

Educación bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lectoescritura

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. 3, No. 3, pp. 49-84

Norbert Francis*

RESUMEN

En este artículo se presenta un resumen de varias investigaciones en el área de la adquisición de la lectoescritura que señalan la importancia de la competencia lingüística para la alfabetización. Se plantea la hipótesis de que ciertos usos del lenguaje asociados con la tradición oral pueden facilitar la transición al uso de la escritura en el contexto escolar. La evidencia presentada es particularmente relevante para la educación bilingüe en México puesto que la escasez de materiales publicados en las lenguas indígenas es como un factor que limita, de manera determinante, la adquisición de la lectoescritura en lengua materna para los niños de varios grupos étnicos. Se sugieren al educador mecanismos para aprovechar la experiencia cultural y lingüística del alumno que no ha tenido un contacto extenso y sostenido con la escritura antes de entrar a la primaria. Se propone precisamente que la falta de material escrito o el uso funcional de la escritura en el entorno del niño no son necesariamente determinantes en el fracaso escolar.

ABSTRACT

This article presents a summary of several studies in the area of literacy that are strong in pointing out the importance of linguistic competence of literacy. The evidence presented is particularly relevant for bilingual education in Mexico, since the lack of published materials in Indian languages clearly limits the attainment of literacy in the mother tongue among children of the several Indian groups. Recommendations are made for teachers to make use of the cultural and linguistic experience of the student that has had little systematic contact with the written language before entering school. We suggest that the lack of published written materials or of the functional use of writing in the child's environment do not necessarily determine school failure.

* Estudiante de posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

I. INTRODUCCIÓN

En México, la práctica y la teoría de la educación bilingüe en los últimos diez años han planteado nuevas perspectivas y desafíos para lingüistas y educadores, al tiempo que surgen una serie de interrogantes —a veces problemáticas y polémicas— en cuanto a problemas relacionados con la alfabetización en regiones y comunidades multilingües del país.

Tanto maestros como investigadores, a través de su trabajo en comunidades indígenas, han identificado varios problemas particulares que dificultan la adquisición de la lectoescritura en la lengua materna (L1). Para algunos, los obstáculos parecen tan insuperables que cuestionan la idea misma de alfabetizar en L1. Otros sostienen que la evidencia no es concluyente. Sin embargo, las experiencias de educación bilingüe a nivel internacional sugieren que no sólo es posible el bilingüismo equilibrado y aditivo (lengua indígena/español), sino que representa la condición óptima para el pleno desarrollo lingüístico y congnotivo del alumno.

En este breve resumen de investigaciones sobre la relación entre oralidad y escritura presentamos evidencias para apoyar la hipótesis de que no sólo la alfabetización en las “lenguas minoritarias” es factible, sino que existen valiosos recursos pedagógicos —hasta ahora desaprovechados— en la tradición narrativa de las comunidades bilingües.

Examinaremos los antecedentes orales de la adquisición de la lectoescritura; ¿cuál es la relación entre la oralidad (la adquisición de la competencia lingüística en la edad preescolar) y la alfabetización en la escuela primaria, y qué papel pueden desempeñar la prácticas de la tradición narrativa en el currículo?

Para concluir, examinaremos con más detalle algunas propuestas concretas que posiblemente ofrezcan opciones para la enseñanza de la lectoescritura que, a pesar de los grandes logros en la investigación lingüística, parece que no ha avanzado mucho más allá de las prácticas mecánicas tradicionales.

En toda discusión acerca de los nuevos enfoques pedagógicos debe estar implícita la reivindicación de la creatividad e iniciativa del maestro, para que tenga oportunidad de construir la práctica docente y experimentar con ella, ya que los programas cuidadosamente diseñados y preempacados han restringido esa oportunidad.

Se han discutido varios aspectos de la problemática de la alfabetización en lenguas indígenas, entre los cuales podemos mencionar los siguientes:

- La relativa, y en algunos casos casi absoluta, escasez de libros, publicaciones periódicas, folletos, etc., en lengua indígena, refleja la limitada función social y comunicativa de la escritura.
- La ausencia de oportunidades para que los niños preescolares interactúen con la escritura en la forma de material impreso o en letreros y “escritura ambiental” en su lengua.
- Las pocas oportunidades que tienen, antes de llegar a la escuela, de presenciar, significativamente, la utilización de la lectura y de la escritura por parte de los adultos en su comunidad.
- La falta de estandarización gráfica, alfabetos unificados y de uso práctico, aceptados por todos los hablantes, independientemente de su variante dialectal.
- La preponderancia de material escrito en español, su amplia utilidad y su relativo prestigio social representan una especie de “desincentivo” para “gastar tiempo” en la adquisición de la lectoescritura en L1. La subvaloración de su propia lengua, vinculada con las obvias ventajas sociales y económicas de dominar la lengua nacional, propician la práctica de impartir la enseñanza de los primeros años de primaria exclusivamente en español, incluso en casos donde la mayoría de los alumnos dominan la L1, o son monolingües.
- Aun cuando existen cartillas de lectoescritura en lengua indígena (para 36 de las 56 lenguas se han publicado libros de primer grado), su distribución es limitada, y sólo son suficientes para la primera etapa de adquisición. Su contenido, si bien representa un reconocimiento de la funcionalidad escrita y una valoración significativa de las lenguas indígenas, no puede sustituir, aunque contenga una amplia gama de experiencias, lo que los niños requieren para desarrollar las habilidades tanto de la lectura independiente como de la redacción.
- El carácter pluricultural y plurilingüe de la población indígena requiere la elaboración de materiales relevantes que correspondan a las características de cada etnia, su historia, sus tradiciones, costumbres y contexto social —una necesidad difícil de

satisfacer desde las oficinas centrales de la Dirección General de Educación Indígena en el Distrito Federal.

Así en general, se han destacado todas las desventajas y obstáculos para la adquisición de la lectoescritura en culturas de tradición oral donde la lengua materna no se utiliza para la comunicación escrita, por lo que parece que la “castellanización directa” constituye la única opción práctica.

A partir de recientes experiencias en campo y de investigaciones realizadas en México y otros países multilingües, han surgido nuevas propuestas pedagógicas que, además de explorar las posibilidades de integrar el saber tradicional de los grupos étnicos en los programas de alfabetización, cuestionan de una manera más general las prácticas educacionales actuales. Estas propuestas se encuentran en las publicaciones oficiales y manuales de orientación para maestros bilingües o de preescolar; por lo general, no representan una orientación global que marque la pauta para todo el programa de lectoescritura, sino que presentan ideas y sugerencias para el maestro que pueden complementar la secuencia de actividades presentadas en el manual.

Sin embargo, todas tienen un elemento común: que el niño indígena, a pesar de no haber tenido las mismas experiencias con lápices, papel y libros infantiles que sus contrapartes urbanos, no llega a la escuela con la “caja vacía”, y que incluso puede haber en su competencia lingüística y su experiencia en general una riqueza de conocimientos que todavía no hemos sabido aprovechar en el salón de clases.

Se ha planteado la necesidad de romper el “círculo vicioso” que se establece entre la falta de literatura y de la palabra escrita en L1 en las comunidades, y la desvalorización en la enseñanza y la producción de la misma en la escuela. El uso de la escritura en L1 se mantiene limitado por la normalización y estandarización del alfabeto. Además, parece que hay un consenso en la necesidad de vincular los discursos y conocimientos familiares con la práctica escolar. En vez de conceptualizar la escuela como una ruptura con las prácticas y visiones comunitarias, se deben cultivar continuidades y efectuar transiciones con la tradición oral y el discurso familiar.

En el *Manual del maestro de educación preescolar indígena* (DGEI, 1989a) se proponen varias actividades relacionadas con na-

rraciones y leyendas de la comunidad que examinaremos en este trabajo. Se les pregunta a los niños: ¿Quiénes nos las contaron? ¿De dónde son? y ¿Por qué se han perdido las leyendas? Para revitalizar la lengua materna se le recomienda al maestro que registre los acontecimientos y costumbres de tradición oral de su comunidad (DGEI, 1988).

La investigación participativa puede propiciar el uso y el manejo de la lengua oral y escrita en la captación de “contenidos étnicos” destinados a la producción de materiales regionales. Estos contenidos se convierten en objetos de conocimiento y reflexión crítica para “superar la desvinculación entre la escuela y la comunidad”, y su registro debe ser en lengua indígena a fin de conservar “la estructura de pensamiento del informante” (DGEI, 1990).

En una conferencia recientemente celebrada sobre educación indígena, donde se discutió el problema de la escasez de textos, se propuso la participación activa del alumno en la construcción de sus propios materiales de estudio; esto, además, contribuiría a romper el modelo unidireccional de la interacción maestro-alumno (Nieto, 1991).

Asimismo se planteó la posibilidad de utilizar la tradición oral en la práctica alfabetizadora como un posible revitalizador de la lengua que pueda contribuir a codificarla y estabilizarla, revirtiendo la tendencia a su desplazamiento (Muñoz Cruz y Hamel, 1987), sin desvalorizar la oralidad tradicional (Coronado, 1988).

II. MARCO TEÓRICO

Cuatro áreas de investigación de la lingüística nos pueden informar sobre el papel de la tradición oral en la alfabetización: 1) Estudios sobre la distinción entre lenguaje oral y lenguaje escrito, 2) El desarrollo de la conciencia metalingüística, 3) Teorías de la comprensión del discurso, y 4) La psicogénesis de la escritura en niños preescolares.

Los estudios que examinaremos provienen de contextos socio-lingüísticos diversos. En toda interpretación de resultados empíricos es necesario evaluar hasta qué punto sugieren fenómenos generales, y cuáles aspectos no son aplicables a la situación concreta de multilingüismo y alfabetización bajo estudio. En todo caso sería un error tratar de trasladar mecánicamente datos que han surgido de investigaciones en otros países. Pero con frecuen-

cia el análisis y la reconstrucción de otras experiencias (sobre todo de culturas distintas) ofrecen nuevas perspectivas que antes pasaban inadvertidas. Por ejemplo, el clásico estudio de Scribner y Cole (1981) sobre la alfabetización en la lengua Vai ha contribuido a redefinir los términos de la discusión teórica sobre el mismo tema en Europa y Norteamérica, a pesar de diferencias sumamente marcadas en varios niveles (cultura tradicional, diglosia conflictiva, escritura silábica, y la adquisición no institucional de la lectoescritura en el caso del grupo étnico que estudiaron).

A. Oralidad-escritura

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre las características que distinguen la modalidad oral de la escrita, lo mismo que estudios con niños "prealfabetos", que demuestran que incluso a una edad temprana los niños son sensibles a la diferencia entre escritura y habla. La escritura no es simplemente una transcripción del habla (Halliday, 1989). En general señalan que: 1) El discurso oral está ligado al contexto inmediato —propio de la interacción personal— donde los interlocutores comparten el mismo espacio físico y temporal, mientras que la escritura está relativamente descontextualizada. 2) En el discurso oral la cohesión se logra por medio de la prosodia y canales no-verbales (tono, gestos, etc.), mientras que en la escritura se establece por medio de la lexicalización y estructuras sintácticas complejas; y señala las conexiones explícitamente (Tannen, 1982).

En cuanto a la primera dimensión parece que la distinción se debe a las funciones comunicativas de cada modalidad y las limitaciones expresivas de cada una de ellas. Mientras la escritura se desarrolla y depende de un solo canal (el léxico-semántico-sintáctico), el habla puede aprovechar varios de ellos. La escritura "viaja mejor" a través del tiempo y el espacio, pero a costa de tender a convertir al autor y lector en abstracciones. Tampoco puede depender de la información procedente del oyente, como se da en el caso de la conversación. Se dice que el lenguaje oral está contextualizado porque depende de la situación concreta de la interacción para poder ser interpretado.

Identificar la escritura con el lenguaje descontextualizado y el habla con el lenguaje contextualizado puede prestarse a confusio-

nes, dado que en culturas alfabetizadas la escritura se ha apropiado de un gran número de funciones.

En primer lugar, ningún texto, por más alejado que esté del “aquí y ahora”, carece de contexto si tiene sentido para el lector. Sin acceso a un marco de conocimiento previo, la lectura se convierte en un mero ejercicio de pronunciación. Por eso se han propuesto los términos “dependiente de la situación” para el lenguaje que se apoya en claves que se encuentran en el entorno inmediato, y lenguaje “dependiente del texto” donde la interpretación se efectúa sin referencia al contexto situacional (Simons y Murphy, 1988).

Sin embargo, aunque la escritura se caracteriza más por “el lenguaje dependiente del texto” y el habla por “el lenguaje dependiente de la situación”, esta dimensión (contextualización-descontextualización) atraviesa los modos de oralidad y escritura (Horowitz, 1990).

En investigaciones sobre todo con alumnos de primaria y niños de preescolar, se ha demostrado que el lenguaje oral puede tomar características descontextualizadas y viceversa. Mensajes escritos estrechamente ligados a su referente, como etiquetas y la “escritura ambiental” que tanto rodea al niño capitalino, son ejemplos de lenguaje escrito contextualizado (Smith, 1984). Es tan difícil intercambiar las claves situacionales de *Rica pancita* y *Kellog's Coco Puffs* como el confundir una petición de *pasar el azúcar* con la invitación *siéntate aquí*.

Por otro lado, el lenguaje oral de los cuentos y gran parte de las lecciones que imparten los maestros de primaria, representan para el alumno un lenguaje que se aparta significativamente de la interacción familiar y conversacional que llega a dominar a la perfección en el hogar. Regresaremos a este último aspecto de la oralidad cuando examinemos los resultados de las investigaciones sobre la adquisición de la lectoescritura, específicamente la hipótesis de que la competencia en la comprensión de discursos orales de tipo descontextualizado es una condición necesaria de la alfabetización.

En cuanto a la segunda dimensión respecto a la cohesión interna del discurso oral y del escrito parece que, en efecto, existen claras distinciones que dictan la naturaleza de cada modalidad.

B. Conciencia metalingüística

Una de las áreas que ha atraído la atención de los investigadores

en los últimos años, es el desarrollo de la conciencia metalingüística en la niñez y su relación con la adquisición de la lectoescritura. En su acepción más general se define como la habilidad que tiene el individuo de distanciarse del lenguaje; de conceptualizarlo como "objeto" que se puede manipular; se trata de una conciencia reflexiva sobre su forma y su función. En su expresión más avanzada es concebir el lenguaje como medio creativo.

La relación de conciencia metalingüística con la lectoescritura se debe a la naturaleza arbitraria y convencional del lenguaje en general, y del carácter explícito de la escritura en cuanto a su referente. El niño comienza a tomar conciencia de los aspectos formales de la lengua al analizarla aparte de sus funciones meramente expresivas y comunicativas. Por ejemplo, al construir concepciones de la escritura y usarlas para crear significado y expresar ideas, el niño empieza a darse cuenta del sistema alfabético (el caso de todos los sistemas de escritura de las lenguas habladas en México), de sus reglas y convenciones y cómo las puede manipular. Es posible experimentar con varias formas, reflexionar sobre la intención de su mensaje, revisar y corregir el texto. La práctica continua de su habla pasa por una transición donde podrá examinar visualmente trozos y fragmentos (hasta el nivel de fonema) del lenguaje —algo que, con tanto detalle, sería imposible en su forma oral.

Un proceso análogo se observa con niños bilingües al adquirir dos lenguas simultánea o sucesivamente. Se han realizado estudios donde los compararon con sus pares monolingües que mostraron que los niños bilingües tienen un mayor grado de "flexibilidad" cognoscitiva en su habilidad de separar la palabra de su referente, reconocer la arbitrariedad del lenguaje y detectar ambigüedades en la formación de frases (Cummins, 1987); son capaces de conceptualizar el código en cuestión como un sistema de signos entre otros igualmente posibles.

Mientras la competencia lingüística adquirida en la niñez temprana permite, de una manera inconsciente y universal, la fluidez de expresión y la comprensión en contextos interpersonales de "cara a cara" en el "aquí y ahora", parece que la conciencia metalingüística muestra grandes diferencias individuales entre alumnos de primaria, y es más "exigente" desde el punto de vista cognoscitivo. El área de investigación es todavía nueva y abunda la controversia.

Una hipótesis plantea que estas habilidades surgen temprano en la adquisición del lenguaje (en la forma de un “monitor” que es responsable por las “reparaciones espontáneas del habla”) y llega a ser una condición previa para la alfabetización. Otra hipótesis sugiere que es parte de un conjunto de habilidades generales que se manifiestan en la niñez media, y que es consecuencia de la educación primaria, sobre todo de la adquisición de la lectoescritura en el contexto escolar (Herriman, 1986).

Sin embargo, quedan pendientes varias interrogantes:

1. ¿Cuál es precisamente el papel de la conciencia metalingüística en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura; por medio de qué mecanismos, y en qué etapa es determinante? Por ejemplo, hay evidencias de que la alfabetización inicial —la comprensión del lenguaje escrito en su primera etapa— se puede lograr sin ninguna referencia o atención consciente a los aspectos formales de la lengua (alfabetización precoz en la casa, programas de lectoescritura en preescolar y primaria que enfatizan un enfoque “experiencial” e “integral”). Sin embargo, es posible que el desarrollo posterior de las habilidades de expresión escrita y redacción expositiva dependan en mayor grado de destrezas asociadas con la conciencia metalingüística.
2. ¿Hasta qué punto el desarrollo de la conciencia metalingüística es producto de la adquisición y uso de la escritura, y cuál es la contribución del procesamiento del discurso oral, sobre todo de discursos continuos de tipo descontextualizado? Como hemos señalado, investigaciones con poblaciones bilingües sugieren que el aprendizaje/adquisición de discursos secundarios o segundas lenguas puede propiciar una especie de “metacognición” aplicada al lenguaje.
3. ¿La adquisición de usos descontextualizados del lenguaje en forma oral y escrita representa dinámicas independientes del aprendizaje de habilidades metalingüísticas, o interactúan en el desarrollo del niño?

C. Comprensión del discurso

Hoy en día es ampliamente reconocido que la adquisición de la lectoescritura, comenzando con las mismas etapas iniciales, tiene

que estar basada en el procesamiento de textos comprensibles, es decir de discurso continuo que tiene sentido para el alumno. Al respecto, investigaciones sobre los procesos de comprensión del discurso han contribuido de una manera importante a la construcción de un modelo que puede trazar la conexiones entre la forma como el niño procesa el discurso oral y le asigna significado, y cómo este proceso se manifiesta en el lenguaje escrito. Si se puede confirmar la hipótesis de que las narraciones orales de tipo tradicional muestran alguna de las características del lenguaje descontextualizado que típicamente se encuentran en los textos de cuentos infantiles escolares, las teorías de comprensión del discurso nos pueden ayudar a esclarecer varias cuestiones relacionadas con la transición al discurso académico en general y la lectoescritura en particular.

Los siguientes procesos lingüísticos y cognoscitivos son centrales para el modelo (van Dijk, 1990; Cook, 1989; Kintch, 1986):

1. El flujo de información es interactivo entre lector y texto (oyente/discurso oral).
2. Las "expectativas lingüísticas" (sintácticas, semánticas, pragmáticas, etc.) determinan la percepción, el procesamiento y la asimilación de la información (Echeverría, 1984). La predicción (proceso descendiente) interactúa con la identificación de la estructura superficial del texto (proceso ascendente) para reconstruir el significado.
3. Esquemas previos controlan el proceso de comprensión.
4. La capacidad de la memoria a corto plazo es limitada; por eso la predicción y la comprensión facilitan el procesamiento de información.
5. La información textual es organizada, transformada y reducida para prevenir el sobrecargo de la capacidad limitada de procesamiento que está disponible. Los marcos conceptuales asignan la "estructura" a la información textual durante la entrada, y el almacenamiento a la memoria a largo plazo es selectivo.

Parece que, con unas diferencias importantes, los mismos procesos se aplican tanto a la comprensión del discurso oral como a la lectura de un texto. Si esto es cierto, entonces: ¿cuáles son los paralelos entre el fenómeno de la "reconstrucción generativa" de

la narración en culturas orales y la “recodificación” que es característica de la comprensión y reproducción por memoria del contenido de textos de niños y adultos alfabetizados?

D. La psicogénesis de la escritura

Esta línea de investigación —asociada con los estudios de Emilia Ferreiro y sus colaboradores—, aunque está enfocada más bien hacia el desarrollo de la producción escrita, nos interesa por su enfoque metodológico, y por algunas recomendaciones pedagógicas muy pertinentes que ha publicado la Dirección General de Educación Especial (DGEE), y que examinaremos más adelante.

Su punto de partida teórico es el examen de los procesos cognoscitivos en la construcción de un objeto de conocimiento —los intentos infantiles para comprender el sistema de escritura; es decir, cómo los fragmentos de información de que dispone el niño son o no incorporados como una serie de hipótesis tentativas.

Son procesos internos cuyas *manifestaciones* son observables:

La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de información. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos (es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento); un esquema conceptual que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado (Ferreiro, 1987:42).

El método del modelo “constructivista” ha podido evitar tanto las explicaciones mecánicas de la adquisición de la lectoescritura asociadas con las teorías conductista, como el concepto de la alfabetización como un aprendizaje de un código de transcripción. El aprendizaje de la lectura consiste principalmente en aprender las correspondencias entre fragmentos del habla y su representación gráfica —letras y sílabas (Ferreiro, 1988).

Así como sospechamos que niños que vienen de “culturales orales” han tenido experiencias con el procesamiento de discurso continuo de tipo narrativo, y forman parte de su “conocimiento previo” al ingresar a la primaria, también sospechamos que podrán utilizar estos “esquemas conceptuales” cuando enfrenten los tex-

tos escolares. Los podrán captar, interpretar y asimilar sólo si sabemos aprovechar su competencia y saber cultural.

III. LA EVIDENCIA EMPÍRICA

En esta sección queremos reseñar brevemente una selección de investigaciones empíricas realizadas recientemente que pueden ayudar a desentrañar las cuestiones planteadas en la primera sección y a preparar el terreno para examinar algunas propuestas prácticas para el maestro bilingüe.

A. Discurso “literario” en la oralidad

El primer grupo de estudios se enfoca sobre la cuestión de la transición del habla a la escritura. ¿Cuál es la relación entre el uso del lenguaje y actividades vinculadas con la lectoescritura en la casa, con la posterior alfabetización en los primeros grados de la primaria?

En un estudio de la interacción verbal entre Nathaniel (31 meses) y su mamá, Snow (1983) se registró la frecuencia de dos tipos de respuestas por parte de la madre: 1) Semánticamente dependientes —enunciados que expanden, extienden, clarifican el habla de su hijo, o responden a sus preguntas—. 2) Semánticamente no dependientes —el adulto inicia un nuevo tema o intenta cambiar el tema introducido por el niño—. Además surgieron ejemplos de “andamiaje” (la reducción de opciones que enfrenta el niño al tratar de llevar a cabo una tarea, para que pueda concentrarse en los aspectos esenciales del proceso).

Como han sugerido otras investigaciones, el habla semánticamente dependiente y el “andamiaje” muestran rasgos que se encuentran en el tipo de interacción característica de actividades de lectoescritura. Son comunes en familias de clase media, y han sido asociados con la adquisición precoz de la lectura.

Wells (1985, 1988) realizó un estudio longitudinal de diez años sobre los usos del lenguaje en la casa y en la escuela, para lo cual seleccionó una muestra de 128 niños preescolares, excluyendo a aquellos que, a los cinco años, no mostraron fluidez y soltura en la comunicación familiar. Se registraron cuatro diferentes clases de actividades: 1) mirando libros u otro material impreso; 2) escuchando

cuentos leídos de un libro; 3) Dibujo/pinta; 4) escritura —cualquier actividad así calificada por el niño o un familiar—. A pesar de que surgieron algunas dificultades en distinguir, por ejemplo, entre dibujo y escritura, y examen de un libro y narración, los cuatro factores se diferencian en que el primero y el tercero tratan de una representación visual que es pictorial, mientras que en el segundo y cuarto es lingüística.

Resultó que ni “mirando libros”, ni “dibujo/pinta” correlacionaban significativamente con ningún criterio de progreso en la alfabetización. Por su escasa incidencia, la “escritura” fue suprimida del análisis. Sin embargo, “*escuchando cuentos*” produjo correlaciones con todas las variables dependientes.

En una investigación sobre la relación entre ciertos rasgos del “discurso literario” y el desarrollo de la organización cognoscitiva en el niño, se registró el uso de diferentes niveles de categorías cuando los padres se referían a objetos en la casa (reflejando el nivel de abstracción, por ejemplo, para la mascota familiar, 1) blanquito, 2) gato, 3) animal) y el uso de “verbos cognoscitivos” (referentes a estados mentales internos como “conocer”, “entender”, “recordar”) (Watson, 1989). Se propuso la hipótesis de que el uso de categorías de alto nivel pudiera ser una característica del discurso asociada con la alfabetización, puesto que es más común en interacciones que tienen que ver con la *interpretación* más que con la simple experiencia.

El uso de “verbos cognoscitivos” se puede relacionar con una postura *analítica* en el discurso, dado que se utilizan con más frecuencia en definiciones, explicaciones y descripciones. Se compararon los términos de la categoría alta y de “verbos cognoscitivos” en el habla de los padres con medidas posteriores de organización paradigmática en el niño. Los resultados indicaron que la presencia de estos rasgos en el discurso de los padres correlacionaron significativamente con la habilidad de los niños de identificar pertenencia o exclusión de categorías de objetos comunes.

Por último, Collins y Michaels (1988) examinaron estilos de discurso oral de un grupo de niños afronorteamericanos de clase trabajadora, que pudieran dificultar su adquisición de las aptitudes de la lectoescritura. Enfocaron su análisis a las formas como expresaban conexiones temáticas cuando narraban una serie de acontecimientos, como diferentes usos de la prosodia y la relación

entre entonación y sintaxis. Hicieron una comparación de relatos orales y escritos y encontraron que alumnos de cuarto grado, cuyo estilo de discurso se apoya fuertemente en las claves prosódicas, experimentan mayores dificultades en la redacción de textos coherentes que los que utilizan lazos de cohesión más lexicalizados y gramaticalizados en su discurso oral. Para los últimos, aprender a escribir implicó una transferencia de un discurso que ya conocían, mientras que para los primeros el modo de lograr cohesión y “trocear” el discurso por medio de claves prosódicas les sirvió muy poco al tener que hacer la transición a la modalidad escrita, ya que la escritura omite estos elementos del habla.

Desde hace tiempo, educadores y lingüistas han tratado de buscar una explicación a las diferencias entre la adquisición del habla —que aparentemente se logra sin ningún esfuerzo consciente ni enseñanza y que salvo los casos de extrema patología es universal a través de todas las culturas y clases sociales— y la alfabetización —que parece implicar destrezas cognoscitivas y lingüísticas marcadamente distintas por la amplia variación en las diferencias individuales y sociales. Aparentemente, los resultados de esta línea de investigación ponen en duda esta distinción, ya que no se trata de dos procesos cualitativamente diferentes sino de importantes *continuidades*.

En cada caso, la adquisición de rasgos del lenguaje descontextualizado en el discurso oral correlacionaron con habilidades asociadas a la adquisición de la lectoescritura. Uno de los aspectos característicos del habla infantil en sus primeras etapas es su restricción al “aquí y ahora” concreto, y el gradual desarrollo de abordar temas más remotos y abstractos. La habilidad de leer una exposición representa la máxima competencia descontextualizada —pero también lo es poder seguir y comprender el mismo texto leído en voz alta. Parece que los niños que no encuentran ninguna dificultad en la adquisición de la lectoescritura ya han adquirido rasgos literarios en su discurso oral.

Casi todos los niños que adquieren su lengua materna sin instrucción dominan las habilidades de tipo altamente contextualizado —características de la comunicación familiar— y no los usos descontextualizados de la narración o exposición continua, o el razonamiento abstracto verbal (Snow, 1983). De la misma manera, parece que pocos niños tienen dificultad con el lenguaje escrito

altamente “dependiente de la situación” en letreros, etiquetas o comerciales de la televisión. Las actividades de lectura y escritura en la escuela son normalmente ejemplos del uso descontextualizado del lenguaje, y es probable que encontraríamos la misma variación individual de éxito y fracaso con sus contrapartes orales.

Parece que la simple disponibilidad de libros en la casa no da cuenta de la gran variación en las habilidades en la lectoescritura. Se ha planteado la hipótesis de que en las familias que “preparan” a sus hijos para la alfabetización, y escuchan cuentos en que el autor es impersonal y el escenario queda alejado, los niños tienen que comprender los contrastes de referencias desde el punto de vista del narrador (Snow, 1983). El cuento es “autocontextualizado”, o sea que el lenguaje de la narración crea el entorno para su propia interpretación.

En el habla conversacional, el significado se puede “negociar” con el interlocutor con base en un conjunto de “conocimientos compartidos” y de la situación en que se encuentran. En contraste, al atender una narración, el niño experimenta la organización característica del lenguaje escrito y sus estructuras y ritmos. Sólo el lenguaje se utiliza para crear experiencias, exigir interpretación y construir extensiones imaginarias (Wells, 1985).

B. El lenguaje como “objeto”

En esta sección revisaremos los resultados de investigaciones que han examinado la cuestión que planteamos anteriormente: la interacción tripartita entre conciencia metalingüística, uso de un lenguaje descontextualizado y la adquisición de la lectoescritura.

Simons y Murphy (1988) trataron de encontrar una relación entre conciencia fonológica y usos descontextualizados del lenguaje, argumentando que reflejan un aptitud común, que es la manipulación del lenguaje fuera de su uso cotidiano. En efecto, mostraron que las habilidades en una tarea de segmentación fonémica, y el uso del lenguaje explícito que no depende del contexto físico y temporal inmediato, correlacionaron con puntajes en el Subtest de Comprensión del Test de Aptitudes Básicas de California (CTBS). En la evaluación del lenguaje descontextualizado se les pedía a los niños (segundo grado) que describieran una serie de figuras geométricas para que otro —quien no estaba presente— las iden-

tificara con base en su descripción. Las transcripciones eran calificadas por el número de referencias exofóricas restringidas (información que el oyente debe recoger del contexto de la situación o del conocimiento compartido, por ejemplo: "Y éste, éste se parece a éste"). La suposición era que aprender a leer implica la capacidad de renunciar a una dependencia de la situación inmediata que comparten los interlocutores.

La correlación negativa que encontraron entre el uso de referencias exofóricas restringidas y los logros en la lectoescritura, es consecuente con los resultados de las investigaciones sobre las características "literarias" del discurso oral. El lenguaje escrito de los libros es una interacción abstracta entre un autor y un lector, no sólo una separación en el espacio y en el tiempo; asimismo es poco probable que cuenten con un marco conceptual compartido.

En cuanto a la correlación con conciencia fonológica, los resultados no representan ninguna sorpresa, pero tampoco nos dan claves para determinar cuál variable depende de cuál otra. Sin embargo, se observó que los alumnos del grupo de lectura de nivel bajo recibían más instrucción en destrezas de decodificación que el grupo de nivel alto (una práctica común en tratar de "remediar" problemas de lectura). Como señalaron los autores, la enseñanza en decodificación debería haber inclinado la balanza para nivelar las destrezas asociadas con la "conciencia fonológica".

En una serie de experimentos, Torrence y Olson (1987) evaluaron la habilidad de niños de primaria para detectar la ambigüedad entre "lo dicho" y "lo que quería decir" (significado textual e intención). Como es de esperar, la capacidad de poder detectar la ambigüedad aumenta con la edad. ¿Cuál es la relación entre el dominio de este tipo de habilidad metalingüística y la alfabetización? La posibilidad de que exista una relación se basa en un modelo de lectoescritura que la conceptualiza más como el aprendizaje de un conjunto de destrezas aisladas, que como la adquisición de habilidades más generales, incluyendo nuevos usos del lenguaje.

Los autores propusieron tres hipótesis para explicar la posible relación entre la habilidad metalingüística y la alfabetización: 1) Cuando los niños aprenden a leer descubren que el texto escrito es relativamente permanente, y que esta cualidad representa "lo dicho", que a su vez se diferencia del significado y la interpretación. 2) Que la habilidad metalingüística de poder realizar este tipo de

distinción es un prerequisite para la alfabetización, el niño tiene que saber qué son “palabras”, “letras”, etc. 3) Que la adquisición de la lectura en las etapas tempranas no depende de esta distinción. Los materiales son suficientemente transparentes, y los neolectores pueden entender el significado del texto aun suponiendo una identidad entre los dos. Resultados de investigaciones posteriores sugirieron que la primera hipótesis es tentativa, ya que los datos indican que es posible distinguir entre “lo dicho” y la intencionalidad antes de adquirir la lectoescritura, y que para la segunda hipótesis los datos no confirman una relación dependiente en la adquisición inicial. Sólo con alumnos de tercero y quinto grado se encontró una correlación positiva (Instituto Lingüístico de Verano, 1984).

Parece que estas habilidades metalingüísticas desempeñan un papel en niveles más avanzados de la adquisición de la lectoescritura donde los procesos de inferencia, interpretación y evaluación se vuelven más cruciales en la comprensión lectora; pero como han demostrado otros estudios, esta competencia no se desarrolla solamente a partir de la práctica con la lectura y la escritura, sino del uso del lenguaje oral que propicia discursos aptos para manejar niveles de abstracción cada vez más altos. El acceso al “mundo simbólico” de los textos no está ligado exclusivamente con actividades de lectura y escritura. Se logra también a través de cuentos que los niños escuchan, y ceremonias y ritos basados en textos.

Dos estudios que analizaron la interacción verbal de pequeños grupos de alumnos de primaria, unos con la tarea de redactar (grupo de 10 años), y otros con la de crear o dictar cuentos (4-6) merecen nuestra atención (Pontocorvo, 1991; Marty, 1991). Exploraron las características del lenguaje oral cuyo fin es la escritura, el pasaje de la conversación a la redacción. Los autores ven en este tipo de actividad grupal un contexto favorable para la adquisición de la competencia metalingüística, puesto que la situación exige que se discutan y se pongan de acuerdo sobre un texto (resolver ambigüedades, cuestiones de coherencia temática y verosimilitud), y reflexionar colectivamente sobre el lenguaje. Como actividad didáctica (para el grupo de 4-6 años), la ventaja del dictado está en que quedan librados de dirigir su atención hacia los aspectos ortográficos, y concentrarse en cuestiones más globales como estructura, estilo y mecanismos de cohesión. Aquí nos interesan dos observaciones: 1) El aspecto progresivo en las producciones:

los niños menores tendían a producir unidades más complejas. Al adquirir la competencia en la escritura, los alumnos muestran la capacidad de producir textos menos globales y más analíticos, pueden manipular fragmentos del lenguaje. La práctica continua del habla, que es el punto de partida de la producción escrita, comienza a ser segmentado al familiarizarse con las restricciones de la modalidad y sus nuevas posibilidades. 2) En sus narraciones orales se nota el efecto de la práctica, por parte de los adultos, de leer cuentos a los niños en la casa, como son los aspectos discursivos de la "literatura infantil".

C. Un modelo de comprensión

Investigaciones sobre la comprensión del discurso, sobre todo las que se han enfocado hacia las estructuras y procesamiento del género narrativo, pueden hacer importantes contribuciones a la práctica educativa. Entender mejor cómo los oyentes y los lectores comprenden discursos orales y escritos, nos va a dar pautas sobre la transición entre competencia discursiva oral y la adquisición de la lectoescritura, entre relato tradicional y el libro de cuentos infantiles, y entre usos de lenguaje en la familia y la escuela. El modelo que ha surgido de la investigación es que la comprensión consiste en operaciones constructivas, que a partir de la interacción entre un insumo lingüístico y su contexto por un lado, y estructuras previas por el otro (conocimiento del mundo en general y la competencia gramatical), recrean significados. La comprensión y recuento de narrativas no son simples procesos unidireccionales de "vaciado" de información retenida. Son procesos de traducción y abstracción de información, almacenada para la aplicación posterior (Rojas-Drummond, 1988; Hernández Rojas y Rojas-Drummond, 1990).

D. La construcción de un objeto de conocimiento

Por último, una breve mención de los estudios sobre la psicogénesis de la escritura va a cerrar este selectivo repaso de la investigación empírica. Su método se distingue por reconocer el proceso activo de construcción del sistema de la escritura. Así como sería imposible comprender un discurso sin un esquema conceptual previo y sin una serie de hipótesis que permitan procesar nueva

información, el niño prealfabeto asimila concepciones sobre la estructura a partir de hipótesis previamente construidas. Progresivamente tiene que desechar las que fallan las pruebas que se le presentan. Con base en análisis de producciones escritas infantiles y entrevistas con los “escritores prealfabetos”, se han identificado etapas de una “escritura inventada” (Gombert, 1988) que, lejos de representar un obstáculo al aprendizaje de la ortografía convencional, forma parte de un “poderoso esquema interpretativo” para adquisiciones posteriores (Ferreiro, 1987).

Un proceso análogo ha sido identificado en la adquisición de la competencia sintáctica temprana, donde el niño construye reglas gramaticales provisionales (un “interlenguaje”) y después las abandona. Sospechamos que pasa por una dinámica similar al adquirir lo que Gee (1989) denomina “discursos secundarios” y al aprender la estructura y las macrorreglas de la narrativa.

Si el niño llega a la primaria con ciertos conocimientos, esquemas e hipótesis sobre el lenguaje, como maestros nos conviene diseñar un programa académico que los tome en cuenta y facilite el curso de su desarrollo.

IV. DISCUSIÓN

Si la adquisición de la lectoescritura depende de las funciones sociales y comunicativas de la escritura en la comunidad del niño y la generosa disponibilidad de libros y material impreso en su casa, parece que la mayoría de niños preescolares indígenas sufren todas las desventajas, sin contar con ningún aliado en su esquina. Pero la evidencia de la investigación psicolingüística reciente ha cuestionado este cuadro tan pesimista. Resumiendo, la interacción visual con letreros, etiquetas, revistas, libros etc., y la experiencia con lápices y crayolas no garantizan la adquisición de discursos descontextualizados; parece que no es *suficiente* y tal vez, por lo menos teóricamente, tampoco *necesaria*.

Una posible explicación a los altos índices de reprobación en la lectoescritura no se encuentra en el dominio de las destrezas de decodificación y deletreo, sino en la capacidad de comprender y producir lenguaje descontextualizado. Como han señalado algunos lingüistas, el factor visual no es el más importante en la lectura, y tal vez sus funciones y usos *no comunicativas* contribu-

yen más a la habilidad de procesar lenguaje descontextualizado e "independiente de la situación". Las características de la narración tradicional de culturas orales y el alcance de su práctica en la comunidad y en la familia, son cuestiones todavía por resolver empíricamente. No obstante, podemos ofrecer algunas hipótesis tentativas.

Si la tradición oral en una comunidad ha mantenido su vitalidad, y si los niños en edad preescolar tienen un acceso regular participando como oyentes, esta experiencia les debe servir para la adquisición de la lectoescritura, incluso en condiciones de analfabetismo absoluto en la familia y sin ninguna presencia de la escritura en la casa.

Se han realizado estudios en culturas orales donde se plantea que existe incluso cierta confusión en cuanto al significado de la categoría "oralidad". Por ejemplo, aspectos del lenguaje ritual y formal, a veces clasificados como "alta retórica", muestran características de la "integración y objetividad" del ensayo expositivo. Son una mezcla de estilos, incluyendo el uso rítmico y formulaico de lenguaje propio de discursos "orales", pero también de referencia explícita y complejidad léxica y sintáctica que dependen muy poco de conocimientos compartidos con el público. Al parecer, diferentes prácticas culturales en determinados contextos exigen usos del lenguaje correspondientes a ellos (Gee, 1989).

Al escuchar una narración, el niño tiene que encontrar el significado dentro de la misma, no en su entorno, y no hay oportunidad de "negociarlo" con el narrador (aunque algunos géneros de narración solicitan la participación de los oyentes, no es de tipo conversacional). El "autor compuso" el relato en un tiempo lejano, tal vez en otro lugar alejado de la comunidad; su público era impersonal y estaba constituido por un gran número de personas (la "ficcionalización de emisor y receptor").

La narración es permanente, no en el sentido de que exista una copia autorizada, sino que, a pesar de que varía con cada presentación, se ha transmitido intacta, de una generación a otra; se identifica con un nombre y se la puede interpretar, comentar y contar a otro. Al reconstruir el contenido, principalmente a partir de las claves lingüísticas, el niño tiene la oportunidad de imaginar "mundos hipotéticos", remotos, abstraídos del "aquí y ahora". Los gérmenes de la abstracción lingüística se encuentran en el juego

infantil (Wells, 1987). “Imaginémoslo, tú eres el brujo y ésta es tu casa...”. Sólo el lenguaje es capaz de convertir a su amigo en hechicero y una caja de cartón en un castillo.

El oyente tiene que asignarle estructura a la trama del cuento sin la ayuda de imágenes, construyendo el contexto y la coherencia temática utilizando continuamente su propia competencia discursiva. Es necesario predecir y formular hipótesis, y posteriormente confirmarlas o rechazarlas para que el procesamiento del discurso sea eficiente (Tannen, 1985).

Repetir la experiencia de escuchar cuentos posiblemente es la mejor manera de aprender la estructura esquemática de este tipo de género que muestra ciertas características universales, y que se encuentra típicamente en las historietas de los textos escolares. El conocimiento del género forma una parte importante de los esquemas previos y las expectativas tan necesarias para la comprensión. Sin expectativas, tanto el discurso oral como el texto escrito se vuelven complementamente incoherentes. La narración, con su estructura predecible, no es una creación artificial. Una de las maneras en que el ser humano logra ordenar su pensamiento y sacar sentido de la experiencia es por medio de la reconstrucción en forma de narrativa.

En un estudio de la tradición oral con la etnia LoDagaa en la parte norte de Ghana, Goody (1987) analiza el fenómeno de la “reconstrucción creativa” de la narración tradicional en contraste con la reproducción “palabra por palabra”, más característica de culturas letradas. Las largas narraciones no fueron aprendidas por medio de la memorización exacta, sino a través de una recodificación y reproducción generativa, por lo cual la necesidad de la memorización y la copia exacta fueron de poca utilidad en la comunidad LoDagaa.

El proceso de escolarización moderna tiende a promover prácticas relacionadas con la repetición y la copia en situaciones formales e institucionalizadas. Con la escritura es posible recurrir al *original* y comparar. En la cultura oral se permite (por necesidad) un margen más amplio para la reinvención y la variación en la narrativa. El que narra el Bagre desempeña los papeles tanto de relator como de autor, algo que puede tener implicaciones pedagógicas si es una característica general de la narración oral.

Si se encuentra entre ustedes un niño con buen sentido,
y va al Bagre de alguien
y se sienta,
no es por la comida que va.
Vas
y te sientas, miras, escuchas
cómo es que lo interpretan.
Bagre es un todo,
Si embargo, la manera en que se interpreta es diferente.
Si escuchas a la gente narrando el Bagre
vas a adoptar su uso
y un día cuando narres el Bagre,
esto lo vas a incluir.
Cuando narras, incluyes eso en tu Bagre.
Así lo haces,
luego saludas a los mayores y a sus lejanos ancestros.
Los vas a saludar,
saludar a sus guardianes, saludar sus santuarios terrenales
y luego narrar el Bagre.
Si sales de la sala del Bagre,
vas a salir afuera y orar al santuario terrenal y regresar.
Sabrás que puedes hablar.

Fragmento del Bagre, leyenda tradicional de los LoDagaas, Africa occidental, citado en Goody, 1987.

Así como el discurso oral evidencia características del lenguaje descontextualizado, también la escritura puede estar ligada a la situación de mostrar rasgos de estilos orales. En la comunidad Vai de Liberia, donde hasta un 20% de la población adulta masculina domina y utiliza un sistema autóctono de escritura, se puede apreciar esta distinción. Los entrevistados reportaron que usan la escritura casi exclusivamente para escribir cartas a familiares y amigos, y para guardar registros o diarios relacionados con los negocios o asuntos familiares. En la gran mayoría de los casos, los mensajes tratan de cuestiones personales, con personas conocidas. Como explicó uno de los informantes: “¿Cómo es que se puede escribir a alguien a quien no conoces?”. La adquisición de la escritura Vai es individual y personal (con un familiar o un amigo), y está fuera de cualquier contexto escolar o institucional. Los investigadores comentan cómo les llamó la atención que la transmisión de la lectoescritura en Vai se

da de manera tal de “no transformar las relaciones sociales entre individuos o una relación formal de maestro-alumno” (Scribner y Cole, 1981: 65). Los textos literarios son escasos y, por lo general, no circulan por la comunidad; sus dueños con frecuencia los guardan celosamente. Los ejemplos de la función social y comunicativa de la escritura caracterizan un uso relativamente contextualizado, donde tanto el escritor como el lector comparten el mismo marco de referencia, se conocen y pertenecen a la misma comunidad con el mismo esquema cultural en común. Las entradas en un diario o los registros de finanzas personales se sitúan aún más hacia el polo de escritura “enclavada en la situación”.

La carta es la forma prototípica de lo que se ha denominado “alfabetismo pragmático vernacular” en estudios sobre el uso de la escritura en comunidades indígenas de Canadá. El formato y el contenido implican una relación entre emisor y receptor semejante a la conversación “cara a cara”. Entre los Inuit se ha registrado una evolución hacia un “alfabetismo vernacular alto”. Del alfabetismo bíblico y vernacular surgieron obras influenciadas por la poesía oral, cuentos, memorias y tradiciones. Las primeras obras escritas en las lenguas indígenas eran “simplemente la literatura oral registrada sobre el papel, y pronto los cuentistas y poetas Inuit empezaron a darse cuenta de las posibilidades, sin límite, intrínsecas en la lengua escrita” (Shearwood, 1987: 636). Se dio una transición de la forma altamente comunicativa del mensaje, del alfabetismo pragmático vernacular, a formas editadas y publicadas.

Si es cierto que tanto los discursos orales como los textos escritos comparten características de lenguaje “dependiente de la situación” y del lenguaje “dependiente del texto”, y si la distinción oralidad/escritura atraviesa el continuo del lenguaje contextualizado/descontextualizado, en vez de correlacionar estrechamente con esta oposición, entonces se presentan nuevas oportunidades metodológicas en la enseñanza de la lectura. La evidencia empírica sugiere que existen motivos de optimismo.

V. APLICACIONES PEDAGÓGICAS

En la sección anterior presentamos los argumentos en favor de que la experiencia con la narrativa oral le puede servir al niño cuando

empieza a aprender a leer. Sospechamos que, en la realidad, y con demasiado frecuencia, no la utiliza porque hemos ignorado esta competencia, y porque no hemos sacado provecho de los programas de alfabetización. Para concluir, examinaremos algunas propuestas metodológicas que tal vez se pueden aplicar a la educación bilingüe aprovechando y valorizando sus conocimientos culturales y sus competencias lingüísticas.

Uno de los problemas que se han señalado en las escuelas bilingües es el desfase entre prácticas educativas y los “modos propios y tradicionales de construcción y transmisión del conocimiento eminentemente orales que existen en el seno de las culturas indígenas”, y las “concepciones limitadas sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura”. La enseñanza debe partir de las capacidades lingüísticas de los alumnos, evitando así enfrentarlos con aprendizajes que las niegan.

La elaboración de los materiales didácticos en lenguas indígenas debe realizarse en la comunidad, con la participación de los maestros bilingües (DGEI, 1990a). Se recomienda la recopilación de leyendas, conocimientos, usos y costumbres con la ayuda de los alumnos y sus familiares, haciendo una redacción en conjunto en lengua indígena no sólo para guardarla y preservarla, sino para enriquecer la biblioteca del aula, para la distribución en la comunidad, y para que sirva como material de lectura para los propios alumnos. Su traducción al español le dará una difusión más amplia (Baldonado y Maurer, 1988).

La transición hacia el “alfabetismo vernacular alto” comienza en el mismo programa preescolar. Se puede generar toda una serie de actividades de lectoescritura realizando visitas a la casa de familiares, o invitando a un “cuentista” que visite la escuela. Algunas actividades pueden ser (DGEI 1989a):

- registro e ilustración gráfica de la leyenda,
- elaboración de cuadernillos,
- clasificación por temas y colocación en la biblioteca del aula,
- jugar a los narradores,
- discusión sobre las situaciones que favorezcan o impidan la conservación de la tradición oral.

Materiales didácticos - Lectoescritura, primer grado
Grupos para los cuales existen textos

	<i>Población*</i>	<i>Alumnos primaria 1990**</i>	<i>Variantes***</i>	<i>Aglutinación</i>
Amuzgo	33 793	6 651	1	
Cora	22 150	2 281	1	
Cuicateco	25 673	1 112	1	
Chatino	37 203	4 395	1	
Chinanteco	139 365	14 288	3	
Chol	175 154	19 880	1	
Chontal	67 294	6 469	2	
Huasteco	186 983	7 192	1	
Huave	18 159	1 551	1	
Huichol	93 634	3 448	1	
Maya	1 212 601	14 809	1	
Mayo	101 672	4 016	1	
Mazahua	349 716	7 556	1	
Mazateco	224 486	28 145	5	
Mixe	134 009	11 968	6	
Mixteco	583 207	66 666	8	
Náhuatl	2 479 899	120 739	8	1
Haán'hnú	550 841	25 979	6	1
Pame	10 331	1 510	1	
Pima	1 028	351	1	
Popoloca	21 108	918	2	
Popoluca	42 620	3 440	1	
Purépecha	214 472	14 483	1	
Tarahumara	112 082	8 779	2	
Tepehuano	32 032	4 882	1	
Tepehua	15 374	1 101	1	
Tlapaneco	99 536	19 540	1	
Tojolabal	40 249	6 900	1	
Totonaco	353 517	19 654	2	
Trique	15 270	3 620	2	
Tseltal	388 258	49 074	3	1
Tzotzil	240 402	33 109	4	1
Yaqui	16 843	1 106	1	
Zapoteco	763 120	20 374	5	
Zoque	55 689	10 484	2	
<i>Grupos para los cuales no existen textos</i>				
Cochimí	328	63		
Cucapá	600			

Chichimeco	3 003	
Chocho	22 329	103
Chuj	2 104	
Guarijio	9 019	364
Ixcateco	751	
Jacalteco	3 003	
Kakchiquel	264	61
Kikapú	1 503	
Kiliwa	600	
Kumiai	300	12
Lacandón	1 202	
Mame	6 853	4 529
Matlazinca	7 516	
Motzintleco	331	
Ocuilteco	1 503	
Pai Pai	825	35
Pápago	517	
Seri	955	77
Yuma	1 241	
Español		12 065
Insuficientemente especificado	484 771	
Total	9 407 298	564 698
Total preescolar		212 539

* Prontuario de estadística educativa indígena, DGEI, 1989.

** Prontuario de estadística educativa indígena, DGEI, 1990.

*** Resumen de publicaciones de la DGEI, 1989.

“Variantes” - En el caso de lenguas como el mixteco y el zapoteco, todavía se utilizan cartillas para sus respectivas variantes. Por otro lado, la nueva cartilla para la lengua maya propone utilizar un solo alfabeto para todas las variantes.

“Aglutinación” - Para las lenguas náhuatl, tseltal y tzotzil, se unificaron las antiguas cartillas en una sola para todas las variantes. Para las 6 variantes del hñan’hnú, para las cuales existían libros, se aglutinaron dos.

Otra actividad de lectoescritura que estrecharía los lazos escuela/comunidad es la “carta abierta” o “carta mural”. En una especie de diálogo se recogen y se registran los conocimientos que los alumnos traen de sus experiencias comunitarias y se los “devuelven” a la comunidad a “un nivel de reflexión más elaborado” (periódicos murales, dramatización, dictado al maestro con traducción al español). La concepción central que hay detrás de este tipo de trabajo alfabetizador es la producción e interpretación de sím-

bolos lingüísticos y no lingüísticos, escritura contextualizada (rotular, registrar) y escritura más descontextualizada (historias, cuentos). Se trata de representar gráficamente con sus propios medios simbólicos, en vez de calcar, imitar o repetir modelos impuestos por el maestro (DGEI, 1989). La adquisición de la escritura no se concibe como ejercicios de discriminación visual y fonética, y caligrafía y copia sino de comprensión y expresión del significado en el discurso continuo.

Maestros bilingües han tomado la iniciativa de utilizar la tradición oral en la enseñanza de la lectoescritura sin esperar la llegada de materiales y guías metodológicas de la capital. En una reciente observación de clases de lectura en hñan'hñú en el estado de Hidalgo, presenciamos cómo el maestro aprovechó tanto la familiaridad con una canción tradicional como la competencia lingüística de los niños de primer año al iniciar el proceso de alfabetización. Precisamente la canción y la poesía tradicional son ejemplos de textos íntegros y auténticos, que por ser altamente predecibles, demuestran que la lectura es el uso del lenguaje para comprender mensajes, imaginar otros mundos, experimentar sentimientos o evocar recuerdos.

En la *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar* (DGEE, 1988), se encuentra un conjunto de sugerencias particularmente relevantes. En el aula se crea un "ambiente alfabetizador" con ejemplares de escritura con los cuales tanto el maestro como los alumnos pueden interactuar. Primero descubren la utilidad y la necesidad de recurrir al lenguaje escrito, y después su especificidad como medio de comunicación. Juntos exploran esos aspectos de la escritura que no aparecen en el lenguaje oral, y también las nuevas posibilidades de expresión que ofrece (DGEE, 1982).

La lectura de cuentos en clase se convierte en una de las actividades centrales. Para el niño con experiencia en la narración oral, oír al maestro narrar un libro, le va a posibilitar trazar la conexión entre un uso del lenguaje que le es familiar con una nueva modalidad del mismo género. La guía ofrece unas recomendaciones muy útiles al maestro: pedirles predicciones a los alumnos, que anticipen la trama, adivinar palabras durante la lectura, y leer con una entonación adecuada *sin dramatizar*.

Las recomendaciones sobre la elaboración de cuentos son las que más nos interesan aquí. Trabajando con grupos, o con toda la

clase, se solicita la narración de relatos, y los alumnos los inventan colectivamente. Esta "intención en cadena" favorece la disposición del niño a ponerle atención a la trama e interpretar lo que oye, seguir secuencias y utilizar el tipo de lenguaje característico del "estilo literario" (véanse las investigaciones de Pontocorvo para informes sobre este fenómeno). El maestro redacta en el pizarrón o sobre papel la narración que le dictan. El texto se lee, se comenta y se corrige si los alumnos notan que falta o que sobra algo. Es importante destacar que también la fase de revisión y modificación es colectiva. El maestro escribe tal como le dictan sus alumnos.

Al principio, al retomar la narración y leerla, es común que el alumno la reconstruya de memoria. Poco a poco comienza a tomar índices de las palabras y percatarse de las regularidades del sistema de escritura alfabética. En este nivel es importante destacar que el maestro no está enseñando a leer y escribir, sino que "propicia el acercamiento" a la escritura (véase el informe de Cazden, 1982, sobre la experiencia con el programa Kamehameha con niños de origen polinesio donde aplicaron la técnica de co-narración con la participación intercalada de los oyentes).

Con alumnos de primer año o segundo, la nueva versión del "dictado" ofrece varias posibilidades. Al escoger una leyenda de la tradición oral, después de registrarla, leerla y comentarla, los alumnos pueden recuperar su propia copia. Los textos personales de cada uno se pueden ilustrar, compartir con un compañero, llevar a casa para practicar y mostrar a los familiares y, tal vez, asumir el papel del narrador con la ayuda de sus "apuntes". Así se construye una colección antológica muy valiosa a lo largo del año.

Pero el nivel de la estandarización y grados de dominio de la lengua indígena plantean algunas cuestiones metodológicas que deben considerarse: 1) mientras el maestro bilingüe sabe leer y escribir en español, su dominio de la escritura en su lengua materna puede no ser completa; 2) utiliza un alfabeto que corresponde a otra variante de la lengua que se habla en la comunidad donde trabaja; 3) la variación dialectal entre los alumnos; 4) los alumnos manejan una escritura "deficiente" (cuestiones de control sobre el trazado de las letras, legibilidad, etc.) y se les hace difícil copiar con exactitud.

En cuanto a las destrezas que tienen los niños de manejar el lápiz, debemos tener presente que las aproximaciones que se logran hacia la escritura convencional y legible representan en

algunos casos un proceso gradual, y en otros más rápido. Existe una amplia variación dentro de los límites del desarrollo normal. Algunos alumnos, al copiar, van a producir puros garapatos y pseudolettras. Otros dominan destrezas percepto-motrices impresionantes para su edad. Es importante aceptar todas las producciones, y cuando es necesario y oportuno, guiarlos hacia nuevas hipótesis que ellos van a poder desarrollar a través de la interacción con modelos estables. Pero, como varios maestros han comentado, a pesar de lo "no convencional" de la letra de un niño, es sorprendente cómo, dada la oportunidad, es capaz de reconstruir un texto y "leer" lo que escribió.

Sin embargo, es necesaria una aclaración. Es preciso no confundir las tareas de copia con la redacción. La primera es un necesidad práctica para disponer de un ejemplar que se puede llevar o guardar, leer en privado o en la compañía de un familiar, y quizás le ayude en la caligrafía. La redacción de sus propias producciones es un proceso creativo; un tema que rebasa el alcance de este estudio. Pero, de todas maneras, rechazamos la postura radical de que el alumno, bajo ningún concepto, debe copiar textos del pizarrón.

La necesidad de la estandarización de la escritura de lenguas indígenas, y la elaboración de alfabetos unificados por cada idioma y la generalización de su uso, sobre todo entre los maestros bilingües, es ampliamente reconocida. No obstante, el maestro no debe sentirse cohibido a escribir la lengua y utilizarla en el salón de clases por no estar seguro acerca del deletreo correcto de una u otra palabra. Lo importante es empezar a darle funcionalidad a la forma escrita, y permitirles a los niños la oportunidad de construir el nuevo sistema de escritura. La compleja cuestión de la variación dialectal y su representación gráfica va a resolverse a largo plazo, pero sólo si la escritura se convierte en una modalidad que desempeña funciones expresivas y comunicativas. Para concluir esta discusión sobre la tradición oral, examinaremos un modelo de alfabetización propuesto por Wells (1987), que surgió de sus investigaciones sobre la relación entre prácticas discursivas en la familia y la adquisición de la lectoescritura.

Dentro de un marco global de la alfabetización propone cuatro niveles: 1) "ejecución" o decodificación, 2) funcional, 3) informativo, 4) epistemológico. El primer nivel enfatiza el lenguaje como código,

es decir el aprendizaje de esas destrezas que permiten al niño descifrar un mensaje. Los niveles funcionales e informativos se refieren al uso del lenguaje escrito en la comunicación interpersonal, y a la comprensión y manejo eficiente de la información. El nivel epistemológico trasciende las funciones comunicativas. Obviamente se reconoce la importancia del lenguaje como un medio de intercambiar información, pero restringir el modelo a un esquema de interacción entre emisor y receptor no nos permite dar cuenta de los cambios que la escritura puede desencadenar en nuestra capacidad de transformar conocimiento, de reconstruir la experiencia y crear nuevos significados; formas de utilización del lenguaje que sólo la escritura hace posible en el sentido más completo. Desde el punto de vista pedagógico se trata de fomentar la adquisición de nuevos discursos más allá del contexto inmediato; y la creatividad, la exploración y la evaluación crítica.

La transición de la oralidad al manejo de la escritura es mucho más que un cambio de canal. Las características del mensaje se modifican; la escritura no es la simple transcripción de los sonidos del habla normal; en su uso escolar (en los libros) es la codificación de un discurso descontextualizado, reflejando un lenguaje que traspasa los límites de la conversación.

Las investigaciones que hemos examinado sugieren que ciertos aspectos de este tipo de "discurso secundario" se encuentran en la oralidad y que los niños, antes de llegar a la escuela, pueden empezar a adquirir en menor o mayor grado, y dependiendo de las circunstancias y competencias relacionadas con este tipo de lenguaje "literario".

Los hallazgos de Ferreiro en el área del desarrollo de concepciones de la producción escrita coinciden de una manera interesante con los resultados del estudio de la adquisición del lenguaje oral.

1. Existe una secuencia de desarrollo a través de niveles de conceptualización que no dependen directamente de la instrucción formal.
2. En los estadios intermedios, los niños construyen reglas e hipótesis que, según las normas adultas, son erróneas y no pueden ser el resultado de la imitación.
3. Se da una amplia variación en los ritmos de adquisición, dependiendo de sus experiencias con el lenguaje.

4. La adquisición de nuevas estructuras se facilita por la interacción con el lenguaje en un contexto significativo, en su forma global e integral. Fragmentar el lenguaje en elementos que carecen de significado, aislados del flujo discursivo, en vez de hacer una destreza más accesible, con frecuencia *dificulta* su adquisición.

Al respecto, Heath (1987) informa sobre la experiencia de alfabetización en la comunidad Trique, y cómo sus concepciones del uso de lenguaje entraron en conflicto con algunas prácticas de enseñanza típicas de la alfabetización tradicional en las escuelas nacionales. Conceptualizan su lengua como un medio de comunicación, no como un objeto que se puede despedazar y analizar. No simplifican su habla como sucede en las culturas occidentales, y que los lingüistas habían postulado como un fenómeno universal. Lo que consideraríamos palabras aisladas, en su lengua, no representan enunciados; una unidad de dos “palabras” es la más corta.

Aparentemente, los métodos de análisis fonémico y silábico que caracterizan las cartillas de alfabetización no dieron muy buenos resultados, y los abandonaron en favor del uso de narrativas cortas, basadas en la vida diaria de la comunidad. Además, la práctica de permutar frases con la sustitución de nuevas palabras para facilitar su aprendizaje, también causó confusión ya que llevó a los neolectores a cuestionar el contexto global de estas frases en el discurso natural. En el uso de su lenguaje oral, tales permutaciones sólo se utilizan para los fines de énfasis especial. Los alfabetizadores observaron, no obstante, que el nuevo enfoque “integral” tenía sus ventajas. No era necesario señalar que los materiales de lectura contienen significado. Transfirieron su concepto del lenguaje oral a la escritura, y desde la primera etapa del aprendizaje buscaron sentido en el texto. Tal vez algunos de los maestros considerarían que la falta de “conciencia metalingüística” entre los Trique representó un obstáculo para la alfabetización, pero la evidencia todavía es inconclusa en cuanto a la necesidad de analizar el lenguaje para comenzar a poder procesar la escritura, incluso a nivel de la decodificación. Y tampoco está fuera de las posibilidades de que una conceptualización global y no analítica del lenguaje, característica de culturas orales, tenga aplicabilidad más general en la enseñanza de la lectoescritura, incluso para niños que viven en un “ambiente alfabetizador”.

En general, se puede coincidir con Wells en que la experiencia de compartir cuentos y trabajar con la narración entera tiene el potencial de introducir al niño a todos los niveles del modelo de lectoescritura, de la decodificación hasta el nivel más abstracto y creativo, de manera simultánea. Así, los niños pueden experimentar la "construcción continua del significado", característica de la organización del lenguaje escrito así como su estructura particular. Hacen la conexión entre habla y escritura, y toman conciencia del valor informativo y funcional del texto. Pero principalmente los lleva a construir una interpretación sólo a partir del texto, y a darse cuenta de la capacidad del lenguaje escrito de representar la experiencia con símbolos que son independientes de los objetos, acontecimientos y relaciones, y que a su vez pueden ser interpretados más allá de la experiencia original. La oralidad tiene la misma capacidad, pero la lectoescritura la puede extender cualitativamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDONEDO, María del Carmen y Eugenio Maurer. "Manual sobre el texto didáctico en la educación de indígena", CEE-UNESCO-OREALC-INEA, mimeo, 1988.

CAZDEN, Courtney. "La lengua escrita en contextos escolares", en Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1982.

COOK, Guy. *Discourse*, Nueva York, Oxford University Press, 1989.

COLLINS, James y Sarah Michaels. "Habla y escritura: Estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización", en Cook-Gumperz, Jenny (comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós, 1988.

CORONADO Suzán, Gabriela. "Alfabetización en lengua vernácula: Consideraciones sociológicas", en *Revista Papeles de la Casa Chata*, Vol. 3, No. 4, 1988, p. 57.

CUMMINS, James. "Conservando la lengua madre en los niños que hablan un idioma diferente al idioma predominante: Algunos conceptos erróneos", en *Colección pedagógica universitaria*, No. 15, enero-junio, Xalapa, Veracruz, 1987, p. 133.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL (DEGEE). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México, SEP, 1982.

_____. *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*, México, SEP, 1988.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDÍGENA (DEGEI). *Manual para la enseñanza de lectoescritura en lengua chol*, México, SEP, 1988.

_____. *Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena*, México, SEP, 1989.

_____. *Manual del maestro de educación preescolar indígena*, México, SEP, 1989a.

_____. *Manual para la captación de los contenidos étnicos*, México, SEP, 1990.

_____. *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México, SEP, 1990a.

ECHEVERRIA, Max. "El desarrollo del lenguaje y su incidencia en el aprendizaje", en *Revista de lingüística teórica y aplicada*, No. 22, 1984, p. 17.

FERREIRO, Emilia. "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar", en *Colección pedagógica universitaria*, No. 15, enero-junio, Xalapa, Veracruz, 1987, p. 41.

_____. "El proceso cognitivo de apropiación de la lengua escrita", en Hamel, Rainer Enrique; Yolanda Lastra de Suárez y Héctor Muñoz Cruz (comps.). *Sociolingüística latinoamericana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

GEE, James Paul. "Literacy, discourse and linguistics", en *Journal of education*, Vol. 171, No. 1, 1989, p. 5.

GOMBERT, Jean Emile. "Conceptions de l'écrit chez les enfants pré-lettrés", en *Etudes de linguistique appliquée*, No. 73, 1988, p. 97.

GOODY Jack. *The interface between the written and the oral*, Nueva York, Cambridge University Press, 1987.

HALLIDAY, M.A.K. *Spoken and written language*, Nueva York, Oxford University Press, 1989.

HEATH, Shirley B. "Critical factors in literacy development", en de Castell, Suzanne; Allan Luke y Kieran Egan (comps.). *Literacy, society and schooling*, Nueva York, Cambridge University Press, 1986.

HERNANDEZ Rojas, Gerardo y Silvia Rojas-Drummond. "Desarrollo de la reconstrucción de narrativas lógico-causales y arbitrario-temporales en la niñez", en *Estudios de lingüística aplicada*, Vol. 8, No. 12, 1986, p. 9.

HERRIMAN, Michael. "Metalinguistic awareness and growth of literacy" en de Castell, Suzanne; Allan Luke y Kieran Egan (comps.), *Literacy, society and schooling*, Nueva York, Cambridge University Press, 1986.

HOROWITZ, Rosalind. "Discourse organization in oral and written languages: Critical contrasts for literacy and schooling", en de Jong, John y Douglas K. Stevenson (comps.). *Individualizing the assessment of language abilities*, Clavedon, Inglaterra, Multilingual Matters, 1990.

INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO. *Cinco cuentos en chinanteco de Comaltepec*, México, 1984.

KINTCH, Walter. "On modeling comprehension", en de Castell, Suzanne *et. al.*, *Literacy, society and schooling*, Nueva York, Cambridge University Press, 1986.

MARTY, Nicole. “Genèse de l’écrit et activités métalinguistiques dans des dialogues de jeunes scripteurs”, en *Etudes de linguistique appliquée*, No. 81, 1991, p. 57.

MUÑOZ Cruz, Héctor; Rainer E. Hamel; Sandra Sepúlveda y Laura Valladares. “Las áreas del lenguaje (lengua materna indígena y español) en la propuesta curricular 1987 de la Dirección General de Educación Indígena, SEP Comentarios y sugerencias”, en *Colección pedagógica universitaria*, No. 15, Xalapa, Veracruz, 1987, p. 191.

NIETO Andrade, Rafael. “La nueva orientación de los materiales didácticos”, ponencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional de Educación Indígena*, Cuernavaca, Morelos, 14 de junio de 1991.

PONTECORVO, Clotilde. “Apprendre a écrire: Interaction entre enfants et production de récits”, en *Etudes de linguistique appliquée*, No. 81, 1991, p. 21.

ROJAS-DRUMMOND, Sylvia. “Ontogénesis de la abstracción lingüística: Implicaciones educativas”, en Ardilla, Alfredo y Feggy Ostrosky-Solís (comps.). *Lenguaje oral y escrito*, México, Trillas, 1988.

SCRIBNER, Sylvia y Michael Cole. *The psychology of literacy*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1981.

SHEARWOOD, Perry. “Literacy among the aboriginal peoples of the Northwest Territories”, en *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 43, No. 4, 1987, p. 630.

SIMONS, Herbert y Sandra Murphy. “Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer”, en Cook-Gumpz, Jenny (comp.). *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós, 1988.

SMITH, Frank. “The creative achievement of literacy”, en Goelman, Hille; Antoniette Oberg y Frank Smith (comps.). *Awakening to literacy*, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books, 1984.

SNOW, Catherine. "Literacy and language: Relationships during the preschool years", en *Harvard Educational Review*, Vol. 53, No. 2, 1983, p. 165.

TANNEN, Deborah. "Oral and literate strategies in spoken and written narratives", en *Language*, Vol. 58, No. 1, 1982, p. 1.

_____. "Relative focus on involvement in oral and written discourse", en Olson, David; Nancy Torrence y Angela Hildyard (comps.). *Literacy, language and learning*, Nueva York, Cambridge University Press, 1985.

TORRENCE, Nancy y David Olson. "Development of the metalanguage of literacy", en *Interchange*, Vol. 18, Nos. 1/2, 1987, p. 136.

VAN Dijk, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1990.

WATSON, Rita. "Literate discourse and cognitive organization: Some relations between parents' talk and 3-year-olds' thought", en *Applied psycholinguistics*, Vol. 10, No. 2, 1989, p. 221.

WELLS, Gordon. "Oral and literate competencies in the early school years", en Olson, David; Nancy Torrence y Angela Hildyard (comps.). *Literacy, language and learning*, Nueva York, Cambridge University Press, 1985.

_____. "Apprenticeship in literacy", en *Interchange*, Vol. 18, Nos. 1/2, 1987, p. 109.

_____. "La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela", en Cook-Gumperz, Jenny (comp.). *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós.