

Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: Resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del valle de Mezquital (México)¹

Norberto Francis*

La alfabetización presenta desafíos especiales a la mayoría de los alumnos hablantes de una de las 56 lenguas indígenas. Independientemente del modelo de educación bilingüe que se adopte, el niño, cuya lengua materna no es el español, se enfrenta desde muy temprano con la necesidad de trabajar con textos en su **segunda lengua (L2)**. Incluso cuando la enseñanza de la lecto-escritura se inicia en su **primera lengua (L1)**, la transición al uso predominante o exclusivo del español se efectúa en los primeros años de la primaria.

Este informe presenta los resultados preliminares de una investigación sobre la adquisición de la lecto-escritura en dos comunidades de habla hñan'ñü del Valle del Mezquital, en el Estado de Hidalgo. Contiene las primeras impresiones y reflexiones sobre nuestras observaciones, anteriores a un análisis más acotado y cuantitativo.

Problemática de la adquisición de la lecto-escritura en L2

Varios interrogantes e hipótesis han surgido de la práctica alfabetizadora en la educación bilingüe en los últimos años debido al creciente reconocimiento por parte de educadores y lingüistas del carácter plurilingüe y pluricultural de casi todos los países del continente. Un factor que siempre debemos tomar en cuenta al retomar y estudiar las experiencias de la alfabetización bilingüe de otros países es que las situaciones sociolingüísticas son sumamente diversas. Pero, al reinterpretar la evidencia de una variedad de contextos, buscamos los hilos teóricos que pueden sugerir pistas y nuevas perspectivas; que pueden empezar a revelar las relaciones esenciales, e incluso los procesos universales de la lecto-escritura. Leer y escribir son usos particulares del lenguaje basados en facultades compartidas por todos los seres humanos normales (y excluyendo todas las demás especies). Representan una capacidad básica, independiente de la cultura, circunstancias históricas, sociales, etc. La interacción dinámica y multidireccional con estos factores determina toda una gama de variación en el desarrollo y la competencia del lenguaje en todas sus expresiones y funciones. Precisamente, la investigación sobre la adquisición de la lecto-escritura y su uso natural por lectores competentes, ha identificado ciertos procesos que se manifiestan a través de las condiciones de lengua, cultura y tipo de escritura.

¹ El presente trabajo está basado en un estudio de la adquisición de la lecto-escritura en una comunidad bilingüe del Estado de Hidalgo, auspiciado por la Universidad Autónoma Metropolitana y bajo la dirección del Dr. R. Enrique Hamel.

Se le agradece al Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para su apoyo al proyecto, sin el cual la investigación no podría haber sido realizada.

* Investigador asociado, Proyecto de Investigación: Educación indígena bilingüe/bicultural, Análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de L1 y L2. Universidad Autónoma Metropolitana.

La presente discusión se inscribe dentro de un proyecto de investigación más amplio sobre la relación entre el bilingüismo y la adquisición de la lecto-escritura en la educación indígena.

En las comunidades de habla hñan'hñú se ha registrado un alto grado de bilingüismo donde la lengua indígena ha podido conservar ciertos espacios, sobre todo los espacios asociados con la vida familiar y las actividades tradicionales. El uso social del hñan'hñú no se restringe a los ancianos, sino que representa un medio de comunicación generalizado en todas las edades. Sin embargo, distintos estudios sociolingüísticos han señalado no sólo una marcada asimetría de funciones entre el español y la lengua indígena, sino también la evidencia del gradual, pero inexorable, desplazamiento del hñan'hñú. Esta es una situación de **diglosia conflictiva** (Muñoz y Hamel, 1981), ya que por el "prestigio" y la amplia utilidad del español, la lengua dominante "invade" ámbitos antes reservados para el hñan'hñú. Se impone sobre la lengua autóctona en contextos donde ésta fácilmente podría satisfacer todos los requisitos de la expresividad y la comunicación explícita.

En algunas comunidades ya se ha notado una clara pérdida del uso y la competencia en hñan'hñú entre la población infantil. Esta relación asimétrica se refleja en las escuelas donde, independientemente del grado de competencia en español de parte de los alumnos, la lecto-escritura se introduce en la L2 (de la Garza et al., 1982).

A continuación se hará una revisión breve de la práctica y la teoría de la alfabetización en diferentes tipos de programas bilingües; algunas observaciones acerca de una primera aplicación de las evaluaciones en el campo; y una discusión sobre direcciones y oportunidades para futuras investigaciones.

Un marco teórico: transferencias y "cortocircuitos"

La investigación lingüística, particularmente sobre análisis del discurso y comprensión del texto, ha tenido un gran impacto sobre las concepciones de la lecto-escritura. Dos aspectos se perfilan como pertinentes al tema:

1) La tradicional distinción entre la lengua oral y la escritura se relativizó, dando lugar a un enfoque que señaló continuidades importantes entre las dos modalidades. Una perspectiva más unificada permitió descubrir ciertas características que habla y lenguaje escrito comparten. Se cuestionó la dicotomía tajante entre procesos "pasivos" y "activos" y se tomó nota de las interacciones y la interdependencia entre todos los procesos del uso del lenguaje (Byrnes, 1987). P.e., ahora se reconoce que la lectura no es un proceso estrictamente visual que depende de la redcodificación de los sonidos del habla. Y lo que es tal vez más importante, parece que existe una estrecha relación entre ciertos usos del lenguaje en el discurso oral, que se caracterizan por un enfoque que trasciende el contexto inmediato, y la adquisición de la lecto-escritura.

2) La lectura no se puede concebir como un proceso unidireccional, sino como una interacción donde el lector crea y reestructura activamente el

texto a partir de todo un almacén de conocimientos previos, expectativas, y competencias que hacen posible el funcionamiento de estrategias de comprensión. Dichas estrategias no registran pasivamente el texto, sino que lo transforman en información asimilable.

Con esta línea de especulación teórica se relacionan los resultados de la investigación sobre el bilingüismo que han sugerido nuevas perspectivas para la educación multicultural y multilingüe:

1) La interdependencia de competencias entre la L1 y la L2 posibilita la transferencia de estrategias.

2) El alumno, al trabajar en su L2, no tiene que recapitular el desarrollo de habilidades adquiridas en la primera. Restringir la introducción de actividades en la lectura y la redacción, p.e., a un orden "natural" (postergarlas hasta después de dominar las "destrezas orales") no facilita ni la lecto-escritura ni la adquisición de la L2.

En todos los contextos bilingües, la escuela toma decisiones programáticas en cuanto a la distribución de las lenguas en la enseñanza de la lecto-escritura, desde la completa exclusión de la lengua materna de los alumnos, hasta el mantenimiento de la L1 al lado del desarrollo progresivo de la L2. No es el propósito del presente informe abordar este importante y multifacético tema con toda su complejidad, sino enfocar sólo un aspecto de la cuestión: ¿Cuáles son las diferencias en el proceso de lectura y comprensión en L1 y L2? ¿Cuáles son los problemas particulares que experimenta el alumno cuando se enfrenta con la tarea de leer en una lengua que todavía no domina?

En todo caso, es necesario identificar el perfil del "lector en L2" que es pertinente a la discusión. Por un lado, el alumno bilingüe que ya demuestra un alto nivel de competencia educativa y proficiencia académica en L2 (si bien son claramente no nativas) es de poco interés puesto que el proceso no difiere de la lectura en lengua materna en ningún aspecto importante. Por otro, la alfabetización inicial en una lengua completamente desconocida para el alumno, sin nociones de la escritura en su L1 es pedagógicamente inaceptable (salvo tal vez en casos excepcionales de lenguas sin ninguna representación gráfica). Nos interesa, más bien, las situaciones intermedias donde la adquisición de la L2 todavía está en una etapa inicial. En este caso, el dominio de las estructuras gramaticales, el léxico, la competencia discursiva, etc. son parciales, y el uso normal de la lengua es difícil en todas las situaciones comunicativas.

Una línea de investigación, que ha resultado bastante productiva, aparece en los estudios sobre la comprensión de lectura en programas de **Inglés como Segunda Lengua (ISL)**. A pesar de que una gran parte de estos estudios se refieren a la lectura en L2 con sujetos universitarios, los resultados señalan procesos similares o análogos a los que se han registrado con niños. Esos trabajos han contribuido a la construcción de una teoría general de la lectura en L2, y a los procesos de comprensión del texto en general.

Aunque la definición de la lectura como una construcción interactiva del significado, válida para la comprensión en L1, se puede extender a la L2, se tornan evidentes importantes distinciones:

1) De acuerdo con las circunstancias, el control sobre la estructura del significado de un texto puede ser más o menos tentativo en la L2. Así, las estrategias que emplea el lector para descifrar se dan a un nivel menos automático. Con frecuencia hace falta un esfuerzo consciente para analizar una estructura que en la L1 se capta sin ninguna atención a la forma.

2) La pronunciación (redcodificación al sonido) no siempre le da al lector una clave para el significado.

3) Existe la tendencia, de parte del lector en L2, de procesar o fijarse en mucha más información visual del lenguaje puesto que no aprovecha con facilidad la redundancia natural del lenguaje como en su L1. La decodificación, que en la lectura eficiente en L1 procesa unidades cada vez más grandes del lenguaje, tiende a concentrarse en los niveles inferiores (Phillips, 1984). Algunos investigadores, al trabajar con varias aplicaciones de análisis de "miscues" (**Reading Miscues Analysis**), han sugerido que la competencia en la L2 afecta las estrategias de lectura. La interacción entre la información textual ("procesamiento ascendente") y el conocimiento previo ("procesamiento descendente") es fluida y eficiente con alumnos avanzados en la L2. Leen como hablantes nativos en la medida en que utilizan al máximo las estrategias de selección, predicción, confirmación y autocorrección. Su control sobre el lenguaje les permite trascender de la decodificación de fragmentos del discurso, y "trocear" el texto, procesar segmentos globales, facilitando así la comprensión.

Por otro lado, alumnos con una competencia incipiente en la L2, con una lectura más lenta, dependen demasiado de un procesamiento ascendente y local para la identificación de palabras, y la construcción del significado. La "interferencia" de su competencia parcial en L2 resulta en un "cortocircuito" de estrategias eficientes. En otros términos, la proficiencia en la L2 limita la interacción entre el lector y texto (Barnitz, 1986). Una posible explicación es que el alumno que lee en su L2, que todavía no domina, le exige demasiado a su capacidad de procesamiento para poder evocar y poner en marcha sus esquemas de asimilación y comprensión.

Sin embargo, otros investigadores han señalado que el conocimiento previo apropiado, o "esquemas inducidos", pueden compensar el efecto de una proficiencia limitada en la L2. La comprensión de textos en L2 no depende de una manera "parasitaria" del dominio de las estructuras de la lengua. Así, muchos de los problemas que experimentan los lectores en su L2 se deben más a déficits de conocimiento (no poseen los esquemas que corresponden al texto), y no a déficits lingüísticos en sentido restringido. O, en el caso de contar con los esquemas apropiados, no son capaces de evocarlos o manejarlos adecuadamente (Hudson, 1982). Se señala que la proficiencia en L2 no es una categoría fija y estática. Facilitar el acceso a, o inducir, un esquema pertinente compensa las deficiencias en el control de la lengua. Y

viceversa, una falla en el procesamiento del nivel superior puede repercutir negativamente en la habilidad de decodificar en el nivel local.

Goodman y Flores (1984) han resumido varias investigaciones sobre la lecto-escritura con niños bilingües, y difieren del modelo que conceptualiza la escritura como una transcripción del lenguaje oral, y la lectura como una recodificación del habla:

1) En ciertas circunstancias, la lectura puede adelantarse a la adquisición de la proficiencia en la expresión oral en L2, y desarrollarse paralelamente con habilidades receptivas en general. Así, la lecto-escritura puede desempeñar un papel de apoyo para la adquisición de la L2 en general.

2) Si la escritura en la L2 del alumno está presente en el entorno, y satisface necesidades funcionales, no hay razón para postergar su aprendizaje hasta lograr un nivel hipotético de competencia oral. Los alumnos van a interactuar con la escritura y construir significado a partir de su nivel de control sobre la L2. Incluso varios aspectos superficiales del lenguaje, como la variación dialectal o la pronunciación no nativa, representan factores completamente marginales en la construcción del significado.

3) En contextos bilingües, la brecha entre el control receptivo y productivo es más marcada. No podemos dar por hecho de que lo que el alumno puede reportar es una fiel indicación de lo que comprendió.

Aparentemente, la investigación sobre la lectura en L2 ha producido resultados contradictorios, que representan dos perspectivas distintas. Por un lado, están los estudios que al enfatizar el factor de proficiencia en la L2 como determinante, se asocian con la predominancia de estrategias de nivel inferior en la lectura; y por otro, están los investigadores que enfatizan los procesos "descendentes" y el papel del conocimiento previo (Block, 1986; Hudson, 1982).

Pero un **modelo interactivo** de la lectura concibe el proceso de comprensión como un ciclo continuo entre el procesamiento descendente (las predicciones basadas en el acceso a los esquemas previos y las expectativas del lector), y el procesamiento ascendente (la decodificación de unidades locales del lenguaje). La comprensión exitosa requiere que el lector cambie constantemente su modo de procesamiento acomodándose a las exigencias particulares del texto y la situación. P.e., así como una dependencia de la decodificación de unidades mínimas del texto "empantará" al lector en una serie de fragmentos aislados del discurso, una dependencia excesiva en el procesamiento descendente obstaculizará la comprensión (Carrell y Eisterhold, 1983; Carrell, 1987). El segundo problema se ha denominado "interferencia de esquema". Por cierto, la comprensión de cualquier discurso sería imposible con base en un procesamiento solamente impulsado por el conocimiento previo. La comprensión depende del funcionamiento global y simultáneo de todos los niveles del lenguaje escrito, y su contexto situacional.

Tampoco nos debe sorprender el hecho de que bajo condiciones óptimas (la evocación o inducción de esquemas pertinentes), lectores en L2

puedan activar y poner en marcha estrategias de alto nivel, obteniendo como resultado la comprensión de textos que contienen una gran cantidad de estructuras lingüísticas que van más allá de su proficiencia. Estos resultados son plenamente compatibles con las hipótesis de **interdependencia lingüística** y de la **Competencia Subyacente Común (CSC)** postuladas por Cummins (1980; Roller, 1988). Los estudios comprueban que en los sujetos que ya contaban con una proficiencia bien desarrollada en lectura en su lengua materna, se puede lograr la comprensión de textos en una L2 aun cuando posean escaso dominio de las estructuras gramaticales de esa L2. La transferencia de estrategias eficientes de comprensión de su L1 (uso del contexto, la predicción, el manejo flexible de marcos y esquemas, la competencia discursiva, la adivinanza, etc.) compensará un nivel incipiente en el dominio de la L2. Representa un fenómeno análogo a la capacidad, de parte de un principiante, de comprender lenguaje altamente contextualizado donde el mensaje cuenta con toda una serie de claves situacionales. Son precisamente las proficiencias asociadas con la competencia discursiva (la capacidad de construir coherencia y reestructurar las proposiciones de un texto) las que se transfieren de una lengua a la otra con tanta facilidad. P.e., estudiantes que se encuentran en la necesidad de consultar materiales en una lengua extranjera han reportado esa extraña sensación de poder leer y comprender textos, a pesar de un escaso conocimiento de esa lengua. Si el lector está familiarizado con el tema, se dan altos niveles de comprensión.

Habla, escritura y construcción del significado

Forzosamente, la situación es distinta, en algunos aspectos claves, con neolectores infantiles. La capacidad de transferir estrategias de nivel superior, y poder aprovechar al máximo el conocimiento previo en la lectura en L2, es una consecuencia de años de experiencia en la construcción del significado (leyendo y comprendiendo textos). Claramente, el neolector no cuenta con estas competencias cuando se enfrenta con un texto en su L2. Y podríamos plantear que se aplicarían los factores asociados con el "cortocircuito". O sea, no se ponen en marcha estrategias naturales de comprensión, producto del manejo no consciente y automático del lenguaje.

Inevitablemente, sin poder aprovechar la redundancia natural del lenguaje (que sí puede utilizar el hablante nativo), el procesamiento de un texto en L2, por parte de un neolector, se orientará hacia fragmentos del discurso (palabras individuales y hasta grafemas). La consecuencia ineludible de esta tendencia es el sobrecargo de la capacidad limitada de la memoria a corto plazo y el resultado es la pérdida de la comprensión al nivel del discurso.

Así, las investigaciones que a veces señalan el factor limitante de la proficiencia lingüística, y otras veces demuestran el efecto compensatorio de referencia, no son contradictorias. Al contrario, reflejan el aspecto interactivo del proceso de lectura; ambas dinámicas están en juego. De acuerdo con las circunstancias, las características del texto, del lector, la situación, etc., va a predominar uno u otro tipo de procesamiento. Además, desde la perspectiva metodológica es necesario tener en cuenta que son demasiados los factores que interactúan en un acto de lectura en L2 para poder aislar y manipular las variables con facilidad. Entran en el balance multidireccional:

- 1) el conocimiento previo del lector, sus expectativas culturales, su familiaridad con el género del texto, etc.;
- 2) el grado del bilingüismo y el nivel de proficiencia en la L2; y
- 3) las características del procesamiento en L1 –qué tan eficiente es la comprensión de lectura en su lengua materna–.

La hipótesis del “cortocircuito” o “techo lingüístico” postula que la lectura en L2 depende más del control sobre la estructura sintáctica y semántica que la lectura en L1. Podemos especificar que en situaciones donde el lector bilingüe cuenta con cierta competencia discursiva disponible en su CSC (fácilmente transferible a la tarea en L2) dicha dependencia disminuye. Se aproxima a cero en circunstancias donde existe una alta predictibilidad debido al acceso sin restricciones a los esquemas pertinentes. Si las competencias discursivas, asociadas con la práctica extensiva de la lecto-escritura (así como los usos descontextualizados del lenguaje oral) están menos desarrolladas, el control sobre la estructura de la lengua cobra más importancia. Aquí, el caso prototípico sería el alumno de primaria, analfabeto en su L1 y con un dominio sólo incipiente en la L2. Entre un caso prototípico, y su contraparte, encontraremos toda una gama de variación donde interactúan no sólo factores psicolingüísticos sino también los de contexto social y cultural.

Pero por ningún concepto, el reconocimiento de la existencia de un “techo lingüístico” en la lectura implica la aplicación de métodos analíticos, centrados en las unidades mínimas del texto, en la enseñanza de la lecto-escritura con alumnos de primer nivel en la L2. Recurrir a técnicas mecánicas, y al ejercicio de fragmentos del lenguaje, es un artefacto del modelo “sumersión” de la educación bilingüe. Como han señalado varios investigadores, imponer la enseñanza de la lecto-escritura en un idioma en el cual los alumnos no pueden construir significado más allá de la palabra aislada, tiene la inevitable consecuencia de limitar las actividades de “lectura” a los que son capaces de realizar la repetición, la imitación, el silabeo, la recitación y la memorización.

Sin embargo, como señalan Goodman y Flores, la lectura y la comprensión oral son procesos paralelos, y no hay razón para restringir el acceso a la escritura en L2 en el programa bilingüe. La secuencia tradicional de: 1) adquisición de la comprensión oral; 2) la expresión oral; 3) la adquisición de la lectura; y, por último 4) la expresión escrita, es artificial y arbitraria. Las modalidades y destrezas interactúan y se refuerzan mutuamente.

Resultados preliminares

Las primeras observaciones de **actividades de lecto-escritura** con alumnos bilingües de las comunidades del Valle del Mezquital han sugerido nuevos enfoques sobre la cuestión de la alfabetización bilingüe. También, nos han permitido reflexionar sobre las hipótesis que forman parte de la discusión general sobre la lecto-escritura en L2. En otra ocasión hemos reportado que, utilizando métodos de evaluación de tipo interactivo y cualitativo, alumnos de 4º y 6º grado manifestaron ciertas competencias discursivas en su redacción

en español, y evidencia de la transferencia de estrategias de lecto-escritura entre la L1 y la L2 (Hamel, 1992, Francis, 1992).

En la **expresión escrita**, independientemente del control alcanzado sobre las reglas de ortografía y puntuación, la gran mayoría de los 41 participantes pudo reconstruir una estructura narrativa a partir de la lectura de un cuento infantil de la tradición oral hñan'hñú, seguido de actividades de renarración.

Se procuró medir grados de **coherencia del discurso**. Se consideró un puntaje máximo de 18 para el desarrollo de tres episodios, cada uno marcado por distintos estados de ánimo del protagonista. La mayoría evidenció grados de control sobre la estructura del discurso que permitió a un lector independiente reconocer sus reconstrucciones como una unidad narrativa. Con una calificación promedio de 8.9, los alumnos se mostraron capaces de armar un discurso coherente y comprensible.

En una nueva aplicación en lengua hñan'hñú, con otro cuento, y con la misma muestra, se registró una actuación sorprendente: 1) cada uno de los 41 alumnos produjo un texto. 2) Nadie escribió en español; todos redactaron como se les pidió, en la lengua indígena, salvo el uso esporádico de préstamos. 3) Un examen superficial de los textos sugiere que varios de los alumnos pudieron reconstruir por lo menos parte de la narración. El análisis por un hablante nativo determinará el nivel de estructuración y coherencia de los textos. Pero lo llamativo de la actividad consiste en que se logró una participación de 100% en las dos aplicaciones, a pesar de la extrema asimetría entre las dos lenguas en cuanto a su uso social y función comunicativa en las comunidades del Valle.

En las evaluaciones de **comprensión de lectura** (lectura en voz alta de un cuento, "renarración" independiente de parte del alumno y "recuerdo provocado") se registraron similares procesos de transferencia de estrategias. Al enfrentarse con textos en hñan'hñú, algunos alumnos se mostraron reticentes, probablemente por no haberseles ocurrido nunca que su lengua materna se pudiera escribir. Típicamente, comenzaron la lectura descifrando el texto sílaba por sílaba, dándoles el valor fonémico que aprendieron en la lecto-escritura en español. Al llegar al final del cuento, y después de haber reconocido el lenguaje del texto como un discurso que tiene significación, empezaron a leer con mayor velocidad y fluidez, evidencia de la comprensión. Los maestros que aplicaron las pruebas reportaron una recuperación adecuada del contenido en un número significativo de casos.

Estas observaciones preliminares representan resultados parciales e inconclusos. P.e., la elaboración de un esquema interpretativo completo depende de la colaboración de los maestros bilingües de la zona. Y comparaciones tanto internas como externas tienen que tomar en cuenta una multiplicidad de variables difíciles y, en algunos casos, imposibles de controlar. De todas maneras, este primer ciclo de interpretación sugiere una riqueza de materia prima, producto de registros íntegros y auténticos del lenguaje, que puede generar otras fuentes de análisis sumamente valiosas.

Pero a pesar de sus limitaciones, la investigación ha enfatizado la relevancia de algunos temas para la discusión teórica en el área de la educación bilingüe.

Los resultados de la investigación son claros en lo que atañe a la interacción entre la competencia lingüística y la contribución del conocimiento previo (el acceso a esquemas de asimilación) en lectores que aprendieron a leer en su L1, y que cuentan con estrategias desarrolladas de comprensión. Un control no nativo de la L2 puede fácilmente ser compensado por procesos "descendentes". Incluso, un dominio marcadamente deficiente de la estructura gramatical de la L2 no afectará necesariamente la comprensión. Esto nos recuerdan los estudios de Van Dijk y Kintch (1983) que señalan que la comprensión del discurso depende más del procesamiento semántico. A diferencia de la habilidad de producir un discurso comprensible, el sujeto puede prescindir de gran parte del análisis sintáctico del lenguaje sobre todo en la lectura.

La familiaridad con el tema y el acceso a esquemas apropiados pueden tener efectos compensatorios en un lector, alfabetizado en su L1 pero con un nivel incipiente en el desarrollo gramatical y léxico en la L2; pero, la evidencia sugiere que ese efecto compensatorio es parcial. Cuanto más difícil, lento y no automático sea el procesamiento local (atención consciente sobre la pronunciación, el significado de palabras individuales, etc.), menor será la capacidad disponible para los procesos ascendentes. Un escaso fondo léxico en la L2 obstaculizará el uso eficiente del contexto en la identificación de palabras. Un control de la sintaxis por debajo del umbral mínimo dificultará la predicción, al nivel de la oración, y la construcción de la cohesión al nivel del párrafo etc. La interacción entre información textual y conocimiento previo se verá afectada en niños recién alfabetizados en su L1, que cuentan con estrategias de comprensión menos desarrolladas.

La situación más característica en alumnos de primaria, de un contexto bilingüe, es la de un dominio incipiente o intermedio en la L2, y ningún antecedente formal de lecto-escritura en la L1. En este caso, el procesamiento de textos en la L2 presentará condiciones excepcionales. Todos los enfoques pedagógicos diseñados para la alfabetización de hablantes nativos de la lengua del texto serán insuficientes.

Las implicaciones programáticas para cada una de las condiciones presentadas son diferentes. Es la última la más pertinente al proyecto hñan'hñú. Evidentemente una opción es la educación bilingüe que contemple la alfabetización en L1. Sin embargo, del principio de la "ventaja de la lengua materna" en la alfabetización no se desprende la necesidad de postergar la interacción con la escritura en L2 (español). Las limitaciones del procesamiento eficiente de textos en L2 por parte de los alumnos principiantes, tampoco implica una concentración sobre los elementos mínimos del lenguaje antes de empezar a leer textos íntegros y auténticos. La hipótesis del "cortocircuito" no implica necesariamente la secuencia de habla primero / escritura después. El acceso a esquemas tanto conceptuales como formales, y la priorización del conocimiento previo en la lecto-escritura se aplican a todos los niveles y contextos de adquisición.

La experiencia de los alumnos de habla hñan'hñú con la lectura y la redacción en sus dos lenguas sugiere que estrategias de comprensión y competencias discursivas pueden ser transferidas con gran facilidad. Resolvieron tareas de escritura en su L1 y demostraron que son capaces de utilizarla para el desarrollo de proficiencias académicas.

Independientemente de su grado de bilingüismo, son capaces de adquirir estrategias de comprensión tanto en español como en hñan'hñú. La falta de competencia oral en una u otra no implica la exclusión de experiencias e interacción con la escritura en ninguna de las dos. P.e., el acceso, de parte de los alumnos, a un esquema formal en la actividad de redacción hizo posible un desempeño inesperado.

Por último, los primeros resultados han señalado direcciones para futuras investigaciones sobre la alfabetización en contextos multilingües:

1) La interacción entre comprensión y conocimiento cultural: cómo los esquemas culturales impactan el procesamiento del texto.

2) El análisis de "miscues" en lectores bilingües: ¿Cuáles son las diferencias y las semejanzas en la transacción entre lector y texto a través de distintos grados de bilingüismo?

3) El estudio de la transferencia de estrategias de la L1 a la L2, y viceversa, en contextos de diglosia conflictiva y alto desequilibrio entre L1 y L2.

Referencias bibliográficas

- Barnitz, J. (1986) "Toward Understanding the Effects of Cross-cultural Schemata and Discourse Structure on Second Language Reading Comprehension." En **Journal of Reading Behaviour**, Vol. 28, 2,95.
- Block, E. (1986) "The Comprehension Strategies of Second Language Readers." **TESOL Quarterly**, Vol. 20, 3, 463.
- Byrnes, H. (1987) "Getting a Better Reading: Initiatives in Foreign Language Reading Instruction." En S. Savignon y M. Berns (eds.) **Initiatives in Communicative Language Teaching II**, Addison-Wesley, Reading Massachusetts.
- Carrell, P. (1987) "Fostering Interactive Second Language Reading." En S. Savignon y M. Berns (eds.) **Initiatives in Communicative Language Teaching II**, Addison-Wesley, Reading Massachusetts.
- Carrell, P. y J. Eisterhold (1983) "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." **TESOL**, Vol. 17, 4, 553.
- Cummins, J. (1980) "The Cross-lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue." En **TESOL Quarterly**, Vol. 14, 2, 175.
- De la Garza, Y.; J. Kalman y C. Makholuf (1982) "Concepto del uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital." En E. Hamel y H. Muñoz Cruz (eds.) **El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México**. Secretaría de Educación Pública, México D.F.
- Francis, N. (1992) "Bilingüismo y alfabetización: Nuevos enfoques sobre la evaluación de la lectoescritura (primeros avances de una investigación con alumnos de habla

- hñan'hñú)." Ponencia presentada en el **Segundo Congreso Nacional de Lenguaje y Educación Superior**, 5 de marzo de 1992, Xalapa, Veracruz, México.
- Goodman, K.; Y. Goodman y B. Flores (1984) **Reading in the Bilingual Classroom: Literacy and Biliteracy**. Virginia, National Council for Bilingual Education, Rosslyn.
- Hamel, E. (1984) "Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México." En **Revista Internacional de Ciencias Sociales**. Vol. 36, 1, 117.
- Hamel, E. (1992) "La adquisición de la lectoescritura en la escuela indígena bilingüe: Desarrollo y transferencia de estrategias." Ponencia presentada en el **Segundo Congreso Nacional de Lenguaje y Educación Superior**, 5 de marzo de 1992, Xalapa, Veracruz, México.
- Hamel, E. y H. Muñoz Cruz (1981) "Bilingüismo, educación y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital." En **Estudios filológicos**, 16, 127.
- Hudson, Th. (1982) "The Effects of Induced Schemata on the "short circuit" in L2 Reading: Non/coding Factors in L2 Reading Performance." En **Language Learning**. Vol. 32, 1, 1.
- Phillips, J. (1984) "Practical Implications of Recent Research in Reading." En **Foreign Language Annals**, Vol. 17, 4, 285.
- Roller, C. (1988) "Transfer of Cognitive Academic Competence and L2 Reading in a Rural Zinbabwean Primary School." En **TESOL Quarterly**, Vol. 22, 2, 303.