

COMMENTARY 1

Tendencias en el desarrollo de Licenciaturas en Lenguas: perspectivas desde la planificación lingüística

by Patrick Smith Universidad de las Américas ¹

Introducción

Como muchos otros profesores universitarios de lenguas en México, junto con mis colegas en el Departamento de Lenguas de la Universidad de las Américas-Puebla estamos contemplando una posible licenciatura en Lenguas, en nuestro caso en lingüística aplicada. Por esta razón, asistí al Primer Encuentro Internacional para Licenciaturas en Lenguas (en adelante, el Encuentro) el pasado 11 y 12 de mayo. Con sede en la Universidad Autónoma de Zacatecas, asistieron profesores de 16 universidades mexicanas, representantes de la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Británico, la Embajada de Estados Unidos, y los consulados de Italia y Francia.²

De los temas discutidos en Zacatecas, muchos serían de interés, tanto para las personas que contemplan la apertura de un programa de licenciatura en su universidad, como para los que ya cuentan con una Licenciatura. También son relevantes para los administradores de escuelas y coordinadores de programas a nivel posgrado que quieran familiarizarse con la formación de la próxima generación de maestros y estudiantes de posgrado de lenguas en México.

El presente artículo pretende hacer un resumen de estos temas para la consideración de los lectores del *MEXTESOL Journal*. La primera sección describe las tendencias actuales en el desarrollo de los programas de licenciaturas en lenguas en México, basado en el Encuentro en Zacatecas. En la segunda parte, hago una reflexión acerca de tales temas desde la perspectiva de la planificación lingüística y concluyo con una invitación a los lectores a seguir el diálogo en futuros números del *Journal*.

¹ This author can be reached at: patrick@mail.udlap.mx

Tendencias Notadas en el Encuentro en Zacatecas

1. Crecimiento en el número de programas

La tendencia más notable del encuentro fue el rápido crecimiento en el número de programas de licenciaturas en lenguas en las universidades mexicanas públicas y privadas. En 1998, un directorio preparado por el Consejo Británico contabilizó 32 programas (Harris, 1998). Actualmente, el sitio web de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior tiene registrado 35 licenciaturas en lenguas; dos en Lingüística Aplicada y tres en Lingüística (Universidad de Sonora, Universidad Autónoma Metropolitana, y Escuela Nacional de Antropología e Historia) (ANUIES, 2001). En el Encuentro fueron presentadas programas por abrir en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en la Universidad Iberoamericana (planteles Golfo-Centro y Torreón), y en programas en dos universidades michoacanas, la Universidad Latina de América y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Por otra parte, representantes de seis programas establecidos (la Universidad Veracruzana, las Autónomas de Aguascalientes, Puebla, Oaxaca y Querétaro, y la UNAM) reportaron acerca de temas que han enfrentado en sus respectivas revisiones curriculares, como la importancia de trabajar en equipo y de incorporar la flexibilidad en la selección de cursos para así poder minimizar la deserción escolar. Otro indicador de interés notado entre los asistentes del Encuentro fue la creación de redes nacionales y regionales de Instituciones con Lenguas Extranjeras, propuestas por ANUIES para mejorar la comunicación inter-universitario.

2. "Licenciatura en Lenguas" significa "Enseñanza de Lenguas"

Actualmente, la gran mayoría de los programas de licenciatura de Lenguas tiene la formación de maestros como enfoque principal. Dentro de las licenciaturas en Letras existe también una tendencia a contar con una opción de especializarse en Lenguas, 10 de 33 programas. Como punto de comparación, solo dos programas ya establecidos (i.e., la Autónoma de Nuevo León y la Autónoma de Tlaxcala) y ninguno de los nuevos programas llevan el título de lingüística aplicada, y hasta ellos parecen estar orientados más hacia la enseñanza de lenguas que hacia otras aplicaciones del un conocimiento lingüístico, como son la planificación lingüística, traducción e interpretación, desarrollo curricular, desarrollo de materiales, y la administración de programas educativos. Además, el enfoque en la enseñanza está concentrado en forma notable en la enseñanza del inglés, como nos muestra la apertura de licenciaturas en *English Language Teaching*, con apoyo de Consejo Británico, en las Universidad Autónomas de Puebla (semi-abierta, abierta a partir de 2001), Guanajuato (2001), Baja California (1999), Chiapas (Tuxtla Gutierrez y San Cristobal en 2000, Tapachula, 2001), y Veracruz (programa a distancia, 2002) (S. Harris, comunicación personal, 28 mayo 2001).

3. La lingüística es fundamental...¿pero tenemos suficientes profesores?

Hablamos mucho en el Encuentro de un tema relacionado con lo anterior: el papel de la lingüística en las nuevas licenciaturas. Varios ponentes plantearon preguntas acerca de la importancia de la instrucción formal en lingüística para maestros de lenguas. En las presentaciones que asistí, la mayoría de los asistentes mostraron estar de acuerdo con la idea de que una fundación básica en el estudio científico del lenguaje debe formar una

parte importante del conocimiento profesional de los egresados. Sin embargo, expresaron duda con respecto al número de profesores suficientemente capacitados para impartir clases de lingüística de alta calidad. Sería muy interesante un análisis de los cursos de la lingüística ofrecidos por las licenciaturas en lenguas; por el momento, me parece que los graduados de programas en lingüística y lingüística aplicada podrían cotizarse como profesores en las nuevas licenciaturas.

4. Estándares de suficiencia en la lengua meta

Otro problema muy citado por los asistentes del Encuentro fue el de los candidatos que entran en programas de licenciaturas sin un nivel de suficiencia adecuado en la(s) lengua(s) meta(s). Dicho factor cobra más importancia dado que, en muchas programas, la lengua meta se usan como idioma principal de la instrucción. Para muchos estudiantes el tener que llevar a cabo trabajos académicos en inglés, por ejemplo, es una tarea bastante difícil. Por lo general, las universidades privadas han establecido estándares mínimas de suficiencia (normalmente 500 puntos en el *Test of English as a Foreign Language*, o una calificación de B en el *First Certificate* de Cambridge). Las universidades públicas no pueden exigir suficiencia en inglés u otros idiomas como criterio de admisión, resultando en la admisión de estudiantes cuyo nivel de la lengua meta no les permite participar plenamente en las clases. Como remedio parcial al problema, es muy común que estudiantes de las licenciaturas en las universidades públicas tomen cursos "propedeúticos", cursos intensivos del idioma meta de duración de uno a cuatro semestres.

5. El papel de los centros del auto-acceso

Otro tema discutido tiene que ver con el lugar apropiado de los centros de auto-acceso en las licenciaturas de Lenguas y el concepto de la autonomía educativa promovido a través de dichas instalaciones. Si hoy en día es innegable la importancia de los centros de auto-acceso, también es cierto que los programas de licenciatura, hasta el momento, han sido concebidos únicamente como lugares de promoción de la adquisición y desarrollo de una lengua meta. Hubo muy poca mención, por ejemplo, de cómo usar los centros como sitios para adquirir conocimientos profesionales, observación del aprendizaje y los aprendices, o para el desarrollo y análisis de materiales.

6. ¿Tesis o no tesis?

Tema muy apropiado para el fin del año escolar, también se discutió la manera de titularse en una licenciatura en Lenguas. Consideramos las opciones disponibles en las universidades participantes: tesis, tesina, trabajo final y hasta la titulación automática, opción por la que los estudiantes más exitosos pueden evitar la tesis y los con menos éxito tienen que escribir una. Paula Besseniers, de la Universidad Veracruzana, argumentó en forma apremiante a favor de la tesis obligatoria, basándose en la idea de que las licenciaturas constituyen 'comunidades del discurso' y son, por lo tanto, responsables tanto de generar conocimiento acerca de nuestro campo como de transmitirlo, y supervisar la iniciación de los nuevos miembros en la cultura de la comunidad. La tesis, entonces, sirve para asegurar que los nuevos candidatos estén conscientes de que siguen las convenciones en nuestro campo. (Busseniers, 2001).

7. Conectando programas con necesidades locales

Por último, los ponentes expresaron su conformidad con la idea de que las licenciaturas en Lenguas van más allá que la demanda de maestros de lenguas. Celine Armenta (2001) observó que la promoción de programas en Lenguas en México busca

estar relacionado estrechamente con (presuntas) ventajas profesionales, como mayor competitividad en un mercado global, y el crecimiento personal, con menor énfasis en beneficios colectivos como el pluralismo, tolerancia y comunicación intercultural o democracia. Los participantes se quejaron de la percepción popular de que la adquisición de un segundo idioma es un proceso mecánico, divorciado de un contexto social y la adquisición de una segunda cultura. Paul Davies describe esta situación como el enfoque "*Kentucky Fried English*" en el cual todo sale igual, sin importar el conocimiento y las experiencias del profesor (comunicación personal, 18 mayo 2001).

Perspectivas desde la planificación lingüística

En esta sección, quiero considerar tres temas ámplios relacionados con la creación de licenciaturas en Lenguas: (1) el futuro de instrucción en lenguas además del inglés; (2) instrucción en español como segundo idioma para satisfacer la demanda de maestros en Estados Unidos; y (3) los posibles efectos de las licenciaturas en el multilingüismo social en México. Antes de empezar con dichos temas, quisiera presentar algunos conceptos y términos fundamentales provenientes de la planificación lingüística, una disciplina que nos ofrece herramientas útiles para reflexionar sobre el futuro de las licenciaturas en Lenguas en México.

La Planificación Lingüística: Una Definición

Rubin (1983) distingue entre políticas lingüísticas y la planificación lingüística, donde se entiende la política como medidas legales o de código para la regulación del uso de un idioma, y la planificación como maneras de implementar las metas, estrategias y medidas de evaluar el progreso hacia las mismas. Un ejemplo de una política lingüística bastante relevante a la presente discusión es la decisión tomada por la Secretaría de Educación Pública en 1993 de cambiar el curriculum nacional nivel primaria para promover la adquisición del inglés por medio del enfoque comunicativo. Dada la falta de maestros con niveles suficientemente altos de inglés (Domínguez, 1995), el caso resulta también un buen ejemplo de las consecuencias de políticas sin una planificación adecuada para llevarlas a cabo.

Como profesionales del lenguaje, somos nosotros quienes implementamos estos tipos de políticas. Con Cooper (1989), podemos distinguir entre tres aspectos de la planificación lingüística. La planificación de corpus es el intento de modificar las lenguas como código. Abarca los esfuerzos de desarrollar términos para nuevas tecnologías, servicios, e ideas. (Por ejemplo, en español, ¿debemos referir al 'disco duro' de nuestra computadora o al 'hard disk'?) La planificación de estatus, por otro lado, se refiere a los esfuerzos para aumentar o disminuir el percibido prestigio de un idioma y sus hablantes. Por ejemplo, hay poca necesidad en la actualidad de promover el estatus de inglés en México, pero esto es precisamente lo que se requiere en las comunidades indígenas mexicanas donde los idiomas indígenas están siendo desplazados por el español (Flores Farfán, 1999).

La planificación para la adquisición de lenguas (PAL) describe esfuerzos para promover el desarrollo de otros idiomas. Como maestros, preparadores, administradores, y responsables de currícula y materiales utilizados en licenciaturas, estamos comprometidos a ayudar nuestros estudiantes llegar a ser hablantes y escritores de la lengua meta a muy alto nivel. Aquí es donde vamos más allá de la política hasta la planificación, desde las reglas hacia la implementación. Casi todos los programas presentados en el Encuentro en

Zacatecas han instituido algún tipo de requisito de suficiencia lingüística para ingresar y egresar. Ese es la política lingüística. La planificación para la adquisición de lenguas es la manera en cual ayudamos a nuestros estudiantes realizar estas metas.³

Volvemos entonces a una discusión de tres temas que enfrentamos en las licenciaturas en Lenguas en México.

El futuro de la instrucción de los idiomas no inglés

Según David Crystal (1997), la actual presencia global del inglés en tanto el número de hablantes y la distribución geográfica no tiene precedente. Por lo tanto, dice Crystal, es difícil predecir qué pasará. Sin embargo, quisiera reflexionar acerca de los efectos del crecimiento del inglés para otros idiomas. La demanda sin precedente del inglés implica un reto serio para los programas dedicados a la enseñanza de terceras lenguas. En el contexto de los programas mexicanos, la 'demanda' (McGuire, 1996) actual de maestros de inglés altamente capacitados puede reducir el tiempo dedicado a otros idiomas. Como hemos visto, la dificultad de reclutar estudiantes con niveles avanzados de inglés hace necesario la institución de cursos de inglés post-admisión, quitando así tiempo para el desarrollo de otros áreas importantes de competencia profesional. Tomando el caso de los futuros maestros de francés, por ejemplo, estos incluyen, además de un alto nivel de suficiencia lingüística, conocimiento lingüístico en general, conocimiento cultural de las comunidades de habla francesa, y competencia profesional en la lengua meta (véase Troike & Saville-Troike, 1982, para una lista de sub-competencias en cada área). Efectivamente, el número de créditos podría ser extendido para permitir el desarrollo de dichas competencias en múltiples idiomas, pero esta opción no es factible dada la tendencia de cortar unidades en lugar de alargar carreras en México. A corto plazo, entonces, el éxito de las licenciaturas en Lenguas nos hace reflexionar sobre la probabilidad de que menos estudiantes llegarán a capacitarse como maestros de otras lenguas.

A largo plazo, es posible que, al contrario, un mejoramiento en la calidad de instrucción en inglés, particularmente al nivel primaria y secundaria, redujera la necesidad de enseñar inglés básico e intermedio en los programas de licenciatura. En este sentido, quisiera invitarnos a considerar la influencia que los egresados de nuestros programas pueden tener en la calidad de la enseñanza de lenguas en las escuelas en México. Si alcanzan a realizar nuestras expectativas y llegan a ser excelentes maestros de inglés, sus estudiantes deberían estar mejor preparados aun en dicho idioma y, por lo general, mejor preparados a aprender otros idiomas si así desean. Este sería un acontecimiento muy feliz para aquellos que creen, conmigo, que las licenciaturas en Lenguas en México no deben reducirse solamente a licenciaturas en la enseñanza de inglés.

Español como un segundo idioma

Otro aspecto de la PAL tiene que ver con la enseñanza de español. A pesar del reciente éxito electoral de iniciativas en contra de la educación bilingüe en California y Arizona⁴, la demanda en Estados Unidos para maestros bilingües es mayor que nunca, debido a varias razones. Primero, aun con un patrón de desplazamiento lingüístico hacia el inglés durante las primeras generaciones en muchas comunidades, el número de niños que llegan a la edad escolar dominante o hablantes nativos de español sigue en aumento con la inmigración de México y otros países latinoamericanos (Villa, 2000). Segundo, a pesar de los reportes en la prensa popular, los padres de niños dominantes en español quieren que sus hijos sigan desarrollando habilidades académicas en español, siempre y

estar relacionado estrechamente con (presuntas) ventajas profesionales, como mayor competitividad en un mercado global, y el crecimiento personal, con menor énfasis en beneficios colectivos como el pluralismo, tolerancia y comunicación intercultural o democracia. Los participantes se quejaron de la percepción popular de que la adquisición de un segundo idioma es un proceso mecánico, divorciado de un contexto social y la adquisición de una segunda cultura. Paul Davies describe esta situación como el enfoque "Kentucky Fried English" en el cual todo sale igual, sin importar el conocimiento y las experiencias del profesor (comunicación personal, 18 mayo 2001).

Perspectivas desde la planificación lingüística

En esta sección, quiero considerar tres temas ámplios relacionados con la creación de licenciaturas en Lenguas: (1) el futuro de instrucción en lenguas además del inglés; (2) instrucción en español como segundo idioma para satisfacer la demanda de maestros en Estados Unidos; y (3) los posibles efectos de las licenciaturas en el multilingüismo social en México. Antes de empezar con dichos temas, quisiera presentar algunos conceptos y términos fundamentales provenientes de la planificación lingüística, una disciplina que nos ofrece herramientas útiles para reflexionar sobre el futuro de las licenciaturas en Lenguas en México.

La Planificación Lingüística: Una Definición

Rubin (1983) distingue entre políticas lingüísticas y la planificación lingüística, donde se entiende la política como medidas legales o de código para la regulación del uso de un idioma, y la planificación como maneras de implementar las metas, estrategias y medidas de evaluar el progreso hacia las mismas. Un ejemplo de una política lingüística bastante relevante a la presente discusión es la decisión tomada por la Secretaría de Educación Pública en 1993 de cambiar el curriculum nacional nivel primaria para promover la adquisición del inglés por medio del enfoque comunicativo. Dada la falta de maestros con niveles suficientemente altos de inglés (Domínguez, 1995), el caso resulta también un buen ejemplo de las consecuencias de políticas sin una planificación adecuada para llevarlas a cabo.

Como profesionales del lenguaje, somos nosotros quienes implementamos estos tipos de políticas. Con Cooper (1989), podemos distinguir entre tres aspectos de la planificación lingüística. La planificación de corpus es el intento de modificar las lenguas como código. Abarca los esfuerzos de desarrollar términos para nuevas tecnologías, servicios, e ideas. (Por ejemplo, en español, ¿debemos referir al 'disco duro' de nuestra computadora o al 'hard disk?'). La planificación de estatus, por otro lado, se refiere a los esfuerzos para aumentar o disminuir el percibido prestigio de un idioma y sus hablantes. Por ejemplo, hay poca necesidad en la actualidad de promover el estatus de inglés en México, pero esto es precisamente lo que se requiere en las comunidades indígenas mexicanas donde los idiomas indígenas están siendo desplazados por el español (Flores Farfán, 1999).

La planificación para la adquisición de lenguas (PAL) describe esfuerzos para promover el desarrollo de otros idiomas. Como maestros, preparadores, administradores, y responsables de currícula y materiales utilizados en licenciaturas, estamos comprometidos a ayudar nuestros estudiantes llegar a ser hablantes y escritores de la lengua meta a muy alto nivel. Aquí es donde vamos más allá de la política hasta la planificación, desde las reglas hacia la implementación. Casi todos los programas presentados en el Encuentro en

Zacatecas han instituido algún tipo de requisito de suficiencia lingüística para ingresar y egresar. Ese es la política lingüística. La planificación para la adquisición de lenguas es la manera en cual ayudamos a nuestros estudiantes realizar estas metas.³

Volvemos entonces a una discusión de tres temas que enfrentamos en las licenciaturas en Lenguas en México.

El futuro de la instrucción de los idiomas no inglés

Según David Crystal (1997), la actual presencia global del inglés en tanto el número de hablantes y la distribución geográfica no tiene precedente. Por lo tanto, dice Crystal, es difícil predecir qué pasará. Sin embargo, quisiera reflexionar acerca de los efectos del crecimiento del inglés para otros idiomas. La demanda sin precedente del inglés implica un reto serio para los programas dedicados a la enseñanza de terceras lenguas. En el contexto de los programas mexicanos, la 'demanda' (McGuire, 1996) actual de maestros de inglés altamente capacitados puede reducir el tiempo dedicado a otros idiomas.

Como hemos visto, la dificultad de reclutar estudiantes con niveles avanzados de inglés hace necesario la institución de cursos de inglés post-admisión, quitando así tiempo para el desarrollo de otros áreas importantes de competencia profesional. Tomando el caso de los futuros maestros de francés, por ejemplo, estos incluyen, además de un alto nivel de suficiencia lingüística, conocimiento lingüístico en general, conocimiento cultural de las comunidades de habla francesa, y competencia profesional en la lengua meta (véase Troike & Saville-Troike, 1982, para una lista de sub-competencias en cada área). Efectivamente, el número de créditos podría ser extendido para permitir el desarrollo de dichas competencias en múltiples idiomas, pero esta opción no es factible dada la tendencia de cortar unidades en lugar de alargar carreras en México. A corto plazo, entonces, el éxito de las licenciaturas en Lenguas nos hace reflexionar sobre la probabilidad de que menos estudiantes llegarán a capacitarse como maestros de otras lenguas.

A largo plazo, es posible que, al contrario, un mejoramiento en la calidad de instrucción en inglés, particularmente al nivel primaria y secundaria, redujera la necesidad de enseñar inglés básico e intermedio en los programas de licenciatura. En este sentido, quisiera invitarnos a considerar la influencia que los egresados de nuestros programas pueden tener en la calidad de la enseñanza de lenguas en las escuelas en México. Si alcanzan a realizar nuestras expectativas y llegan a ser excelentes maestros de inglés, sus estudiantes deberían estar mejor preparados aun en dicho idioma y, por lo general, mejor preparados a aprender otros idiomas si así desean. Este sería un acontecimiento muy feliz para aquellos que creen, conmigo, que las licenciaturas en Lenguas en México no deben reducirse solamente a licenciaturas en la enseñanza de inglés.

Español como un segundo idioma

Otro aspecto de la PAL tiene que ver con la enseñanza de español. A pesar del reciente éxito electoral de iniciativas en contra de la educación bilingüe en California y Arizona⁴, la demanda en Estados Unidos para maestros bilingües es mayor que nunca, debido a varias razones. Primero, aun con un patrón de desplazamiento lingüístico hacia el inglés durante las primeras generaciones en muchas comunidades, el número de niños que llegan a la edad escolar dominante o hablantes nativos de español sigue en aumento con la inmigración de México y otros países latinoamericanos (Villa, 2000). Segundo, a pesar de los reportes en la prensa popular, los padres de niños dominantes en español quieren que sus hijos sigan desarrollando habilidades académicas en español, siempre y

cuando no interfiera con la adquisición del inglés y el éxito académico (Krashen, 1996). También, el crecimiento en el número de programas de inmersión en dos idiomas (*dual language*, o *two-way immersion*), donde niños de habla hispana y habla inglesa estudian clases de contenido juntos, indica reconocimiento del español como un idioma importante para los estudiantes monolingües en inglés y para aquellos que están aprendiéndolo como un *heritage language* (Smith, 2000). Por último, aún en los estados que han intentado prohibir la educación bilingüe, hay una tendencia, siempre más fuerte, hacia la instrucción de lenguas extranjeras en las escuelas primarias (Ruiz, 1994). Estas tendencias, en conjunto, contribuyeron a la demanda de maestros capaces de dar cursos de español y cursos de contenido en español en las escuelas secundarias y preparatorias (Howard & Loeb, 2000).

La necesidad de tener educadores bilingües no es nada nuevo en Estados Unidos. De hecho, desde el primer *Bilingual Education Act* en 1968, investigadores de Texas y otros estados han visto los salones de México como oportunidad para aprender sobre las metodologías, materiales, y maneras de evaluar el aprendizaje/instrucción en español (Herbert, 1971). Actualmente, éste problema ha crecido y se ha vuelto complejo; además es más numerosos los estudiantes dominantes en español que actualmente viven en estados en los que antes no había hispanohablantes.

El papel que tiene el español en Estados Unidos debe ser considerado en las Licenciaturas en Lenguas en México. Los egresados de nuestras licenciaturas seguramente encontrarán trabajo en los programas de verano en Cuernavaca, Guadalajara y otras ciudades, donde maestros y otros profesionistas de Estados Unidos y Canadá toman cursos intensivos de español y cultura mexicana. Al otro lado de la frontera, dada la necesidad de tener más maestros bilingües (Guerrero, 1999), nuestros egresados serán muy atractivos para los programas y escuelas que ya recluten maestros bilingües en México.

No podemos ignorar el hecho de que muchos maestros no pueden darse el lujo de quedarse en México, hay aproximadamente 20,000 profesores con licencias de la SEP, trabajando en Estados Unidos en áreas como la agricultura, restaurantes y otros empleos mal pagados (Aponte, 1996). Más que un desperdicio de recursos nacionales, es un desperdicio de recursos humanos y un crisis para estos maestros desplazados y sus familias. Para aprovechar estos recursos lingüísticos, algunas universidades estadounidenses iniciaron programas de re-entrenamiento para maestros normalistas viviendo en Estados Unidos (García & González, 2000). Desafortunadamente, las normalistas usualmente tienen que empezar en empleos fuera de la aula antes de ser asistentes al maestro y de regresar a tener, eventualmente, la certificación necesaria para impartir clases. Como profesionistas en el lenguaje, estamos obligados a crear las condiciones que permitirían a los maestros quedarse en México, pero también a prepararles para los mejores trabajos actualmente disponibles, aun cuando estos se encuentran en otro país. Por lo tanto, nos conviene estar al tanto con los requisitos para la certificación de maestros en los estados claves, para ayudar a nuestros estudiantes interesados. Obviamente hay mucho más que se puede decir acerca de la 'exportación' de maestros; espero que se hable más de este tema importante en futuros Encuentros para licenciaturas de Lenguas.

Implicaciones para el multilingüismo en México

Finalmente, quisiera poner a consideración las posibles contribuciones de nuestras licenciaturas al multilingüismo en el contexto nacional. Hablando de puros números, es

evidente que la mejor manera de crear más bilingües en la población mexicana sería mediante un fuerte apoyo en las escuelas públicas al desarrollo de la lengua materna en comunidades indígenas, agregando el español una vez que el alumno ha establecido dominio de su primer idioma. Existen muy pocos ejemplos de este tipo de programa hoy en día, y muchos esfuerzos exitosos a nivel regional y local son realmente intentos de re-enseñar idiomas minoritarios (*heritage language learning*) ya que los estudiantes no lo hablan como lengua materna (Véase ejemplos en Fettes, 1999). Aunque el trabajar en esta área sería una contribución muy loable para las licenciaturas en Lenguas, los temas presentados en el Encuentro en Zacatecas indicaron que estamos mal preparados para ello. Un compromiso serio con el multilingüismo implica la participación de educadores indígenas.

Como profesión, estamos mejor preparados para promover el bilingüismo 'élite' (Romaine, 1999), en donde miembros de la clases media y alta agregan idiomas de prestigio (en este caso de Europa) a su repertorio lingüístico sin arriesgar suficiencia en la lengua materna (en este caso español). Aun así, la promoción del bilingüismo estable a través de la escuela no es una tarea fácil. Parafraseando a Jack Richards y Ted Rogers (1987, p. 150), si la mitad de la población mundial es bilingüe, existe poca evidencia de que la instrucción formal haya contribuido de forma importante.

Las licenciaturas en Lenguas deben aprovechar de estos fondos de conocimiento lingüístico (Smith, 2000) como internet, televisión por cable, música, literatura en lengua meta...para complementar y reforzar los aspectos del idioma presentadas en la aula. La incorporación de fuentes auténticas de la lengua meta es una herramienta muy poderosa en la adquisición de un segundo idioma. El dar oportunidades de *input* auténtico también a los estudiantes que no han tenido contacto directo con la cultura meta también es una manera de asegurar que nuestros programas son fuerzas para la democratización de la educación en lenguas en México.

Una invitación a seguir el diálogo

Los ejemplos presentados aquí muestran que en nuestro campo abundan las oportunidades para la planificación lingüística. Creo que podemos construir licenciaturas en Lenguas más efectivas y más útiles si nos consideramos desde esta perspectiva. Es obvio que las lenguas y los programas que las promueven pueden ser vistos desde muchas perspectivas. Me gustaría invitarlos a continuar con éste foro y que todos podamos leer otros puntos de vista—y comentarios a las ideas aquí presentadas—en próximos números del *MEXTESOL Journal*.

Notas

1. Una versión anterior fue presentada en el VI Foro de Lingüística Aplicada, Universidad de las Américas-Puebla en mayo 2001. Les agradezco a Audrey Don Moore, Christopher Hall, Connie Johnson y Natalia Martínez León sus comentarios al respecto. Gracias a Elvia Díaz Valdéz y Simon Harris, respectivamente, por información acerca del Encuentro y del trabajo del Consejo Británico en México.

2. Una lista completa de ponentes y presentaciones del Encuentro se puede obtener con Elvia Díaz Valdés «mailto:ldiaz@cantera.reduaz.mx» ldiaz@cantera.reduaz.mx.

3. Véase a Lastra (1992) para una descripción más amplia de la planificación lingüística.

4. En junio 1998, los electores en California aprobaron *Proposition 227*, limitando la instrucción en lenguas minoritarias en las escuelas públicas del estado. Medidas similares han sido aprobados en Arizona (2000) y propuestas en Colorado, Massachusetts, y Nueva York. Patrocinado por el grupo *English for the Children* y el empresario Ron Unz, las iniciativas han causado resentimiento entre la población de hablahispana en Estados Unidos. Para más información, véase el sitio web de James Crawford (<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/>) o de Ron Unz (<http://www.onenation.org/>).

Bibliografía

Aponte, D. (1996, 17 junio). 20 mil maestros con licencia hacen trabajos de bajo nivel en Estados Unidos. *La Jornada*, pp. 1, 6.

ANUIES (2001). Directorio de carreras en lenguas. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México (<http://www.anuies.mx/per/anuies/planes/repplanes/pl>).

Armenta, C. (2001, mayo). Valores e identidad: Origen y meta de nuestro diseño curricular. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Internacional para licenciaturas en Lenguas: Perspectivas en México. Universidad Autónoma de Zacatecas.

Bravo Ahuja, G. R. (1975). Disyuntivas en la enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas. En R. C. Troike & N. Modiano (Eds.) Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education. (pp. 73-82). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Busseniers, P. (2001, mayo). La tesis de licenciatura: ¿Oveja negra? ¿Oportunidad de oro? Trabajo presentado en el Primer Encuentro Internacional para Licenciaturas en Lenguas: Perspectivas en México. Universidad Autónoma de Zacatecas.

Cooper, R. (1989). Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1997). The Cambridge encyclopedia of the English language. Cambridge: Cambridge University Press.

Domínguez, E. (1995). La efectividad del enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés en las escuelas públicas secundarias de México Tesis de Maestría, Universidad de las Américas-Puebla, México.

Fettes, M. (1999). Indigenous education and the ecology of community. En S. May (Ed.), Indigenous community-based education. (pp. 20-41), Clevedon: Multilingual Matter.

Flores Farfán, J. A. (1999). Nahuatl linguistic and cultural revitalization. Red Ink 7, (2), 61-68.

García, A. G. & González, J. M. (2000). The views of Mexican normalista and U.S. bilingual teachers: An exploratory study of perceptions, beliefs, and attitudes. Research Report No. 3, Center for Bilingual Education and Research. Tempe: Arizona State University.

Genesee, F., Cloud, N., & Hamayan, E. (2000). Dual language instruction: A handbook for enriched education. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Guerrero, M. D. (1999). Spanish language proficiency of bilingual education teachers. Intercultural Development Research Association and Arizona State University: Tempe, AZ.

Harris, S. (1998). Directorio de instituciones con lenguas extranjeras. México: El Consejo Británico.

Herbert, C.H., Jr. (1971). Initial reading in Spanish for bilinguals. En W.F. Mackey & T. Andersson (Eds.) Bilingualism in early childhood. (pp. 259-271). Rowley, MA: Newbury House.

Howard, E. R. & Loeb, M. I. (2000, febrero). Two-way immersion 101 and 102 Designing and implementing elementary and secondary two-way immersion programs. Presentado en la Conferencia Annual del National Association for Bilingual Education. San Antonio, TX.

Krashen, S. D. (1996). Surveys of opinions on bilingual education: Some current issues. Bilingual Research Journal 20, (3 & 4), 411-431.

Lastra, Y. (1992). Sociolingüística para hispanoamericanos: Una introducción. México: El Colegio de México.

McGuire, P. L. (1996). Language planning and policy and the ELT profession in selected Central American countries. TESOL Quarterly 30, (3), 606-611

Richards, J. C., and Rogers, T. (1987). Method: Approach, design, and procedure. En M. H. Long, & J. C. Richards (Eds.), Methodology in TESOL: A book of readings. (pp. 145-157). Heinle & Heinle: Boston, MA.

Romaine, S. (1999). Early bilingual development: From elite to folk. En G. Extra, & L. Verhoeven (Eds.), Bilingualism and migration. Studies on Language Acquisition, 14. (pp. 61-73). Berlin Mouton de Gruyter.

Rubin, J. (1983). Bilingual education and language planning. En C. Kennedy (Ed.), Language planning and language education. (pp. 4-16). London: George Allen and Unwin.

Ruiz, R. (1994). Language planning and policy in the United States. Annual Review of Applied Linguistics, 14, 111-125.

Smith, P. H. (2000). Community as resource for minority language learning: A case study of Spanish-English dual language schooling. Tesis doctoral no publicada, University of Arizona.

Troike, R. C., & Saville-Troike, M. (1982). Teacher training for bilingual education: An international perspective. En B. Hartford, A. Valdman, & C. R. Foster (Eds.), Issues in international bilingual education: The role of the vernacular. (pp. 199-219). New York: Plenum Press.

Villa, D. (2000). Languages have armies, and economies, too: The presence of U.S. Spanish in the Spanish-speaking world. Southwest Journal of Linguistics 19, (2), 143-154.