

Mezquital, Malintzi y Misión de Chichimecas: la conciencia en el desarrollo de la alfabetización bilingüe

Norbert Francis*

En un informe preliminar sobre lectura y escritura en segunda lengua, publicado, en **Lectura y Vida**, Año 13, 4 (Francis, 1992), examinamos las circunstancias particulares en que se encuentran alumnos bilingües, hablantes del español y el hñähñú, lengua indígena del Valle del Mezquital, en el Estado de Hidalgo, México. En esta ocasión, en primer lugar retomamos los resultados tentativos obtenidos en las escuelas bilingües hñähñús, los cuales nos permitieron un ensayo metodológico de una serie de evaluaciones para su uso en el salón de clases. Analizamos, luego, los datos de un proyecto que aplicó el mismo esquema de investigación en una comunidad bilingüe de habla náhuatl en el Estado de Tlaxcala, en la región de la Malintzi (ver mapa). Por último, reportamos sobre las primeras etapas de un estudio acerca de la alfabetización vernácula en una situación cualitativamente distinta.



Tres lenguas indígenas frente al español

Histórica y sociolingüísticamente, las comunidades bilingües que hemos seleccionado para el presente estudio sobre el desarrollo de la alfabetización bilingüe representan casos claramente contrastantes.

La situación de los chichimecas se asemeja a la de un gran número de grupos autóctonos cuya lengua está en vías de extinción en el corto o mediano plazo. Concentrados en la comunidad Misión de Chichimecas, en las afueras de San Luis de la Paz, Guanajuato, los hablantes de la lengua no pasarían de 1000; además, la mitad de los niños en edad escolar dominan el español como primera lengua (L 1), y una gran parte es monolingüe.

* Maestro de Educación Bilingüe / Multicultural. Northern Arizona University

A la misma familia lingüística (Otopame) pertenece al hñähñú, que cuenta con aproximadamente 280.000 hablantes (INEGI, 1990) en los estados de Hidalgo, México, San Luis Potosí y Tlaxcala. El hñähñú se caracteriza por cierta vitalidad etnolingüística en sus centros regionales tradicionales, como el Valle del Mezquital. En las comunidades del estudio, p.e., una amplia mayoría de los alumnos de primaria es bilingüe, o monolingüe en hñähñú, entre los más jóvenes.

Desde la época prehispánica, los hñähñús fueron confinados por el imperio azteca a las regiones desérticas del altiplano, y han preservado su identidad a pesar de las fuertes presiones desplazadoras de parte del español, y de una notable erosión de su base sociolingüística. (Véase Hamel, 1988, para una discusión de los antecedentes del estudio.)

Fueron los aztecas quienes les impusieron a los hñähñús el apelativo náhuatl **otomí** (otomitl, de diversas acepciones). Hoy en día el náhuatl se ha mantenido como una de las grandes lenguas de Mesoamérica con hasta 1.500.000 hablantes. Lengua imperial en la época prehispánica, desempeñó el papel de lengua franca mexicana antes y después de la Conquista, desarrollando una importante tradición literaria. Al asimilar el sistema alfabético en el siglo XVI, los intelectuales y escritores nahuas produjeron una voluminosa obra en una variedad de géneros. La primera escuela bilingüe en América, fundada en 1536, impartió las materias en náhuatl, latín y castellano. El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco se dedicó a la preparación de los hijos de la ex nobleza indígena, con notables pero predecibles resultados, hasta el cambio de política lingüística impuesto por España a fines del siglo XVI. En una carta dirigida a las autoridades españolas, en 1541, se advierte sobre las consecuencias del modelo educativo implantado por los franciscanos. Como dato histórico, esta carta ofrece una temprana comprobación de los amplios alcances del bilingüismo aditivo y de la transferencia de las funciones superiores del lenguaje.

“Ha venido esto en tanto ofrecimiento que es cosa para admirar ver lo que escriben en latín cartas, coloquios, y lo que dicen; que habrá ocho días que vino a esta posada un clérigo a decir misa, y me dijo que había ido al colegio a lo ver, é que lo cercaron doscientos estudiantes é que estando platicando con él le hicieron preguntas de la sagrada Escritura cerca de la fe, que salió admirado y tapados los oídos, y dijo que aquel era el infierno, y los que estaban en él discípulos de Satanás.”

Joaquín García Icazbalceta

“La instrucción pública en México durante el siglo XVI” (1896), citado en Aguirre Beltrán (1973)

Pero a pesar de su lugar privilegiado en el ámbito nacional, el náhuatl se enfrenta a situaciones de fuerte desplazamiento y rápida erosión en varias zonas (como en nuestro caso de la Malintzi y el Valle de Tlaxcala / Puebla, una de sus regiones históricas). En las comunidades de San Isidro y San Miguel Canoa (lingüísticamente, las más conservadoras de la región), aunque más de 90% de la población todavía habla la lengua indígena, por primera vez en su historia una minoría significativa de niños adquiere el español como lengua

materna. La primaria de San Isidro es bilingüe, pero en ninguna de las cinco escuelas del pueblo vecino de San Miguel se reconoce, siquiera simbólicamente, el náhuatl.

Leer y escribir en segunda lengua: un marco teórico

En un intento de matizar la tradicional dicotomía entre procesos pasivos y activos (comprensión y expresión) se tomó como marco de discusión el modelo interactivo. Dentro de esta línea de investigación (Carrell et al., 1988), sin embargo, se ha procurado evitar una conceptualización que privilegie rígidamente los procesos ascendentes o los descendentes en la lectura en segunda lengua (L2). Los primeros destacan los factores relacionados con el grado de competencia lingüística en L2 (p.e., limitaciones en la descodificación local, con el consecuente impacto negativo en la comprensión, por la falta de dominio sobre estructuras gramaticales, el léxico en L2, el sistema fonológico, etc.). Los modelos que enfatizan el procesamiento descendente se basan en la evidencia de que los lectores bilingües, aun cuando dominen en forma parcial su L2, leen textos recurriendo exitosamente a estrategias discursivas. Estas estrategias son autónomas del lenguaje, y desempeñan el papel de un "andamiaje", que apoya el procesamiento lingüístico no nativo. Ciertamente, tales procedimientos sólo se pueden poner en marcha si el sujeto dispone de los esquemas formales y el conocimiento previo que corresponden con suficiente "ajuste" al texto en L2.

En el campo de la educación bilingüe y la enseñanza de segundas lenguas una postura lineal/consecutiva, que mantuvo separadas las etapas orales y escritas, se basaba en un concepto unidireccional de la adquisición de la lectoescritura como proceso ascendente, dependiente de manera del recta del dominio lingüístico (al respecto, Devine, 1988 y Clarke, 1988, presentan una discusión de la interactividad. En forma análoga, en el campo de la comprensión de textos, véase la crítica de los modelos interactivos en Marro, Signorini y Rosemberg, 1990).

Proyecto piloto: la elaboración de instrumentos de evaluación

Los primeros resultados de las pruebas de producción escrita de los alumnos bilingües hñähñús sugirieron que el acceso a esquemas culturales apropiados y al formato de la narrativa tradicional (canónica) "compensaría" la falta de dominio sobre las convenciones ortográficas, etc. En el nivel metodológico, se constató que la presentación de textos íntegros minimiza los efectos del "cortocircuito" lingüístico, atenúa las trabas parciales en los procesos ascendentes (Francis y Hamel, 1992).

En términos generales, los mayores índices de validez en la evaluación resultan del desempeño en tareas lingüísticas que permiten al sujeto aplicar los marcos contextuales pertinentes. El utilizar textos completos y autosuficientes (*self-contained*, Oller, 1992) forma parte importante del requisito de la contextualización en cualquier prueba de lectoescritura. Entre los resultados significativos del proyecto Mezquital estuvo la constatación de

que, con una adecuada preparación previa, la aplicación de escalas cualitativas y de métodos integrativos por parte de los investigadores no implica el sacrificio de criterios aceptables de confiabilidad.

Las destrezas "superiores", de nivel textual, muestran, en gran medida, un importante grado de autonomía del dominio de las destrezas locales, o "discretas". Entre las destrezas superiores se perfila como fundamental el desarrollo de la conciencia metalingüística, sobre todo en los aspectos pragmáticos y discursivos (p.e., en la elaboración de "textos adecuados" – coherentes y completos–, el de lenguaje descontextualizado, etc.). Pero, al mismo tiempo, las pruebas de redacción, donde los alumnos produjeron textos de género narrativo en las dos lenguas, confirman márgenes de interdependencia entre las destrezas superiores discursivas y el dominio de las estructuras en el nivel de la correspondencia fonema/grafema. Optimizar el acceso a las primeras (contenidos culturales, marcos de organización del texto, y activar recursos disponibles por medio de la transferencia) facilitó el desempeño en el nivel local.

Aplicación del modelo a una comunidad de habla náhuatl

El proyecto Malintzi extendió el ensayo metodológico del Mezquital bajo condiciones similares: una escuela bilingüe oficial, competencia (de diversos grados) virtualmente universal en las dos lenguas, en alumnos a partir del 2º grado, y con la gran mayoría de los maestros bilingües, hablantes de la lengua autóctona de la comunidad –en este caso, el náhuatl–. Al aplicar una entrevista oral en las dos lenguas, entre la muestra total de 45 alumnos (15 del 2º año; 15 del 4º; 15 del 6º) se identificaron 4 bilingües. Estos se encontraban en una etapa intermedia en su adquisición del náhuatl, con una capacidad productiva parcial o mínima, pero con niveles adecuados de comprensión oral. Para los propósitos de la investigación, 41 de los entrevistado evidenciaron grados de bilingüismo balanceados.

Entre una extensa batería de pruebas, la aplicación del **Inventario de desaciertos en lectura oral** (*Reading Miscue Inventory*, Goodman, et al., 1987) arrojó los datos más pertinentes a las preguntas e hipótesis planteadas en el estudio previo. Se calificaron grados de compatibilidad sintáctica y semántica a los primeros 30 desaciertos cometidos en cada una de las lecturas paralelas, español y náhuatl (cuentos cortos de origen tradicional) a cada uno de los 45 sujetos. Una prueba similar de tipo "cloze", siguiendo la misma escala de calificación, proporcionó una medida suplementaria (compensando, en parte, los efectos indeseables de la recodificación a la producción oral, cuando el sujeto lee un texto en su L2).

El desempeño de los cuatro "bilingües pasivos" proporcionó una oportunidad para comparar el patrón de sus calificaciones de lectura con las de sus compañeros, los bilingües balanceados. Tres de los bilingües pasivos lograron puntajes altos en español, por encima del promedio (se colocaron en el primer quinto, 20%, de la muestra). Aquí, los resultados concordarían con un modelo ascendente estrechamente concebido: leyendo textos en su lengua dominante, producen desaciertos más compatibles semántica y sintáctica-

mente. En el caso de los tres, contar con destrezas de lectura ya consolidadas (lo cual no se podría afirmar del cuarto sujeto español-dominante) garantizaría un procesamiento eficiente y una comprensión adecuada.

Del mismo modelo ascendente, esperaríamos un descenso precipitado en la calificación de los tres bilingües pasivos al registrar su patrón de respuestas en el momento de leer en su segunda (y significativamente más débil) lengua. Sin embargo, en náhuatl, aunque se enfrentaron con un alto índice de estructuras lingüísticas desconocidas, o sobre las cuales ejercían sólo un dominio parcial, los resultados sugieren una importante concurrencia de los procesos descendentes. En náhuatl, sus puntajes sufrieron una baja, pero en dos casos, los lectores-L2 todavía mantuvieron una ventaja sobre la mayoría de la muestra, que leía los textos en náhuatl a partir de una base de competencia nativa. Gabriela (2º año), efectivamente, sintió el efecto de la L2 en su lectura pasando del primer quinto en español al último en náhuatl. Sin embargo, Sergio (2º año) y Marta (4º) mantuvieron su ventaja en náhuatl, alcanzando calificaciones por encima del promedio, en los dos casos, pasando del primer quinto en español al segundo en náhuatl.

Al aplicar destrezas generales de lectura y estrategias de procesamiento de texto, que se manifiestan en su plena expresión cuando leen el español, Sergio y Marta pudieron compensar sus bajos niveles de competencia lingüística en su L2. Por cierto, dos estudios de caso son insuficientes para confirmar una tendencia, mas, nos permitieron dirigir la atención hacia un nuevo banco de datos donde pudimos retomar la pista de la hipótesis de la interactividad.

Un extenso trabajo etnográfico, concentrado en dos vertientes, ofreció una perspectiva complementaria. Cada uno de los 45 alumnos fue entrevistado sobre una serie de temas relacionados con el uso de las dos lenguas: preferencia personal en diferentes ámbitos (familiares, amigos, escuela, tienda, casa, etc.), autoevaluación de facilidad/competencia individual, y uso diario (cuál lengua, con quién, en qué contextos). Con fines comparativos, se registraron, para cada sujeto, las elecciones entre el español y el náhuatl que, efectivamente, cada uno de ellos hizo en una actividad recreativa con compañeros de salón, también bilingües.

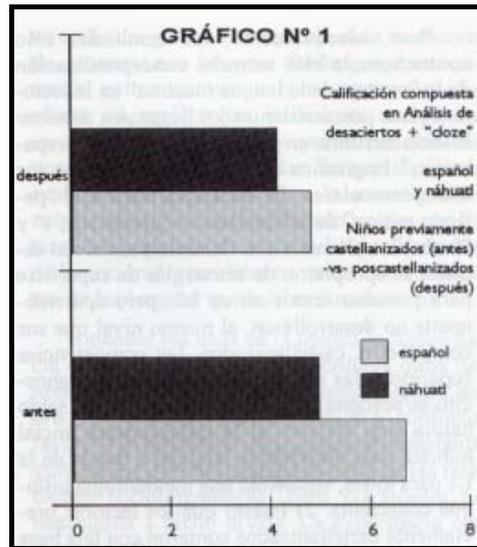
Aparte, se entrevistó a los familiares de cada alumno para indagar, entre varios temas, la historia de la adquisición del lenguaje de los sujetos: en particular, si hablaban español al ingresar a la escuela, o si lo habían aprendido a partir del preescolar y/o 1er. año. Para 19 alumnos, los entrevistados indicaron que no podrían determinarlo con precisión o que, al entrar a la primaria, su conocimiento del español era parcial o incipiente. 20 niños fueron identificados, sin ambigüedad, por sus familiares, como monolingües en náhuatl en el momento de ingresar a la escuela, y 13 como hispanohablantes (9 bilingües y 4 monolingües). Se excluyó del análisis al grupo intermedio, y se compararon los dos grupos contrastantes en lo que atañe a las percepciones acerca del uso del lenguaje y de la lectura en cada lengua.

1) Uso efectivo del español y el náhuatl

Como era de esperarse, el grupo monolingüe en náhuatl (los "poscastellanizados") evidenció al ingresar un patrón de uso diario de la lengua indígena que reflejaría un predominio del náhuatl entre amigos y familiares. Por otro lado, los "precastellanizados" manifestaron la tendencia contraria. Mientras más de la mitad de los entrevistados de cada grupo indicó que habla las dos lenguas con otros niños, entre los precastellanizados, el 39% prefiere el español y el 15% se inclina por el náhuatl. En contraste, sólo 5% de los poscastellanizados prefiere el español frente a un 45% que opta por el náhuatl con amigos. La misma relación se manifiesta con sus familiares adultos: de los primeros, el 69% sólo habla español con sus padres y abuelos y el 23% exclusivamente en náhuatl; de los segundos, 10% en español y 90% en náhuatl. En materia de "Facilidad conversacional", el 61% de los precastellanizados indican al español, o no señalan a ninguna de las dos lenguas, como más fácil cuando hablan con amigos, mientras el 65% de los poscastellanizados afirmaron que sólo el náhuatl les facilita la conversación. Los datos sobre uso efectivo del náhuatl y del español sirvieron para convalidar, aunque sea de manera parcial, la distinción que salió de las entrevistas familiares. A grandes rasgos, coincidieron las percepciones de los alumnos con las informaciones que ofrecieron sus familiares.

2) Calificación en lectura en español

De la misma forma, no nos sorprende que los precastellanizados aventajaran por más de dos puntos a los poscastellanizados en la evaluación de lectura en español al aplicar la prueba Mann-Whitney U, con una diferencia significativa, más allá del nivel .01 (Ver **Gráfico 1**). A todas luces, los primeros contaron con una ventaja determinante en cuanto a su acceso a sus primeros libros de lectura, y a toda la instrucción en lectoescritura que se realiza exclusivamente en español. Hasta allí los datos concuerdan con la importancia de los procesos ascendentes (la ventaja de la lengua materna en la alfabetización). Incluso, al parecer, los efectos son duraderos, con incidencia hasta el 6º grado (los poscastellanizados del 6º año todavía no habían alcanzado a sus compañeros que contaron con la temprana ventaja del español, diferencia de 6.2 a 7.7, significativa al nivel .05).



3) Calificación en lectura en náhuatl

No obstante, contra una estrecha interpretación de la ventaja de la lengua materna, los precastellanizados mostraron mejores índices de lectura también en náhuatl (una diferencia, según la Mann-Whitney U, significativa al nivel .05). En apariencia, para los poscastellanizados, contar con mayores oportunidades de desarrollar la competencia en náhuatl, y el uso más frecuente y sostenido de esta lengua, no se tradujo en ninguna superioridad en el procesamiento de textos en su "lengua materna." Parece que, en gran parte, la "ventaja" en náhuatl para los poscastellanizados de hecho fue temprana puesto que ocho de los precastellanizados, según sus familiares, empezaron a hablar el español primero, y sólo después aprendieron el náhuatl.

Pero, efectivamente, los resultados sólo contradicen la más estrecha conceptualización de la "ventaja de la lengua materna" en la lectura:

- 1) Los precastellanizados llegaron a dominar la lectoescritura, en general, gracias a la "preparación" lingüística que recibieron durante los años preescolares. En contraste, durante el "período crítico" de alfabetización (preescolar, 1º y 2º año) los alumnos con dominio parcial del español se apropiaron de estrategias de superficie para procesar textos en su L2, pero aparentemente no desarrollaron, al mismo nivel que sus compañeros castellanizados, las competencias superiores (las discursivas, textuales, y cognoscitivas / académicas). Hipotéticamente, el saldo habría sido distinto, si la lectoescritura inicial hubiera sido introducida también a través de la L1 para todos, siguiendo una metodología bilingüe consciente.
- 2) Puesto que los lectores previamente castellanizados contaron con una base más amplia de destrezas textuales y un conjunto de procedimientos de comprensión más sofisticado, en el momento de

abarcar el texto en náhuatl, pudieron aplicar, con mayor eficiencia, dichos procesos descendentes.¹

En otros términos, una temprana ventaja en el procesamiento de estructuras lingüísticas al nivel de las correspondencias fonema/grafema, el morfema, y la frase, favorece la adquisición de las funciones discursivas/cognoscitivas superiores a las cuales el lector recurrirá cada vez más frecuentemente en los grados superiores. De hecho, la adquisición de estas funciones, lejos de arrancar a partir de una etapa posterior al aprendizaje de las destrezas locales, se origina en prácticas discursivas orales de la temprana infancia, y sigue su curso, coincidiendo con las primeras etapas de alfabetización escolar. Pero al obstaculizar su desarrollo en los primeros grados (p.e., por una excluyente política lingüística castellanizadora, no bilingüe), se cancela, probablemente, la posibilidad de una recuperación del terreno perdido. La interactividad, en efecto, rescata los aspectos esenciales de los modelos ascendentes y descendentes, y explica los resultados de la investigación sobre la lectura en L2, a primera vista, contradictorios.

Misión de Chichimecas: ensayo preliminar en una situación de avanzada erosión

La investigación en la comunidad de habla chichimeca se encuentra en una etapa netamente inicial. Tratándose de un proyecto de rescate lingüístico, sin embargo, comparte con los anteriores aspectos claves, como el enfocar su trabajo en las categorías del lenguaje que más aprovecharían los recursos de la transferencia.²

Hace dos años, especialistas de la Dirección General de Educación Indígena respondieron a una petición de parte de los maestros locales, virtualmente monolingües en español, para la valorización de la lengua autóctona de la comunidad. Se les presentaron a los alumnos una serie de actividades basadas en la reconstrucción de narrativas tradicionales (un procedimiento que resultó altamente productivo con los niños hñähñús y nahuas). A diferencia de las investigaciones previas, por la falta de competencia expresiva en chichimeca tanto entre docentes como en gran parte de los alumnos, se tuvo que recurrir a la grabación de los cuentos. Se seleccionaron narradores entre los jóvenes de mayor edad que todavía

¹ En realidad, la lectura de textos en lengua indígena representó una tarea experimental, de cierta novedad, para toda la muestra.

² Para ser breves, a veces caemos en una simplificación de la noción de *transferencia*: las destrezas de lectoescritura se “transfieren de una lengua a la otra”. Siendo uno de los preceptos fundamentales de la educación bilingüe, merece la siguiente aclaración. Por un lado, es evidente que ciertos conocimientos lingüísticos (dependiendo de las circunstancias) no se prestan a la transferencia positiva de L1 y L2 (p.e., rasgos estructurales de superficie que L1 y L2 no comparten). Al contrario, pueden obstaculizar la comprensión. Por otro lado, son las funciones superiores las que se transfieren, independientemente de la “cercanía lingüística” entre L1 y L2. Para precisar, son competencias textuales/cognoscitivas, relacionadas directamente con la comprensión de discursos (se tratan, en cierto sentido, de destrezas no lingüísticas) que se adquieren por medio de la L1 (o la L2), principalmente, pero que corresponden en sentido escrito a facultades mentales independientes del lenguaje (aunque en interacción continua con él). Consolidadas bajo la égida de lo que se ha denominado una *Proficiencia Subyacente Común* (Cummins, 1991), quedan a disposición de lectores y escritores bilingües en ambas lenguas.

contaban con cierta fluidez en la lengua. De nuevo, al restringir la selección de textos al género narrativa se brindaron óptimas condiciones para la subsecuente producción escrita. Confirmando los resultados de otros estudios (Mandler, 1984), parece que, de todos los esquemas textuales, la narrativa tradicional es el esquema que se ajusta más estrechamente a las expectativas del neolector sin experiencia con la variedad de formatos discursivos que encontrará en la escuela (Marro y Signorini, 1994). El acceso directo al marco organizador que el cuento ofrece facilita procesar textos en la L2 (nos acordamos aquí que para una fracción importante de la muestra en la primaria de Misión de Chichimecas la lengua indígena es, en efecto, una L2). Además de posibilitar su manejo como material didáctico, por parte de maestros no hablantes de L2, trabajar a partir del texto íntegro evita los insalvables obstáculos de la falta de estandarización. En el momento de desplazar la tarea de lectoescritura hacia las convenciones ortográficas, u otros rasgos estructurales de superficie:

1. se marginan a todos los participantes menos los más competentes en la lengua, y
2. se desaprovecha el recurso de la transferencia –las competencias subyacentes de “narratividad”, organización textual, inferencia, reflexión metalingüística, sobre los patrones de discurso, etc. (Francis y Nieto, 1996)–.³

Conclusión

En una retrospectiva sobre el impacto de la alfabetización en las comunidades de habla hñähñú, Hamel (1995) retoma el debate acerca de las transiciones e intersecciones entre oralidad y escritura en la conservación de las lenguas indígenas. Señala como utópica la posibilidad de reestablecer una especie de diglosia clásica y estable, que serviría de garantía de la separación de los ámbitos reservados para la lengua subordinada; condición (teóricamente) a su vez, de su preservación.

Estilos de discurso formales, autónomos (contextualizados en sí mismos), que se introducen en la comunidad de tradición oral “preparan” las condiciones para una transición a la alfabetización. De hecho, en todas las comunidades de habla tradicionales, en una forma u otra, dichos géneros han prosperado en marcado contraste con los usos del lenguaje estrictamente comunicativos y conversacionales. En efecto, al analizar las tradiciones orales, las continuidades con el texto escrito se destacan por encima de las diferencias. En este aspecto la ruptura tajante postulada en la investigación, entre oralidad y escritura, ha sido exagerada. En términos prácticos, lo anterior libera al maestro de la noción de que debe circunscribir los ámbitos de las lenguas que hablan sus alumnos.

³ No obstante, el maestro dedicará un importante espacio al análisis y examen del sistema ortográfico, convenciones de la redacción, la gramática, etc. en la lengua indígena. Por cierto, actividades enfocadas sobre la observación y manipulación de estas categorías generalmente suscitan gran curiosidad entre alumnos bilingües. Pero contra la noción ampliamente difundida sobre la cuestión de normas de escritura, la estandarización de una lengua vernácula no representa un prerrequisito para su uso en el aula en general, ni en las actividades de lectura y escritura en particular.

Extender los usos de la lengua indígena hacia el ámbito de la escritura conlleva otros beneficios. De por sí, el bilingüismo infantil, sobre todo en situaciones de tensión y conflicto, favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística (en primer lugar, en materia de las relaciones sociolingüísticas, pero claramente no restringida a dicho nivel). La experiencia con diversos patrones de discurso (lenguaje ceremonial, narrativa, discurso religioso, poético, etc.) provee otra fuente a partir de la cual el niño comienza a reflexionar sobre el lenguaje y sus formas. El proceso de crear nuevos textos escritos, y experimentar con la modalidad que antes se reservaba al español, extiende la reflexividad a un plano cualitativamente superior. En este aspecto las hipótesis de Ong (1982) y Goody (1987) cobran plena validez. También, véase Cerrón-Palomino y López (1990) y Bernard (1992) para una discusión del tema con referencia a la situación en América Latina.

El bilingüismo aditivo y la alfabetización (juntos y en interacción), en efecto, representan la condición óptima para la apropiación de una perspectiva objetiva y analítica del lenguaje. En teoría, el alumno indígena cuenta con una reserva de recursos única y peculiarmente productiva si tiene la posibilidad de consolidar la L1, aprovechar los esquemas orales tradicionales de su comunidad de habla, y transferírselos a las tareas de lectura y redacción (alternativamente, en sus dos lenguas). Solamente falta que se la aproveche en el salón de clases.

Nuevos enfoques sobre la aplicación pedagógica del análisis de texto (Vázquez de Aprá y Matteoda 1994; Perelman, 1994; Álvarez et al., 1992, Rojas-Drummond, 1988) destacan el mismo tronco como del desarrollo de la lectoescritura: la conciencia metalingüística.

- 1) La progresiva reflexión sobre el texto (en particular sobre las producciones propias) ayuda al alumno a independizarse del contexto situacional. Al tomar conciencia de sus componentes y capacidades, el lenguaje empieza a funcionar autónomamente, como herramienta del pensamiento abstracto (Hamers, 1988).
- 2) Con la experiencia con textos de distintos formatos, el escritor aprendiz pasa de un procedimiento puramente secuencial (la frase anterior determina la siguiente) a un control sobre la macroestructura; reflexión sobre el "texto como un todo".
- 3) Se logra un cambio en la "posición enunciativa del escritor" (Perelman, 1994). Se establecen distancias entre emisor y mensaje; al planificar y reelaborar se toma conciencia de las necesidades comunicativas del público/lector, y de los grados de adecuación del propio texto. Desde este enfoque, ya no es posible reducir lectura y redacción a una oposición entre procesos receptivos y productivos. Mientras la expresión escrita requiere mayor grado de coordinación entre el significado y la forma lingüística, la comprensión, también, depende de la capacidad de traducir, reelaborar y reducir información (aplicando sistemáticamente las macrorreglas, van Dijk, 1990).

Al pasar a textos de mayor complejidad, de formatos menos familiares y sobre temas acerca de los cuales el lector dispone de un conocimiento previo

incipiente, la capacidad de manipular, mentalmente, el texto se vuelve cada vez más imprescindible. Monitorear su propia comprensión, poder percatarse de rupturas y ambigüedades, y volver sobre el texto para resarcir y reconciliar caracteriza a los buenos lectores después del tercer año de primaria.

La adquisición de la conciencia metalingüística en el niño, a diferencia del desarrollo de la facultad del lenguaje, *per se* (lo que da cuenta de la competencia nativa, en su L1), se apoya, en mayor grado, en la experiencia con discursos escolares (y sus antecedentes extraescolares) y tareas de tipo académico. Como ya hemos enfatizado, corresponde al conjunto de competencias comunes subyacentes al dominio lingüístico en L1 y L2; por ende, puesta al servicio de las dos. Así que un programa de alfabetización bilingüe que procura aprovechar al máximo los procesos descendentes, dentro de un esquema interactivo, favorece la actividad consciente y analítica del niño sobre el lenguaje.

Los resultados provenientes de contextos contrastantes nos llevan precisamente a esa dimensión psicolingüística donde lenguaje y pensamiento se interpenetran. Evidencian, además, su aplicabilidad universal, a través de amplias distinciones culturales y sociolingüísticas por un lado, y de la modalidad oralidad / escritura por el otro.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, G. (1973) **Teoría y práctica de la educación indígena**. México D.F, Secretaría de Educación Pública.
- Alvarez, G.; F.H. Lemonnier y L. Guimont (1992) "Cohérence textuelle et didactique de langues." En **Langues et linguistique**, 18, 3-17.
- Bernard, H.R. (1992) "Preserving language diversity." En **Human organisation**, V.51, 1, 150-159.
- Carrell, P.; J. Devine y D. Eskey (1988) **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Nueva York, Cambridge University Press.
- Cerrón-Palomino; R. y L.E. López (1990) "La escritura en lenguas indígenas y la experiencia de Oaxaca." En **América indígena**, V. 50, 2-3, 265-290.
- Cummins, J. (1991) "Language Development and Academic Learning." En Malavé, L.M. y G.Duquette (eds.) **Language, culture and cognition: a collection of studies in first and second language acquisition**. Clevedon, Multilingual Matters.
- Clarke, M.A. (1988) "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading -or When Language Competence Interferes with Reading Performance." En Carrell, P; J. Devine y D. Eskey (eds.) **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Nueva York, Cambridge University Press.
- Devine, J. (1988) "The Relationship between General Language Competence and Second Language Reading Proficiency: Implications for Teaching." En Carrell, P; J. Devine y D. Eskey (eds.) **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Nueva York, Cambridge University Press
- Francis, N. (1992) "Procesos de lectoescritura en segunda lengua: resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del Valle del Mezquital." **Lectura y Vida**, Año 13, 4, 31-39.
- Francis, N. y R.E. Harnel (1992) "La reducción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital." En **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, V.22, 4, 11 -35.

- Francis, N. y R. Nieto Andrade (1996) "Stories for Language Revitalization in Náhuatl and Chichimeca." En Cantoni, G. (ed.) **Stabilizing Indigenous Languages**. Flagstaff, Arizona, Northern Arizona University, CEE Monograph Series.
- Goodman, Y; D. Watson y E. Burke (1987) **Reading Miscue Inventory**. Nueva York, Richard Owen Publishers.
- Goody, J. (1987) **The Interface between the Written and the Oral**. Nueva York, Cambridge University Press.
- Hamel, R. E. (1988) "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe." En **Signos**. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Hamel, R. E. (1995) "The Inroads of Literacy in the Hñähñú Communities in Central Mexico." En **International Journal of the Sociology of Language**, Número especial: Vernacular Literacy in Nonmainstream Communities, **119**, 13-42.
- Hamers, J.F. (1988) "Un modele socio-psychologique du développement bilingüe." En **Langage et société**, **43**, 91-102.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (1990) **La población hablante de lengua indígena de México**. México D.F., INEGI.
- Mandler, J.M. (1984) **Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory**. Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Marro, M.S. y A. Signorini (1994) "Tareas cognitivas en la comprensión de textos. El docente: un estratega necesario." En **Lectura y Vida**, Año 15, **2**, 27-32.
- Marro, M.S.; A. Signorini y E. Rosemberg (1990) "Factores textuales en la comprensión de narraciones: aportes para una teoría adecuada de la comprensión de relatos." En **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, **28**, 51-99.
- Oller, J.W (1992) "Testing Literacy and Related Language Skills: Part 1, Review of Theory." En Walker, R.; S. Rattanavich y J.W Oller (eds.) **Teaching All the Children to Read**. Philadelphia, Open University Press.
- Ong, W (1982) **Orality and Literacy: the Technologizing of the Word**. London, Mcthuen. (En español: **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1987)
- Perelman de Solarz, F. (1994) "La construcción del resumen." En **Lectura y Vida**, Año 15, **1**, 5-20.
- Rojas-Drummond, S. (1988) "Ontogénesis de la abstracción lingüística: implicaciones educativas." En Ardila, A. y F. Ostrosky-Solis (eds.) **Lenguaje escrito y oral**. México D.F., Trillas.
- van Dijk, T. (1990) **Estructuras y funciones del discurso**. México, D.F., Siglo XXI Editores.
- Vázquez de Aprá A. y M. C. Matteoda (1994) "La estructura narrativa en el discurso escrito infantil: estudio exploratorio." En **Lectura y Vida**, Año 15, **4**, 11-18.

Este artículo fue presentado en octubre de 1996 y aprobado en febrero de 1997.

