitad del grupo 1 (menor dominio de inglés) reportó conocer el cuento. Esto sugiere que se requiere de un cierto porcentaje de dominio de inglés como mínimo para poder reconocer el cuento. Sin embargo, se llevó a cabo una prueba de hipótesis no paramétrica (dado que los datos no cumplen con los criterios de homogeneidad de varianza y normalidad que demanda el uso de una prueba de hipótesis paramétrica) para evaluar si los desempeños de quienes reconocieron el cuento eran distintos de quienes no lo reconocieron. Según la prueba de Mann-Whitney no se encontraron diferencias significativas ($Z=-1.873$, $p=0.061$ y $Z=-0.643$, $p=0.520$ para las palabras de contenido en la preprueba y posprueba respectivamente; $Z=-0.522$, $p=0.602$ y $Z=-0.654$, $p=0.513$ para las palabras de gramática

en la preprueba y posprueba respectivamente). Es decir, reportar si se reconoce o no de qué cuento se trata no influyó en el número de palabras que infirieron a partir del contexto.

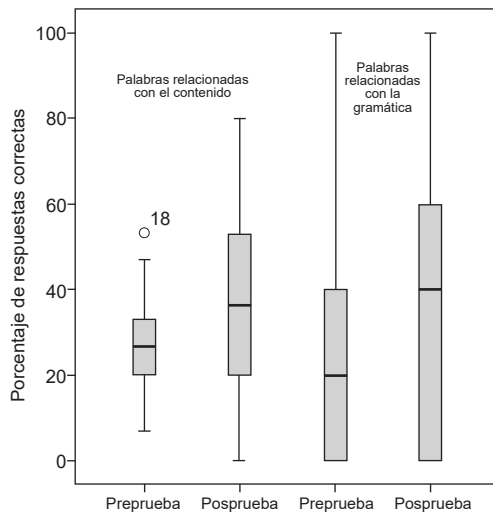
Nótese que se han resaltado los resultados de la Tabla 1 para la posprueba en donde hubo un incremento en las respuestas correctas con respecto a la preprueba. Casi todos los participantes del grupo 1 mejoraron su desempeño con las palabras relacionadas con el contenido. En el grupo 2, solo la mitad de los participantes aumentaron su porcentaje de respuestas correctas en la posprueba para las palabras relacionadas con el contenido. Una situación distinta puede observarse con respecto a las palabras relacionadas con la gramática, ya que en ambos grupos hubo pocos participantes con incrementos en la posprueba. Con respecto al participante 18, con el porcentaje más alto de dominio de inglés, podemos observar que no cambió sus respuestas en la posprueba con respecto a las que dio en la condición de preprueba. Para evaluar si dichas diferencias en los resultados en la condición de posprueba con respecto a la preprueba eran o no estadísticamente significativas, se llevaron a cabo pruebas de hipótesis no paramétricas. Para el grupo 1, la prueba de Wilcoxon arrojó $Z=-2.201$, $p=0.028$ para las palabras de contenido y $Z=-1.414$, $p=0.157$ para las palabras de gramática. Para el grupo 2, se obtuvo $Z=-0.843$, $p=0.399$ para las palabras de contenido y $Z=-1.857$, $p=0.063$ para las palabras de gramática. Es decir, solo se encontraron diferencias significativas entre los desempeños para la posprueba para las palabras de contenido en el grupo 1 (de menor dominio de inglés escrito).

Al llevar a cabo análisis de correlación entre los desempeños y el dominio de inglés, se encontró una alta correlación para las palabras relacionadas con la gramática ($r=0.717$, $p=0.001$ y $r=0.636$, $p=0.005$ para la preprueba y posprueba, respectivamente) y para las palabras de contenido en la condición de preprueba ($r=0.589$, $p=0.010$) pero no para las palabras de contenido en la condición de posprueba ($r=0.033$, $p=0.897$). Es decir, cuando se hace uso del texto para darle sentido a

las palabras, los desempeños de los participantes no dependen de su dominio de inglés. Cabe señalar que este mismo hallazgo se encontró en el estudio original (Rodríguez *et al.*, 2015) con participantes mestizos que cursaban un programa de Licenciatura y pertenecían a un contexto social urbano. Es decir, parece que las transferencias de habilidades y estrategias para leer se pueden observar incluso en una tercera lengua y en una amplia variedad de contextos sociales.

Estos hallazgos se muestran gráficamente en la Figura 2 la cual contiene diagramas de caja y bigotes para los diferentes porcentajes de respuestas correctas. En la Figura 2 se observa que los desempeños en la condición de posprueba para las palabras de contenido se distribuyen de manera distinta a la preprueba (en la posprueba se puede suponer una distribución normal porque una prueba de normalidad de Shapiro-Wilk arrojó un estadístico de 0.981 con $gl=18$ y $p= 0.963$). Tomados en conjunto, los datos sugieren que la inferencia de las palabras a partir del texto es independiente del dominio de inglés y que las palabras relacionadas con la gramática demandan habilidades distintas a las implicadas en la inferencia por contexto.

Figura 2. Distribución del porcentaje de respuestas correctas en la tarea lectora con el cuento infantil en inglés



Fuente: elaboración propia

Es importante mencionar que en la respuesta 3, la cual pedía la traducción de la palabra "dance", parece haber un efecto cultural en su interpretación. Es decir, esta se entendió como danza en lugar de baile. De los 18 participantes, 12 dieron como respuesta "danza" tanto en la prueba como en la posprueba. Dos de ellos (los participantes 8 y 16) dijeron en la preprueba "danza" y cambiaron a "baile" en la condición de posprueba en la cual podían interpretar la palabra haciendo uso del contexto. Solo 2 participantes (7 y 18) respondieron "baile" en ambas condiciones experimentales.

Desempeño en la tarea lectora 2 (anuncio en inglés)

Tal como se describió en el método, se les presentó un anuncio en inglés sobre un limpiador de grasa. La tarea demandó que contestaran tres preguntas respecto del anuncio. Se grabaron las respuestas que dieron los participantes en voz alta. Cabe señalar que solo 14 participantes completaron esta tarea, ya que 4 de ellos decidieron retirarse del estudio. Con las transcripciones de dichas respuestas, las investigadoras crearon 4 categorías para clasificarlas:

- *Sin responder*: para los casos en que hubo silencio, risa nerviosa o dijeron no saber o no entender la pregunta.
- *Con respuesta no pertinente*: cuando la respuesta no se correspondía con el tipo de información solicitada (por ejemplo, "para el bien de las personas", "para que puedan comprarlo", "para que no haya más contaminación")
- *Con respuestas basadas en la experiencia*: (por ejemplo, "se usa para limpiar", "para quitar los microbios", "es un producto de antivirus", "tiene jabón y desinfectante", "se usa en una pared que está sucia, llena de comida", "tiene sustancias que limpian bien las cosas")

- *Con respuestas basadas en la información del texto:* se esperaba que, para la pregunta 1, se mencionara que se trataba de un limpiador (o limpiador de grasa, más específicamente); para la pregunta 2, que se mencionaran los lugares que se representaban en los dibujos (baño, cocina, auto, parrilla, etc.) y, para la pregunta 3, que se leyera algunas partes del anuncio con frases como “fuerte pero suave”, “seguro”, “biodegradable”.

De manera independiente, las investigadoras escucharon las grabaciones de las respuestas de los participantes y las categorizaron. La Tabla 2 muestra la distribución de las respuestas de los participantes después de haber logrado consenso entre las investigadoras. Para la pregunta 1 sobre qué producto se anunciaba, solo 9 de los 14 participantes mencionaron que se trataba de un producto de limpieza. El resto de ellos, contestaron no saber o mencionaron las palabras “microbio”, “antivirus”, “jabones” y “autolavados”. Para la pregunta 2 con respecto en dónde se podía emplear el limpiador, 11 se refirieron a los usos representados en los dibujos del texto (7 mencionaron un uso en la casa, 3 a usos en la casa y el auto, 1 a usos en el taller) y los otros 3 respondieron con información no pertinente o basada en su experiencia. Para la pregunta 3, 9 de los 14 participantes no contestaron, mientras que los otros 5 se refirieron al jabón, antivirus o desinfectante; respuestas que no se vinculan con la información gráfica o textual contenida en el anuncio.

Algunos participantes comentaron, después de terminar la investigación, que no entendieron la palabra “propiedad” porque solo la habían escuchado en el contexto de “pertenencia” (por ejemplo, “eso es propiedad de Juan”). Otra observación no registrada por parte de las investigadoras es que los participantes no interactuaron con la laptop para agrandar la imagen, por ejemplo, y que el tiempo que inspeccionaron la imagen en la pantalla fue muy corto. Aunque son referencias anecdóticas de lo que pudo haber pasado durante la tarea lectora, se deben tomar en cuenta, para futuras investigaciones,

variables relacionadas con la interacción cara a cara del investigador con el participante y el uso del texto en formato digital.

Tabla 2. Desempeño en la tarea lectora con el anuncio en inglés de un limpiador de grasa.

	Número de participantes			
	Sin responder	Respuestas no pertinentes	Respuestas basadas en la experiencia	Respuestas basadas en la información del texto
Respuestas a la pregunta 1 (¿Qué se anuncia?)	2	2	1	9
Respuestas a la pregunta 2 (¿Para qué sirve?)	0	2	1	11
Respuestas a la pregunta 3 (¿Qué propiedades tiene?)	9	0	5	0

Fuente: elaboración propia

Discusión

La inserción de estudiantes indígenas en los sistemas educativos cuya instrucción ocurre en una lengua distinta a la materna plantea la necesidad de investigar sobre sus habilidades para hablar, leer y escribir en un idioma extranjero y su impacto en el éxito escolar (Roa, 2006). La presente investigación es un primer acercamiento a la forma en que los alumnos indígenas dan sentido a textos en inglés, siendo este idioma, en la mayoría de los casos, el tercero que deben aprender para insertarse y sobrevivir en el contexto escolar. Para ello, se emplearon dos tareas lectoras en donde se relata el cuento de la cenicienta y se anuncia un producto (limpiador de grasa), respectivamente.

Con respecto al anuncio, la mayoría pudo contestar de manera pertinente y con la información contenida en el texto cuando la respuesta podía inferirse de los dibujos. Cuando la respuesta demandaba la lectura de frases escritas en el anuncio, sus respuestas se basaron en su percepción de la realidad en lugar de la información contenida en el anuncio. Esto sugiere que los participantes no estuvieron atendiendo

a lo escrito. Sin embargo, es necesario llevar a cabo nuevos estudios empleando un rastreador visual para conocer la manera en que fijan la mirada en el anuncio y, a partir de eso, determinar sus interpretaciones de lo leído. La tecnología para el rastreo visual ha sido utilizada con éxito al evaluar las habilidades de lectura en estudiantes indígenas en una lengua extranjera (Levrini, 2020).

Los resultados en la tarea lectora donde debían encontrar las equivalencias entre palabras del inglés y el español haciendo uso de una versión en inglés del cuento de la cenicienta también sugieren que no se usó, al máximo, la información contenida en el texto. Al respecto, hubo un progreso significativo al inferir el significado de las palabras relacionadas con el contenido del cuento en los participantes de menor dominio de inglés. También se observó que los desempeños en la posprueba dejaron de correlacionarse con el dominio de inglés. Este hallazgo también se encontró en un estudio previo (Rodríguez *et al.*, 2015), con estudiantes mestizos expuestos a la misma tarea lectora y en condiciones experimentales similares. Sin embargo, en el caso de los estudiantes mestizos (del estudio previo) todos lograron contestar con éxito la tarea, mientras que en el caso de los estudiantes indígenas (del presente estudio) se encontró una alta variabilidad en sus desempeños.

Tomados en conjunto, estos hallazgos sugieren que la transferencia de habilidades y estrategias para leer es un fenómeno que se extiende hasta una tercera lengua, especialmente en tareas lectoras que emplean textos con estructuras textuales bien definidas socialmente como el cuento y los anuncios comerciales (Perales y Reyes, 2014). En este sentido, Bilbao (2017) argumenta que, cuando un cierto grupo de personas están aprendiendo una lengua extranjera, "el desempeño es tan variado como las mismas personalidades de cada uno de ellos" (p. 30). Además, se desarrolla una especie de lengua híbrida conformada por elementos lingüísticos de la lengua materna y la extranjera que se denomina "interlengua". Según

está autora, la interlengua es un estadio evolutivo que le permite al aprendiz aproximarse al uso convencional de la lengua extranjera. Los hallazgos encontrados en la tarea lectora con el cuento podrían suponer que la variabilidad refleja no solo características individuales respecto a los estilos de interacción con otros mientras se comunica, sino también el momento evolutivo en que se encuentra cada uno de ellos. Así, cabe preguntarse si la interlengua, en el caso de los participantes indígenas, involucra al inglés de la misma manera que el español (suponiendo que el español lo usan de manera más “natural” que el inglés).

Caracterizar las competencias lingüísticas del español como lengua extranjera o incluso de las lenguas indígenas maternas no es un asunto trivial (Domínguez, 2018). Es decir, hay evidencia empírica de que la población indígena puede ser catalogada como monolingüe (solo habla la lengua indígena), bilingüe (que habla, lee y escribe la lengua indígena y el español) y muchos casos en donde se habla o se lee la lengua indígena, pero no se escribe o que se habla o se lee el español, pero tampoco se escribe. De acuerdo con este autor, no existen instrumentos conceptuales o metodológicos que nos permitan visibilizar la realidad multilingüe de nuestro país. Estas herramientas de diagnóstico permitirían evaluar el papel de las lenguas indígenas, su transversalidad e importancia en la atención a la diversidad cultural.

Si la distinción conceptual y metodológica entre lengua materna y lengua extranjera es compleja para el caso del español, la situación se complica al involucrar al inglés como tercera lengua. Por tanto, para futuras investigaciones, se debería abordar aspectos relacionados con otras variables que parecieron influir en el desempeño lector de los estudiantes indígenas del presente estudio. Por ejemplo, podemos suponer que el contenido cultural del cuento influye en su comprensión (Rosas *et al.*, 2021). Esto genera la necesidad de evaluar empíricamente cómo sería su desempeño lector en este mismo

cuento en su idioma materno o cómo darían sentido a un cuento típico wixárika en un idioma extranjero, ya sea en español o en inglés. También se podrían incluir evaluaciones más estructuradas para caracterizar sus competencias lingüísticas en L1, L2 o L3. Por último, las condiciones experimentales podrían cambiar para minimizar la posible interferencia del español como L2. Es decir, no se tiene indicio de si su desempeño en las tareas lectoras sería diferente si las instrucciones, por ejemplo, se hubieran dado en su lengua materna o si las preguntas las hubiera realizado otro indígena en su lengua materna o un mestizo hablando en náhuatl.

Dado que la lectura es una actividad social y, por ende, está enmarcada en las prácticas sociales dentro y fuera del aula (Holguín, 2018; Rodríguez *et al.*, 2015), es necesario que en futuras investigaciones se aborden temáticas relativas a lo que sucede en sus comunidades y en sus aulas. En este sentido, es necesario realizar investigaciones de carácter etnográfico en donde se profundice y se obtengan evidencia de primera mano sobre la cotidianidad del aula intercultural y la dinámica compleja entre lo aprendido en las aulas y la casa (Briceño *et al.*, 2018). Por las investigaciones acerca del impacto de las políticas educativas institucionales dirigidas a la población indígena (Carlos, 2014), será importante evaluar las percepciones que tanto el mestizo como el indígena tienen acerca del otro y cómo impacta en la comprensión lectora del español y/o el inglés.

Un último asunto de importancia para futuras investigaciones tiene que ver con las creencias diglósicas y su papel en la transferencia del aprendizaje en contextos multilingües y/o multiculturales. Al respecto, Martínez (2018) ha distinguido la alternancia cultural de la diglosia. La alternancia cultural "consiste en la variación de la expresión de la identidad, dada la itinerancia o el paso frecuente o cotidiano por parte de los miembros de una comunidad de un sistema cultural a otro" (p. 358). En la diglosia, se ponen límites a las formas de percibir, sentir y experimentar el mundo. La alternancia cultural rompe dichos límites

y hace inevitable el diálogo entre culturas; avanzando, así, hacia un bilingüismo duradero. Por ello, es fundamental y urgente que el espacio escolar y social se interculturalice entendiendo lo anterior como un proyecto político y la generación de prácticas cotidianas que pongan en diálogo y convivencia las diferencias culturales, con el propósito de cambiar la visión de que lo diferente es inferior (Carlos, 2014). Así, las acciones de formación docente no se limitarían a la capacitación para implementar estrategias didácticas con orientación intercultural (por ejemplo, incluir actividades que consideren elementos de su identidad y su significado cultural) sino principalmente a promover actitudes, creencias y valores interculturales (Rosas *et al.*, 2021). En la medida en que en las aulas se perciba una actitud de puertas abiertas a la riqueza que implica la diversidad cultural del alumnado, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes indígenas será más significativo y memorable.

Referencias

- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Anguiano, M. (2018). *Los huicholes o wixaritari: entre la tradición y la modernidad. Antología de textos 1969–2017*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://www.cndh.org.mx/documento/los-huicholes-o-wixaritari-entre-la-tradicion-y-la-modernidad-antologia-de-textos-1969>
- Arán, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y ciencia*, 9(54), 83-99.
- Arias, L. B. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 341-371. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0002.07>
- Bilbao, C. E. (2017). ¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera? *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2), 25-36. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0002.02>

- Briceño, G. E., Chávez, A. y Murillo, A. P. (2018). Un día de clase en un aula intercultural wixárika del norte de Jalisco. *Sinéctica*, (50), 1-16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-002)
- Carlos, G. (2014). Diferencia y racismo en las políticas de educación superior: el caso de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2(5), 172-205.
- De Aguinaga, R. (2009). *Del campo intercultural a la educación autónoma en una escuela de los wixáritari* [sic]. [Tesis Doctoral] Doctorado Interinstitucional en Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1164/Tesis_I_Roc%C3%ADo_de_Aguinaga.pdf?sequence=2
- Dietz, G. (2016). Presentación. En G. E. Briceño y T. Salzmann (Coordinadoras), *Multiculturalismo y educación intercultural en México: Realidades y desafíos* (pp. 5-8). Prometeo Editores.
- Domínguez, A. I. (2018). Fomento de la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, (10), 55-94. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi10.11001>
- Esteban, D. (2017, septiembre 14-16). La Educación Indígena en Contextos Urbanos. Trayectorias Escolares en el Nivel Medio Superior en la ZMG. [Memoria en Extenso] IV Congreso Internacional en Temas y Problemas de Investigación en Educación y Ciencias Sociales. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/IVcongreso/Documento%20Maestro%20Memorias%20IV%20Congreso.pdf>
- Galindo, A. J., Wilkie, J. W. y Arroyo, J. (2011). *Bienestar subjetivo y desarrollo Jalisco y sus regiones*. Gobierno del estado de Jalisco. Secretaría de planeación. http://seplan.app.jalisco.gob.mx/files2/encuestas/BIENESTAR_SUBJETIVO_Y_DESARROLLO_de_Jalisco_y_sus_regiones.pdf
- Hernández, F. (2012). *Los usos de la lengua wixárika y del castellano en la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe "Benito Juárez García", Localidad de Nueva Colonia (Inakwaixitia), Mezquitic, Jalisco*. [Tesis de Maestría] Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8560/Us_o_HuaytaHuayta_Luz.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Huizar, Y. M., Ruiz, R. C. y Camacho, J. (2017). *Estrategias de aprendizaje de los alumnos wixaritari del tercer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán*. [Memoria en extenso] IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-067/503.pdf?view>

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008, enero 14). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial de la Federación*, 31-112. https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Panorama sociodemográfico de Jalisco 2020. Censo de Población y Vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197872.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2019). *Ficha técnica diálogo con los pueblos indígenas Wixárika y Tepehuano del sur del estado de Jalisco*. <http://www.inpi.gob.mx/dialogos/wp-content/uploads/sites/11/2019/11/13-ficha-tecnica-mezquitic-jalisco.pdf>
- Islas, M., Romero, I. y Lozano, N. (2021, abril-junio). Diagnóstico del aprovechamiento académico de estudiantes de pregrado de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista inclusiones*, 8(Número Extra 8), 359-383.
- Levrini, G. (2020). Habilidades de leitura e competências de compreensão de texto de estudantes bolsistas oriundos de comunidades da Amazônia: estudo de caso com a utilização de Eye Tracker [Habilidades de lectura y competencias de comprensión de texto de estudiantes con becas de las comunidades amazónicas: estudio de caso con la utilización de Eye Tracker]. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1094-1114. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12665>
- Holguín, E. Y. (2018). Comprensión de lectura desde la percepción de los docentes de inglés-lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(2), 61-76. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.03>
- Martínez, C. J. (2018). La alternancia cultural en las minorías musulmanas: Entre la diglosia y el bilingüismo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 355-377. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a10>
- Perales, M. D. y Reyes, M. R. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 599-626.
- Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 10(2), 129-143.

- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y "situación diglósica" en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.
- Rodríguez, M. E., Mayoral, L. A. y Miranda, M. A. (2015). Lectura como ajuste conceptual. El caso de la lectura en lengua extranjera. *Perfiles Educativos*, 37 (150), 56-75.
- Rosas, F., De Gracia, J., Small, C. y Tamayo, D. (2021). Talleres de inglés con perspectiva intercultural como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas. *Revista científica Guacamaya*, (6)1, 68-82.
- Salzmann, T. (2016). Interculturalidad en el aula: Una propuesta educativa de sensibilización en México. En G. E. Briceño y T. Salzmann (Coordinadoras), *Multiculturalismo y educación intercultural en México: Realidades y desafíos* (pp. 55-72). Prometeo Editores.
- Schmelkes, S. (2002, octubre 16-19). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. [Documento] <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081212.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017, octubre 11). Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. *Diario Oficial de la Federación*. <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5500966>
- Usma, J., Ortiz, J. y Gutiérrez, C. (2018). Indigenous Students Learning English in Higher Education: Challenges and Hopes [Aprendizaje del inglés de estudiantes indígenas de educación superior: desafíos y esperanzas]. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Vergara, M. (2010). La educación indígena en Jalisco-México: entre la necesidad y la realidad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 43-64. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.02>



Anexo A

CINDERELLA

One day a **messenger** from the King arrived at the house where **Cinderella** lived. He had an invitation to a **dance** for all the ladies in the house.

The **ugly sisters** and the **step mother** were very happy and began to get-ready for the dance. Cinderella wanted to go, too, but they laughed at her and said, "You can't go. You don't have any **nice clothes**".

When they left for the dance Cinderella **cried**. Suddenly, her **fairy-godmother** appeared and told her not to **cry**. She said, "You will go to the dance, Cinderella, if you follow my instructions".

Then she told Cinderella to **go into** the garden and bring a big **pumpkin** and some **mice**. Then, **waving** her **magic wand**, she said, "I will turn that into a **golden carriage** and those into **fine** horses".

Cinderella was very happy, but she said, "I can't go to the dance in my old clothes".

The fairy-godmother told her to wait a minute and **changed** the old clothes **into** a beautiful **dance dress**. Then she told Cinderella to **get into** the carriage.

"Have a wonderful time", she said, "but **don't come back after midnight!** That is very important".

Respuestas Correctas (las palabras en cursivas se corresponden a las palabras gramaticales; el resto son palabras de contenido)

<ol style="list-style-type: none"> 1. mensajero 2. Cenicienta 3. baile 4. horribles hermanas 5. madrastra 6. ropa bonita 7. <i>lloró</i> 8. hada madrina 9. <i>llorara</i> 10. <i>ir al</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 11. calabaza 12. ratones 13. moviendo 14. varita mágica 15. carruaje dorado 16. finos 17. <i>transformó en</i> 18. vestido de baile 19. <i>introdujera al</i> 20. ¡no regreses después de medianoche!
---	--

Anexo B

Comercial en inglés tomado de la revista "Popular Science" en el número de abril de 1988, página 51.

Chuck Woolery says
"CLEAR MAGIC™
CLEANS
LIKE MAGIC."

AS SEEN ON TV

Fabrics
Carpets
Cabinets
Auto engines
Painted Surfaces
Vinyl
Porcelains
Grills

Westley's CLEAR-MAGIC™
 BLEACHES GREASE
 REMOVES PAINT
 CONCENTRATED CLEANER
 BLEACHES WHITE

Westley's CLEAR-MAGIC™
 BLEACHES GREASE
 REMOVES PAINT
 CONCENTRATED CLEANER
 BLEACHES WHITE

CLEANS EVERYTHING OR YOUR MONEY BACK!
 If you love cars but hate grease, Clear Magic is for you. Clear Magic has a thousand different uses around the house, auto, shop. It's tough enough for the greasiest, dirtiest jobs—yet gentle enough for even delicate fabrics.
 Clear Magic is powerful—but safe. It's non-toxic, non-flammable, and totally biodegradable. It's clearly America's favorite.

On sale at *Smart*® automotive departments and other fine automotive departments everywhere.

© 1988 BLUE CORAL, INC.

Traducción del comercial:

Chuck Woolery dice que "Clear Magic" limpia como magia.

Telas / Alfombras

Alacenas / Automotores

Plástico / Superficies pintadas

Azulejo / Parrillas

¡Limpia todo o te regresamos tu dinero! Si amas los autos pero odias la grasa, "Clear Magic" es para ti. "Clear Magic" tiene miles de usos diferentes en toda la casa, auto y taller. Es lo bastante fuerte para los trabajos más grasientos y sucios – pero lo suficientemente suave para las telas más delicadas. "Clear Magic" es potente – pero seguro. No es tóxico, no es inflamable y es totalmente biodegradable. Es claramente el favorito de América. De venta en "Kmart" y otras tiendas departamentales automotrices exclusivas.