

Presentación

Nos resulta necesario rescatar del acervo cultural de la revista este trabajo, que constituye un antecedente muy próximo y significativo a lo que, un poco después, en el mismo año de su aparición, sería el tardío reconocimiento constitucional del carácter pluricultural, multiétnico y plurilingüe de la nación, así como aquel de la riqueza cultural propia de la diversidad que nos caracteriza y que, en última instancia, como señalara Edmundo O’Gorman en los setenta, sería definitoria de nuestra unidad y de nuestra identidad, aunque esto haya sido plenamente aceptado como derecho y garantía legislativa hasta ya bien entrado el segundo milenio.

Se trata de un preámbulo humanista y científico del proyecto estatal de educación intercultural bilingüe mexicana –que surgiría en su plena expresión conceptual en 2004,¹ se concretaría un poco más tarde, en 2008,² y se glosaría en el conjunto de habilidades, competencias y aprendizajes esperados en 2011³–, y pretendía aportar evidencias empíricas para apuntalar los cambios necesarios en las prácticas educativas en la materia, así como remontar las viejas controversias que pesaban sobre la educación indígena desde el siglo XIX hasta nuestros días.

La pesada herencia del primer Estado nacional mexicano había dejado la impronta educativa del monoculturalismo, caracte-

¹ Véase SEP/CGEIB/CMDPI. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, primera reimpresión, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-SEP, 2004, 71 pp.

² Véase el documento *Lengua indígena. Educación Básica. Primaria Indígena. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*, México, SEB-DGEL, 2008, 148 pp.

³ Véase *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación*, Capítulo VII. “Diversificación y contextualización curricular”, México, *Diario Oficial de la Federación*, 2011.

rizado por invisibilizar o negar la diversidad para emprender la castellanización y la inclusión cultural a mansalva; así también del multiculturalismo, en la segunda mitad del siglo XX y después de esta, durante 30 años, o incluso más, que asumía la diversidad como un problema, e igualmente impartía la educación básica a pueblos indígenas como un reto de asimilación; ambos aplicaron un modelo educativo único, en una sola lengua y en una sola cultura homogénea para promover el desarrollo del país, toda vez que la tradición propia de estos grupos, su diversa adscripción y la de sus lenguas, entraban en fuerte pugna con la construcción de la sociedad política y con la adhesión voluntaria al “contrato social” definitorio de los Estados nacionales de inspiración europea.

Hacia finales del siglo XX, no obstante, el mundo da signos de un complejo fenómeno de globalización, en principio manifiesto en la mundialización de los procesos económicos y de monopolio de la riqueza del planeta, pero también de enormes consecuencias en los ámbitos sociales y en los fenómenos político-culturales. Todo pone en evidencia las múltiples contradicciones de los Estados nacionales y los vacíos generados por las democracias mediante la negación o el desplazamiento de las minorías étnicas en el diseño de políticas públicas y en la distribución de las riquezas.

Asistimos también al surgimiento de redes de solidaridad social planetaria, favorecidas por el uso generalizado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la par que de movimientos de promoción de la diversidad, así como de resistencia de los pueblos indígenas, cuya defensa de sus lenguas, organizaciones, normas comunales, autogestión, usos y costumbres mueven al centro de la reflexión y de la acción política a su cultura e identidad étnica, así como a la fertilidad inherente a lo diverso del intercambio mundial y del imperativo de hacer efectiva su libertad en el diseño de su destino.

Intelectuales honestos de todo el mundo, entre quienes contamos a los autores de este trabajo, se dan a la tarea de construir, desde las lenguas y las culturas propias de los distintos grupos y sin la usual violencia simbólica y neocolonizante, un modelo de alfabetización bilingüe y una práctica de educación intercultural que más tarde se integrara al currículo de la educación indígena.

Y lo hacen, en este caso, con la modestia propia de quien enfrenta un cisma histórico de profunda raigambre y desea intervenir, desde una óptica de discriminación positiva, para dar cuenta de un proceso de investigación que pone de manifiesto las relaciones asimétricas “entre el español como lengua hegemónica y el hñähñú como lengua subordinada”, características de un “proceso histórico de desplazamiento y resistencia lingüísticas”; así también del uso de metodologías entonces novedosas, como la observación participante en el aula, con enfoque sobre la relación maestro-alumno, y por medio de “la evaluación lingüística y educativa” de la adquisición y el desarrollo de la lengua originaria (L1), y la lengua por la cual adquirirían los contenidos curriculares de la educación básica (L2), en un contexto de comunicación que recreó el uso significativo del lenguaje original, mediante un enfoque que puso el acento en los procesos, no en el producto —como hace la evaluación escolar corriente—, con resultados por demás creativos y permeables en la asignación de nuevos y enriquecedores significados a las narraciones entre una lengua y otra.

A cerca de tres lustros de la puesta a prueba de esta metodología, inmensamente respetuosa de la morfología espiritual que forjan las lenguas en sus hablantes —de la que también proviene lo que ellos entienden por “educación de calidad”—, así como de las distintas formulaciones gubernamentales en la materia, sería fundamental iniciar un trabajo de base empírica para saber hasta qué grado los programas educativos específicos han sido influidos por la porosidad de los planteos de interculturalidad en México y el mundo, y qué tanto estos han desplazado las prácticas de integración, así como las dudas acerca de lo que “debe ser” la educación indígena y si esta contribuye o no a la unidad de la nación.

Aunque es encomiable la última producción de libros y materiales didácticos para los hablantes de 11 familias lingüísticas, así como la traducción de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a por lo menos 23 de las más de 60 lenguas indígenas que se reconocen vivas en nuestro país, bien que haya sido como “una oportunidad de justicia social hacia más de 14 millones de hablantes” de estas lenguas “que viven en condiciones indignantes”, bien como “un reconocimiento a sus dere-

chos lingüísticos”,⁴ ambas acciones parecen tardas para personas que acceden poco a su derecho al aprendizaje de la lectoescritura en su lengua, o que padecen otras reformas constitucionales que les restan prerrogativas ásperamente ganadas por sus antepasados en la historia.

Por ello saber en qué punto estamos en el camino de la interculturalidad responsable, permitiría remontar el paternalismo que proviene de las estructuras mentales del medioevo de quienes colonizaron estas tierras hasta nuestros días, y avanzar hacia la igualdad elemental en derechos y garantías entre los pueblos originarios y todos los demás, de manera que fluya el potencial de significado que se cifra en estas lenguas, todos aprendamos de su “buena educación” comunitaria y podamos diseñar, en circunstancias de paridad, el destino de un país diverso, lo que representaría para nosotros la esperanza de un gran porvenir.

Los autores del trabajo que sigue aportan, en ese sentido, una pequeña y significativa evidencia de que es posible, como ellos señalan, construir un: “bilingüismo coordinado y enriquecedor, y a nivel social, hacia las perspectivas de una lucha por un pluralismo cultural, y la capacidad de los grupos étnicos de defender, e incluso reconquistar espacios vitales para sus culturas y lenguas”, lo cual, sin duda, habrá de ser para todos muy fecundo.

⁴Leticia Sánchez Medel. “La Carta Magna llega a las lenguas indígenas”, en *Milenio*, Cultura, 12 de febrero de 2013, 5:50 am. Disponible en <http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/1017572e03460baa6527cb25db5dd46a>

La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital*

The writing in two languages: writing and narrative in
three bilingual schools of Valle del Mezquital

Norbert Francis**
Rainer Enrique Hamel***

RESUMEN

Los autores presentan un análisis preliminar de datos provenientes de una investigación de campo en las escuelas bilingües del estado de Hidalgo. Los alumnos que formaron parte de la muestra, bilingües español/hñähñü, de 4o. y 6o. grados, participaron en dos actividades de redacción, una en cada lengua. Partiendo de un modelo interactivo de la adquisición de la lectoescritura, el estudio aplicó un enfoque metodológico basado en el registro de textos íntegros, enfatizando los aspectos discursivos de la producción escrita. Concluyen su discusión con recomendaciones para la ampliación del uso del lenguaje en el salón de clases, y para el empleo de la lengua vernácula en la alfabetización.

Palabras clave: educación indígena, educación intercultural bilingüe, observación participante en el aula, registro de textos íntegros, evaluación lingüística y educativa, alfabetización en lengua vernácula.

ABSTRACT

The authors present a preliminary analysis of data from a field study of bilingual education in the state of Hidalgo, Mexico. The students, fourth and sixth grade Spanish/Hñähnu bilinguals, which formed part of a larger sample from three different bilingual schools, participated in two writing activities, one in Spanish and the other in Hñähñu. Assuming an interactive model of writing, the study applied a methodological approach based on the recording of whole texts, emphasizing the elements of discourse in written production. The authors conclude with recommendations for expanding the scope of language use in the classroom, and for the use of the vernacular in the acquisition of literacy.

Key words: Indigenous education, bilingual intercultural education, participant observation in the classroom, record of full texts, linguistic and educational assessment, literacy in the vernacular language.

* Trabajo aparecido originalmente en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 4, 1992, pp. 11-35. La investigación que reporta se desarrolló entre 1990 y 1992 en el estado de Hidalgo, con la participación de Norbert Francis y bajo la dirección de Rainer Enrique Hamel. Fue financiada por la UAM-I, el CONACyT y el CONACULTA.

** Investigador asociado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

*** Investigador titular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I).

INTRODUCCIÓN

La educación dirigida hacia los grupos indígenas ha oscilado históricamente entre dos enfoques, en cuanto a los objetivos y métodos de la educación bilingüe, especialmente respecto a la enseñanza del español: la castellanización directa (programa de submersión) y la asimilación indirecta a través de diversos métodos bilingües de tipo transicional. No obstante, en los últimos 10 años, la política indigenista adoptó, en lo programático, una concepción pluricultural de integración, lo que ha propiciado la redefinición de los programas de educación básica. En las regiones indígenas, sin embargo, continúan las prácticas de castellanización basadas, en la gran mayoría de los casos, en los libros de texto oficiales para niños hispanohablantes que apenas son aptos para una enseñanza del español como segunda lengua.¹

Tomando en cuenta las deficiencias de los planes anteriores y su orientación inevitable hacia la asimilación, a principios de los ochenta la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) comenzó a elaborar un nuevo *Programa de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural*. En la raíz de la nueva propuesta se encuentra la preocupación de cómo frenar la tendencia de desplazamiento lingüístico y cultural a la cual contribuye, en general, la escuela indígena, y de cómo alcanzar, a la vez, niveles satisfactorios de aprovechamiento, tanto en la enseñanza del español como en los demás contenidos curriculares.

El nuevo programa global plantea un cambio de enfoque importante: la educación de los niños indígenas monolingües debe empezar con la alfabetización en su lengua vernácula (L1) durante el ciclo preescolar y el primer año de primaria. En el segundo año se iniciaría la enseñanza del español oral como segunda lengua (L2), para comenzar en el tercer grado con la lectoescritura de la lengua nacional. Durante los seis años de primaria, la lengua indígena deberá funcionar como lengua de instrucción, por lo

¹ Desde los años setenta, la educación indígena es impartida por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), una sección especializada de la Secretaría de Educación Pública. En 1991, a través de sus diversos servicios (primaria y preescolar, principalmente), este sistema atendía a 807 383 niños en edad escolar (5-14 años) provenientes de 45 de los 56 grupos étnicos del país (DGEI, 1991).

menos para algunas materias académicas, y no solo como una lengua auxiliar al servicio del uso exclusivo del español.

Además, se pretende incluir contenidos culturales de cada etnia en los planes de estudio y materiales de enseñanza. El nuevo enfoque en la política oficial fue acompañado por un ambicioso programa de investigación lingüística y la publicación de cartillas de alfabetización en lenguas indígenas (Modiano, 1982). Para 1990, la SEP había editado libros de lectoescritura para el primer año en 36 lenguas autóctonas, además de antologías y otros textos bilingües para el uso del alumno y su maestro (DGEI, 1990).

Este currículo recoge, en términos generales, los aportes de los últimos años en la investigación sobre la educación bilingüe a nivel internacional (Cummins, 1979, 1986; Skutnabb-Kangas, 1986; Zúñiga *et al.*, 1987).² Le da preferencia a la lengua materna en la socialización escolar, en la adquisición de la lectoescritura, y en el desarrollo curricular. Abre además un espacio propio a la enseñanza del español como L2, empezando con las habilidades audiorales, para pasar luego a la lectoescritura en L2 cuando esta habilidad, cuyas exigencias son predominantemente cognoscitivas y académicas, se haya consolidado en la lengua materna.

En este sentido, el nuevo modelo puede clasificarse, en principio, como un programa de mantenimiento que apunta a un *bilingüismo aditivo* y al desarrollo equitativo de ambas lenguas. Pero hasta la fecha, el nuevo plan global solo se ha puesto en práctica en un grupo reducido de escuelas piloto. Por lo general, continúa vigente una gran variedad de prácticas pedagógicas que incluyen la castellanización directa y diversas modalidades improvisadas de inclusión de ambas lenguas.

El destino de la nueva política de educación bilingüe puede decidirse en los próximos cinco años y, sin lugar a duda, resultará decisiva la aceptación y participación activa de los grupos étnicos en las nuevas experiencias de la educación bilingüe. Habrá que vencer una serie de obstáculos, que van desde la resistencia sociolingüística y cultural de algunas comunidades a la alfabetización

² Véanse las Bases generales de la educación indígena (DGEI, 1986) para un resumen sucinto de la teoría pedagógica en educación bilingüe y su aplicación al contexto nacional.

en lengua indígena, hasta problemas de orden técnico, administrativo y político.

Cualquier investigación sobre la educación bilingüe en México que pretenda evaluar y participar en la discusión sobre los cambios en la práctica educativa, tiene que tomar en cuenta la relación asimétrica entre la lengua nacional y las lenguas indígenas, incluso las que gozan de mayor vitalidad etnolingüística a nivel de la comunidad. Aunque, por un lado, los padres pidan del sistema escolar contenidos curriculares adecuados a las características de sus comunidades, la exigencia más importante es la enseñanza exitosa del español. Aunado a lo anterior, y complicando el cuadro, persisten los muy arraigados prejuicios contra el bilingüismo y las posturas que justifican el desplazamiento de la lengua indígena en favor del monolingüismo en español. Los temas de nuestra investigación se orientan, en el plano del individuo, a explorar las posibilidades de alcanzar un bilingüismo coordinado y enriquecedor, y a nivel social hacia las perspectivas de una lucha por un pluralismo cultural, y la capacidad de los grupos étnicos de defender e incluso reconquistar espacios vitales para sus culturas y lenguas (Hamel, 1991; Coronado, 1987).

La controversia gira alrededor de los objetivos sociopolíticos de la educación indígena bilingüe, a los cuales corresponden determinadas prácticas pedagógicas: modelo transicional o de mantenimiento, la lengua apropiada para la alfabetización e instrucción, y la cuestión del componente cultural de toda educación intercultural.

Pero a pesar de múltiples experiencias y relatos, y de un buen número de indicadores indirectos, todavía no contamos con la evaluación sistemática e investigaciones empíricas para darle un sustento más objetivo a los debates actuales y a las decisiones educativas.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL VALLE DEL MEZQUITAL

El proyecto de investigación, que ha retomado los hilos teóricos de estudios previos en la misma zona (Hamel, 1984; Hamel y Muñoz Cruz, 1986), se inició en septiembre de 1991 en dos comunidades, Pozuelos y Santa Teresa Daboxdha, ubicadas en la parte serrana de la principal región hñähñú del Valle del Mezquital, en el

estado de Hidalgo. En el trabajo de campo se han entrecruzado tres líneas de investigación.

- 1) El estudio sociolingüístico de las múltiples relaciones de conflicto entre el español como lengua hegemónica y el hñähñú como lengua subordinada, que caracterizan un proceso histórico de desplazamiento y resistencia lingüísticas. Desde esta perspectiva, se trata de concebir a la escuela indígena como un sistema modelante de primer orden en la relación intercultural. Es a la vez producto y reflejo de las relaciones macrolingüísticas y sociales, reproduciendo en su interior el microcosmos de la diglosia y el conflicto.
- 2) La observación participante, centrada en el salón de clases, con un enfoque sobre la interacción maestro-alumno, ha tomado como punto de referencia los modelos de *discontinuidad cultural*, por un lado (Ogbu, cf. Erickson, 1987) y, por el otro, los intentos más recientes de elaborar modelos de congruencia cultural que caracterizan, por ejemplo, los programas llamados “cultural base” en la educación nativa en Canadá (Stairs, 1990).
- 3) La evaluación lingüística y educativa de la adquisición y el desarrollo de L1 y L2, con sus diferentes subhabilidades en el contexto escolar. La evaluación sistemática de un rendimiento específico mediante pruebas constituye un elemento medular de la institución escolar y a la vez uno de los temas más sensibles y controvertidos en el debate educativo. Particularmente en los contextos interculturales se ha cuestionado la confiabilidad y validez de las pruebas, las cuales con frecuencia se encuentran en abierta oposición con los estilos culturales de evaluación que caracterizan a las minorías subordinadas (Spolsky, 1989). Sobre todo en la evaluación de las habilidades de la lectoescritura, hemos intentado privilegiar la validez de los registros, es decir, poner el principal énfasis en la *autenticidad del lenguaje* que se evalúa. Dentro de un contexto comunicativo se procuró simular situaciones de uso significativo del lenguaje con un enfoque más integrativo sobre los procesos y no exclusivamente en el producto (Gutiérrez, 1990; Ramírez, 1985).

En términos generales, investigaciones anteriores realizadas en el Valle del Mezquital y otras regiones indígenas han señalado la contradicción entre los objetivos oficiales –la adquisición de la lectoescritura en español– y los objetivos necesarios –la adquisición del español oral como L2–. Se producen resultados poco satisfactorios en cuanto al rendimiento en las materias escolares y la adquisición de la L2 (sobre todo en el dominio de la escritura), y al mismo tiempo se reproduce la asimetría diglósica y se fomentan los procesos de desplazamiento de la lengua indígena. No hay ningún lugar curricular específico, ni para la lengua ni la cultura indígenas (Hamel, 1988).

Casi todos los maestros en las escuelas de la muestra son hablantes nativos del hñähñú y originarios de la región. En el salón de clases hemos observado, en general, una interacción fluida y dinámica entre maestro y alumno, en la cual existe una comunicación y comprensión mutua, y un respeto de parte del docente al uso de la lengua indígena. Los alumnos (sobre todo en los primeros años) conversan entre sí en su primera lengua, y en ocasiones también se dirigen al maestro en hñähñú. Para asegurar la comprensión de un aspecto del contenido, el maestro frecuentemente hace el cambio del español al hñähñú. También notamos que preguntas dirigidas al maestro en lengua indígena reciben una respuesta en vez de un reproche, advertencias de hablar en español, o silencios desaprobatorios. Sin embargo, el hñähñú se usa como lengua de instrucción solo mientras sea necesario (la función “muleta”), caracterizando así el programa bilingüe en las comunidades bajo estudio como de *submersión relativa*.

CONCEPCIONES DE LA ESCRITURA EN DOS LENGUAS

En un primer balance sobre los resultados parciales del estudio (Hamel, 1992; Francis, 1992) se enfocó el tema de la metodología de investigación y su relación con la construcción de un modelo de alfabetización en el contexto bilingüe. Después de la primera fase de observación y evaluación en Pozuelos y Santa Teresa, que finalizó en enero de 1992, el equipo discutió la posibilidad de extender la investigación a otra escuela bilingüe de la misma zona. La decisión de ampliar el alcance del estudio para

incluir la observación y evaluación de una muestra del mismo nivel, ha posibilitado reflexionar de nuevo sobre el enfoque metodológico y examinar nuevas hipótesis relacionadas con cuestiones de la práctica educativa en el salón de clases. Los nuevos datos que surgieron de la evaluación de los alumnos bilingües de Decá, localizada en el mismo municipio de Cardonal, plantean una nueva discusión. Las conclusiones son tentativas, pero presentarlas aquí y examinarlas a la luz de la teoría educativa y la investigación en el área de la lingüística aplicada puede ayudar tanto a guiar subsecuentes fases del presente estudio como a empezar un diálogo con los maestros bilingües, quienes están en contacto más directo con los alumnos. Y mientras los primeros resultados han confirmado, en términos generales, las hipótesis de previos trabajos en el Valle, precisamente un examen del *proceso de interacción* entre los alumnos bilingües y la escritura ha posibilitado un examen más enfocado sobre las mismas hipótesis.

Se escogió la comunidad de Decá para fines comparativos por mostrar varias características que la distinguen de la muestra original, tanto a nivel de la comunidad como respecto a factores vinculados directamente con el programa educativo; el más sobresaliente es la existencia de un programa piloto, iniciado en 1991, de enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena en todos los niveles. Los alumnos reciben media hora diaria de instrucción en hñähñú de un maestro que va de salón en salón para impartir clases en una u otra materia relacionada con la lectura o la escritura.

Mientras que una discusión completa y las conclusiones finales tienen que esperar un análisis más sistemático de los registros, los resultados preliminares de la muestra de Decá (registrados en mayo), junto con los datos de la muestra original (las comunidades de Pozuelos y Santa Teresa) hacen posible abordar nuevos temas que trascienden el enfoque teórico/metodológico del primer informe.

En la segunda parte de este trabajo intentaremos: 1) esbozar brevemente un marco conceptual para examinar los procesos de la lectoescritura en la educación bilingüe que ha surgido de trabajos empíricos en otros contextos, 2) presentar un resumen de los resultados de la nueva muestra, y 3) ofrecer a educadores bilingües e investigadores en el campo de la lingüística educati-

va nuestras conclusiones preliminares que esperamos sirvan para ampliar la discusión sobre la práctica docente.

Antecedentes teóricos

Desde una amplia variedad de experiencias en la educación bilingüe y la enseñanza de segundas lenguas, la investigación aplicada ha generado una serie de hipótesis acerca del proceso de la lectoescritura. Una línea de estudio ha enfatizado las diferencias en el procesamiento del lenguaje escrito entre L1 y L2, mientras otros investigadores, dentro del mismo marco teórico y no necesariamente en contraposición al primer enfoque, han señalado las estrategias universales en la lectoescritura a las cuales el alumno recurre tanto en su L1 como en su segunda lengua. Para una discusión de los diversos enfoques en la investigación véase Carrell, 1983; Adams, 1982; Clarke y Silberstein, 1977; Block, 1986; Goodman, Goodman y Flores, 1984. En términos generales, estos enfoques se distinguen en un contexto bilingüe determinado, en cuanto al peso que se le asigna, por un lado, a los “procesos ascendentes” y, por el otro, a los “procesos descendentes”. Un examen de la lectoescritura desde el punto de vista del primero consideraría procesos locales asociados con destrezas de identificación, el descifrado, el vocabulario, el control sobre estructuras gramaticales, etc., mientras que un examen de los procesos descendentes se ocuparía de los factores de conocimiento previo, la evocación de esquemas apropiados, y la transferencia de estrategias de la L1 a la L2, y viceversa. Pero, como subraya el amplio consenso sobre el tema, un *modelo interactivo* tiene que tomar en cuenta la dinámica de interdependencia entre los procesos. La manera en que el lector logra la comprensión de un texto depende de una multiplicidad de factores. A veces se inclina por un procesamiento más local, para luego pasar de nuevo a la lectura fluida, aprovechando al máximo el conocimiento previo (Barnitz, 1986; Eskey y Grave, 1988). Y en ningún caso tiene sentido examinar el proceso de lectoescritura en L2, y su interacción con la L1, sin considerar el nivel del bilingüismo del alumno, la etapa de alfabetización en que se encuentra, o el contexto sociolingüístico en su totalidad.

Mientras los resultados de la investigación básica sobre los procesos de la lectoescritura en L1 se aplican también al neolector que lee en su L2, el proceso de decodificación y el acceso al significado en la segunda lengua muestran importantes diferencias (Phillips, 1984; Ramírez, 1985). Debido a que el alumno que lee en su L2 (el caso de los niños de habla hñähñú que se alfabetizan en español) se topa con estructuras lingüísticas que todavía están en desarrollo, el procesamiento del texto es más consciente y menos fluido. Con frecuencia, la forma escrita es el primer contacto con un nuevo término o estructura gramatical. La identificación de la correspondencia símbolo/sonido no evoca automáticamente el significado; y los esquemas de anticipación y la predicción no funcionan con la misma facilidad y eficiencia. Así, es necesaria mayor información visual incluso para la identificación de las palabras. Para el lector competente, quien ha logrado un control adecuado sobre la estructura de la lengua, se requiere la mínima cantidad de rasgos independientes para asignar el significado a un segmento del texto, fijándose en los fragmentos mínimos a costa de la comprensión. Estrategias eficientes que facilitan la comprensión se atorán por las constantes interrupciones y fallas en la decodificación local (Eskey y Grabe, 1988).

Por otro lado, otras investigaciones en contextos bilingües han demostrado que el muestreo, la predicción, la selección, la confirmación, y la autocorrección también son parte del repertorio del alumno que lee en su segunda lengua; y que la competencia no nativa en la L2 no necesariamente, y en todas las circunstancias, limita la proficiencia en la lectoescritura (Hudson, 1982). Mientras el factor de control sobre las estructuras de la L2 afecta el procesamiento de la escritura, sobre todo en el caso del neolector, el conocimiento previo o la posibilidad de facilitar el acceso a esquemas conceptuales correspondientes al texto, pueden compensar los efectos de una competencia limitada en la L2. Por ejemplo, el tema de un cuento estrechamente vinculado a las prácticas culturales del alumno activaría esquemas anticipatorios que, a su vez, pondrían en marcha procesos de predicción y confirmación en el procesamiento del texto. Una amplia familiaridad con el contenido y control sobre las estructuras semánticas compensaría, en parte, la falta de control sobre la gramática.

Asimismo, la organización del discurso, en interacción con contenidos culturales, provee al lector de una importante guía para las expectativas tan necesarias para la comprensión. La estructura del cuento tradicional, por ejemplo, ha sido señalada como un factor que ayuda al lector a construir la coherencia del texto, y a trazar las conexiones de cohesión con facilidad (Barnitz, 1986; Hall, 1989). Pero aquí, el eficaz procesamiento anafórico depende, por un lado, de una *interacción* entre el conocimiento del vocabulario y el dominio de la sintaxis y, por el otro, de estrategias universales de predicción.

Gran parte de la investigación sobre la lectura en L2 se puede aplicar a los procesos de la producción escrita, puesto que tanto leer como escribir son procesos constructivos que utilizan las mismas claves lingüísticas, y se rigen, en general, por las mismas constricciones semánticas, sintácticas y pragmáticas. Sin embargo, con el poderoso recurso de la predicción y la inferencia, el lector puede saltar directamente hacia el significado, satisfaciendo el requisito único de la comprensión. El escritor, aunque también construye un texto, se encuentra con la exigencia de que este no solo debe ser coherente, sino que las estructuras semánticas y sintácticas deben ser completas, y que debe tomar en cuenta el conocimiento previo del lector (Goodman *et al.*, 1987).

El bilingüismo, problema o recurso

La discusión sobre la alfabetización en contextos bilingües se inscribe dentro de un debate más amplio respecto al uso de la lengua vernácula y la lengua nacional en la educación primaria, y el bilingüismo en general. A pesar de las políticas de lenguaje en la mayoría de los países que promueven el desplazamiento de las lenguas minoritarias en favor del uso exclusivo del idioma dominante en la escuela, los investigadores están generalmente de acuerdo con que el bilingüismo infantil no representa ningún obstáculo para el aprovechamiento académico. Incluso señalan que bajo ciertas circunstancias, como el bilingüismo aditivo, el manejo de dos sistemas lingüísticos por parte del alumno está asociado con una mayor flexibilidad cognoscitiva y el uso descontextualizado del lenguaje en general. Precisamente el desarrollo del lenguaje como

herramienta del pensamiento y la abstracción que representa es la clave para dominar el discurso escolar (Hakuta y Gould, 1987; Walker, 1984). Evaluaciones de la experiencia con diferentes modelos de educación bilingüe coinciden en que no existe ninguna justificación *pedagógica o lingüística* para la exclusión ni de la lengua materna ni de la lengua mayoritaria del salón de clases en ningún nivel. Y donde el dominio de la lengua nacional es una prioridad de la comunidad, y un objetivo primordial de la escuela, no debe haber contradicción entre la adquisición de la L2 y el uso, incluso predominante en los primeros años, del vernáculo. Destrezas lingüísticas asociadas con competencias escolares se transfieren con facilidad, y estrategias de comprensión adquiridas en una lengua se aplican a la otra, incluso si el alumno todavía no ha logrado altos niveles de competencia en la segunda lengua. El uso de la lengua materna en la instrucción puede representar un puente hacia la adquisición de la L2, y la base de un bilingüismo enriquecedor. Por otro lado, su exclusión en nuestro contexto, en favor de la castellanización directa de tipo sustractivo puede retrasar el desarrollo de la lectoescritura e incluso la misma adquisición de la L2 (Miño-Garcés, 1982).



Los resultados del Decá

En el primer informe detallamos un enfoque integrativo para la evaluación como una respuesta al desafío metodológico de examinar los procesos de lectoescritura en la escuela bilingüe del Valle del Mezquital. Nuestra hipótesis de trabajo era que, tanto en la lectura como en la redacción, solo aproximándose a los usos auténticos del lenguaje, con textos íntegros en una situación donde el alumno interactúa con el aplicador a través de mensajes con contenido y significado, podríamos estudiar la interacción entre el hñähñú y el español. No solo por la falta de pruebas estandarizadas en lengua indígena nos inclinamos por métodos holísticos y más cualitativos, sino que en el registro global de la lectura y la escritura se encuentra una riqueza de información sobre el proceso de transacción entre texto y lector/escritor, y cómo se construye su propio texto. El imperativo de comparar y analizar textos auténticos se hizo evidente por el contexto particular de la extrema

asimetría entre las dos lenguas en todos los niveles. Por otro lado, era necesario evitar las trampas del relativismo cultural a ultranza y reconciliar las exigencias, a veces en conflicto, de validez y confiabilidad (Kalantis *et al.*, 1990). Los resultados preliminares son alentadores en cuanto a la posibilidad de comparar el uso del español con el hñähñú en una situación académica a través de la escritura de niños.

Aquí nos ocuparemos de un solo aspecto de la amplia batería de pruebas y entrevistas que se aplicaron en Decá: la evaluación de la expresión escrita. El procedimiento consistió en la lectura (en español) de un cuento completo seleccionado de la antología bilingüe *Cuentos otomíes*, “El cazador de venados”. Se escogió otro con una estructura similar para la aplicación en hñähñú. Después de una actividad preparatoria de comentarios y renarración para dictar una versión colectiva, cada grupo (dos de 4o. año y dos de 6o., con un total de 61 alumnos) recibió las instrucciones: redactar su versión individual del cuento (véase el primer informe para un resumen más detallado del método de aplicación y los criterios de calificación).

En retrospectiva, después de haber leído y calificado las redacciones de las dos muestras (Pozuelos y Santa Teresa, noviembre de 1991; Decá, mayo de 1992), especulamos que tal vez la fase preparatoria era demasiado extensa con el resultado de homogeneizar las producciones. Sobre todo con los resultados de Decá, como veremos, la gran mayoría logró índices de coherencia y complejidad (número de episodios y sucesos en secuencia) sorprendentemente altos en la aplicación en español. Probablemente una presentación menos elaborada habría generado un rango más amplio en las calificaciones (nótese que los alumnos, antes de redactar, escuchan la historia en dos versiones orales y participan colectivamente en el dictado de una versión escrita). Varios criterios, sin embargo, confluyeron en el diseño de la actividad: 1) La necesidad de crear las óptimas condiciones para el acceso a esquemas culturalmente apropiados de contenido y estructura discursiva (la narrativa tradicional). Buscábamos evitar una situación donde la falta de familiaridad con el tema, o la incertidumbre de parte del escritor respecto a los requerimientos de la tarea afectarían negativamente su capacidad de expresarse por escrito. Tanto para la lectura como

para la redacción, el no poder contar con expectativas y esquemas anticipatorios adecuados que dirijan los procesos de predicción y construcción del significado puede convertir momentáneamente al mejor escritor en analfabeta funcional. 2) Proveer un modelo de escritura en la aplicación en hñähñú antes de pedir que escriban en una lengua que los alumnos dominan en la interacción verbal, pero que nunca, o muy recientemente en el caso de Decá, ha sido objeto de estudio. Para muchos, podría haber sido la primera vez que la habían visto por escrito. 3) Nuestras propias expectativas en cuanto a la capacidad de todos los alumnos de la muestra de producir textos. Por ejemplo, se decidió no intentar la evaluación en el segundo año. Resultó que habíamos subestimado el nivel de dominio de este aspecto de la escritura.

Las 61 redacciones de los alumnos de Decá fueron calificadas en cuanto a sus niveles de coherencia y complejidad, y a la capacidad del alumno de armar un texto que un lector independiente, fuera del contexto de la actividad, podría reconocer como una historia con una secuencia de sucesos que forman un hilo narrativo. Además, se asignaron puntos por el grado de elaboración de la trama (suceso inicial, intento, consecuencia, reacción, complicación, etc.), y la identificación de estados internos clave del protagonista que marcaron el núcleo de cada episodio.

De una escala de 18 en la primera aplicación se amplió el puntaje a 20. En el cuadro 1 se presentan los resultados de mayo de 1992, y una comparación cuantitativa con la muestra de noviembre de 1991.

Aunque no se aconsejan comparaciones directas debido a las distintas condiciones de aplicación entre las dos muestras (aplicación en noviembre *vs.* mayo, por ejemplo), se pueden confirmar ciertas tendencias importantes.

**CUADRO 1. Distribución de puntajes-redacción en español.
Versión escrita de "Cazador de venados"
(Decá, Pozuelos, Santa Teresa)**

| <i>Puntaje</i> | <i>Frecuencia Pozuelos/Santa Teresa (nov. 91) N = 41</i> | <i>Frecuencia Decá (mayo 92) N = 61</i> |
|----------------|--|---|
| 1-2 | 2 | 0 |
| 3-4 | 6 | 1 |



| <i>Puntaje</i> | <i>Frecuencia Pozuelos/Santa Teresa (nov. 91) N = 41</i> | <i>Frecuencia Decá (mayo 92) N = 61</i> |
|-----------------|--|---|
| 5-6 | 9 | 0 |
| 7-8 | 4 | 3 |
| 9-10 | 11 | 15 |
| 11-12 | 0 | 12 |
| 13-14 | 5 | 16 |
| 15-16 | 4 | 9 |
| 17-18 | 0 | 3 |
| 19-20 | 0 | 2 |
| Promedio | 7.9 | 12.4 |

El alto nivel de participación en la actividad (todos los alumnos entregaron cuentos y una gran mayoría logró puntajes satisfactorios de coherencia y complejidad) indica que, cuando se trata de un tema conocido y se ha activado un esquema formal adecuado (en este caso la narrativa de estructura lógico-temporal), el niño bilingüe puede resolver una tarea de redacción en su L2 a pesar de que su dominio de las estructuras de la lengua sea incompleto. Los alumnos reconstruyeron narraciones bien formadas a pesar de la falta de control sobre varios aspectos mecánicos (la puntuación, uso de mayúsculas), y estructuras del idioma (ortografía y gramática). Produjeron primeros borradores recurriendo a sus propias hipótesis sobre la ortografía del español, escribiendo en general con fluidez, y en muchos casos regresando sobre sus textos para revisar, corregir y reformular.

Varias redacciones muestran características típicas del modo escrito como el uso de las fórmulas “huvo vez un cazador que se levantaba a las 5 de la mañana” (D. R. Decá 6o. año), “habia una vez un señor que se iva a casar” (W. R. Decá 6o. año).

Respecto a elementos estilísticos, algunos alumnos de 4o. y 6o. grados recurren a la repetición y el paralelismo de una manera efectiva para crear un efecto.

A. R. (Decá, 4o. año): “llego a donde estaba el venado durmiendo el cazador de venado cada rato *se asomaba se regresaba se asomaba se regresaba preparando su escopeta*”.

L. H. (Pozuelos, 6o. año): “y vio al venado y *pensaba* que aría con el que si comia todo o bendia la mitad *mucho rato estaba pensando* que el venado

escucho... [y unas líneas más abajo cuando le da explicaciones a su esposa] el señor dijo que lo abia visto pero *de tanto pensar* que acer con el se le escapo”.

E. G. (Pozuelos, 4o. año): “volvio a su casa *triste y yorando*”.

En los últimos ejemplos los niños utilizaron estructuras que no se encuentran en el original, lo que confirma el aspecto reconstructivo de la memoria y la renarración. Incluso con varias repeticiones sería imposible recordar y reproducir una historia de tres episodios si no fuera por la puesta en marcha de *esquemas de asimilación* que estructuran nuestra comprensión en el punto de entrada, esquemas que se activan en el momento de reconstruir por escrito (u oralmente) la narración. En todo caso, tanto la comprensión, la memoria como la renarración son procesos creativos que no se pueden explicar por procedimientos asociacionistas mecánicos.

En los siguientes ejemplos, los alumnos utilizan una serie de verbos cognoscitivos, que se refieren a estados mentales internos del cazador de una manera diferente que en la presentación del cuento. En algunos casos representan elementos nuevos en la trama.



M. R. (Decá 6o. año): “no se quería levantar porque pensó que su esposo no cazaría nada”.

D. R. (Decá 6o. año): “el señor se iva y regresaba y no sabia que hacer con el venado que si se comia todo o que vendiera la mitad y penso dispararle”.

E. R. (Decá 6o. año): “el venado desperto hoyo un ruido del cuando el seño decidio dipar”.

E. A. (Pozuelos 6o. año): “y ene so el venado se dio cuenta que alli estaba el señor”.

R. S. (Decá 4o. año): “estaba muy pensativo y el venado oyo un ruido y se desperto”.

L. P. (Pozuelos 4o. año): “El venado se fue de corriendo y luego el cazador se penso porque el venado se fue”.

E. D. (Decá 6o. año): “y se vio que no habia el venado se enojo el señor”.

M. Z. (Pozuelos 4o. año): “sin darse cuenta se fue al venado corriendo”.

C. H. (Pozuelos 4o. año): “y se fue el casador amo a las dies de la maña lla tenia ambre se puso triste que porque no mato al venado”.

I. C. (Decá 6o. año): “estaba bien cansado pero cuando le dieron de comer el señor se puso contento y dijo que estaba bien rico”.

Investigaciones en contexto monolingües han señalado el uso de verbos mentales como un indicador de madurez en el desarrollo de la adquisición de la lectoescritura en sus etapas más avanzadas (Olson, 1984). Se trata de competencias asociadas con usos más descontextualizados del lenguaje, la distinción entre la intención y el significado, y la conciencia metalingüística en general. En la muestra de los 102 alumnos bilingües del Valle del Mezquital parece que existe efectivamente una correlación positiva entre la referencia a estados internos de los personajes, e índices globales de coherencia. Los niños de 4o. y 6o. grados de Decá aventajaron a la muestra de noviembre por un margen de 24.2 puntos (véase cuadro 2), confirmando además una tendencia interna del primer grupo que habíamos notado en el informe anterior.

Otros ejemplos del aspecto reconstructivo de la renarración se notan en los siguientes pasajes.

E. Z. (Pozuelos 6o. año) decidió marcar explícitamente el cambio de acción y episodio: “y la señora se fue aver quien le ayudara acer el calbo *en tonses* el señor se fue aver a bonde estaba el venabo y *e esos momento* pensaba si lo udiera comido o lo uviera vendibo”.

Varios niños cambiaron al estilo indirecto para hacer explícita la referencia en el diálogo entre el protagonista y su mujer. Una posible interpretación sería que, tomando en cuenta las necesidades del lector (desconocido y ausente), y sin los recursos necesarios a la mano (el manejo de la puntuación y formato especiales del estilo directo, que es una habilidad de adquisición tardía), los jóvenes escritores optaron por una modificación sistemática del texto.

M. L. (Pozuelos 6o. año): “y le dijo que no iba encontrar nada y le contest que ya sabia donde dormia un venado”.

N. Z. (Pozuelos 6o. año): E... y le dijo su esposa que donde iba a encontrar venados si casi no hay muchos venados y el señor contesto que ya sabia donde”.

R. S. (Decá 4o. año): E... y la mujer estaba muy dormida y le dijo: levantate has la comida pero ni le hasia caso y le dijo otra vez echale su chilito mientras voy a cazar un venado. Y dijo la mujer”.



CUADRO 2. El uso de verbos cognoscitivos

| | <i>Pozuelos, Santa Teresa N = 41</i> | <i>Decá N = 61</i> |
|--|--------------------------------------|--------------------|
| Porcentaje de alumnos que los utilizaron en su redacción | 61.0 | 85.2 |
| Puntaje global (coherencia) | 7.9 | 12.4 |

Un análisis de la reconstrucción escrita en hñähñü de un cuento tradicional de una estructura paralela, ofrecerá importantes perspectivas sobre la transferencia de las competencias básicas de la lectoescritura del español a la lengua materna. Las producciones en lengua indígena nos permitirán examinar hasta qué punto los alumnos pueden aplicar competencias discursivas y otras destrezas relacionadas con la redacción, que aprendieron en su L2, a su lengua materna.

DISCUSIÓN. LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL SALÓN BILINGÜE

Proponemos concluir con una serie de recomendaciones que han surgido del primer acercamiento a los datos de la investigación que ofrecemos como punto de discusión entre educadores bilingües. El análisis preliminar de las redacciones de los alumnos bilingües de 4o. y 6o. grados indica tendencias y procesos que ya podemos señalar.

Respecto a las implicaciones pedagógicas del bilingüismo hñähñü español, si el análisis de las redacciones y la lectura en lengua indígena evidencian los efectos de la transferencia de estrategias de L2 a L1, no hay razón para dudar de que las mismas transferencias se efectuarán también en la otra dirección. Incluso, crear espacios en el programa académico para la L1 puede impulsar el desarrollo de la lectoescritura y las competencias cognoscitivamente exigentes. En todo caso, no existe evidencia de que su exclusión mejorará o acelerará la adquisición del español. Los alumnos redactaron en hñähñü utilizando una “ortografía propia”, y construyeron hipótesis, sobre la marcha de la tarea, acerca del sistema de escritura en su lengua. Como han señalado varios investigadores, estas construcciones, lejos de representar

elecciones al azar, forman parte de un proceso evolutivo en la apropiación de la escritura. Algunos estudios sugieren que los beneficios del bilingüismo y el manejo consciente de dos códigos se extienden al desarrollo de una orientación hacia el lenguaje que promueve su conceptualización como un objeto independiente de la intención, un artefacto con estructura y compuesto de unidades discretas. Olson (1984) identifica el desarrollo de esta conciencia metalingüística como prerequisite para la plena adquisición de la lectoescritura.

En todo caso, darles la oportunidad a los alumnos de experimentar y explorar nuevas formas de expresión escrita, tanto en su L2 como en la lengua materna, solo puede redundar en favor del perfeccionamiento de las destrezas de redacción en general. La incorporación de estilos culturales e interactivos que corresponden a los patrones discursivos de la lengua de la comunidad son totalmente compatibles con la transmisión de universales culturales y el contenido académico de la educación básica (Stairs, 1988). Su valoración por la escuela puede facilitar la adquisición de la lectoescritura y, a su vez, la apropiación de usos descontextualizados del lenguaje en general, y del español en particular.

PENSANDO COMO ESCRITORES, APRENDIENDO A ESCRIBIR

Después de observar el proceso de redacción y examinar los textos, queremos ofrecer unas conclusiones tentativas sobre el desarrollo de la escritura y cómo el maestro puede facilitararlo en su aula. Así como en la lectura, donde la temprana y exagerada “ejercitación de técnicas” da lugar a una “confianza ciega” en el descifrado, concomitante con la pérdida de confianza en los propios esquemas de predicción del lector, la escritura no depende tanto del dominio de destrezas aisladas, sino del desarrollo de conceptualizaciones del sistema de escritura (Ferreiro, 1979: 344). El neolector, que depende casi exclusivamente del sistema grafofónico, sobrecargará su capacidad de procesar información (Goodman y Greene, 1977) de una manera similar al escritor principiante que se fija en cada palabra para pedir su deletreo y pierde así la idea global del mensaje.

En sus redacciones en español, los alumnos también trabajaron sus textos recurriendo a sus propias hipótesis sobre la ortografía, y es posible que su escritura diste más de la ortografía convencional que la de una muestra similar de 4o. y 6o. grados de la ciudad. Pero evaluar los avances en el desarrollo de la escritura desde una perspectiva cuantitativa de “faltas” y “errores” no toma en cuenta que el acercamiento hacia la norma estándar es un proceso de *generación de reglas*. Depende de continuas transacciones con la escritura, la lectura extensiva, pero sobre todo la experiencia de ensayar y probar sus hipótesis en la práctica con su propia producción escrita (Weaver, 1989). Incluso, en ciertas etapas de la adquisición de la lectoescritura, el niño da la apariencia de estar retrocediendo por aplicar nuevas reglas a palabras que antes copiaba de memoria. Sistemas de ortografía (las sucesivas aproximaciones a la norma) deben facilitar la expresión escrita y no limitarla. Si el alumno escribe utilizando la plena extensión de su vocabulario (y no solo las palabras que está seguro de deletrear correctamente), y se siente en la libertad de correr riesgos, va a expandir y sistematizar su repertorio de las reglas convencionales y aprenderá nuevas estrategias (Goodman *et al.*, 1987).

Un aspecto positivo del proceso de redacción que observamos en todas las sesiones de evaluación fue que los alumnos no limitaron su producción por la falta de control sobre la forma. No interrumpieron la elaboración completa de su versión de la narración, y no se mostraron dependientes de los adultos presentes solicitando el deletreo de las palabras que escogieron.

Precisamente la experimentación con la forma y la función son pasos necesarios en el aprendizaje. El énfasis exagerado en cuestiones de forma y la ortografía estándar en el primer borrador, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje, obstaculiza su eventual perfeccionamiento. Estudios a nivel primaria sugieren que sobre su propia escritura se logran los avances más eficaces en la ortografía (la revisión y la autocorrección surgidas de la necesidad de expresarse con más precisión). De todos modos, la evidencia sobre la eficacia de la enseñanza directa de estructuras y puntos discretos del lenguaje, fuera del contexto comunicativo, está lejos de ser concluyente (Weaver, 1988: 199).

En la evaluación aprovechamos las ventajas de registrar la interacción del alumno con *textos íntegros*. Para que las relaciones predecibles del lenguaje funcionen, es preciso mantener intacto el discurso. Los fragmentos quitan importantes claves de contexto, necesarias para delimitar las opciones en la comprensión. Y todo texto se decodifica dentro de una “situación de escritura” (Harste y Burke, 1982). De ninguna manera recomendamos la eliminación del estudio enfocado sobre una u otra estructura del lenguaje con la cual los alumnos están experimentando dificultades, sino la creación y expansión de oportunidades de trabajar con textos completos y auténticos, ligados a la expresión y comunicación de ideas e intenciones. Y en todo caso, la corrección y el estudio de “puntos discretos” de la escritura son más efectivos en el contexto de la producción de textos, auténticos e íntegros. Géneros conocidos como la narrativa pueden servir como un punto de partida y un puente hacia nuevos estilos y estructuras discursivas. Y en cualquier actividad de lectura o escritura siempre debemos asegurar que el alumno cuente con el conocimiento previo adecuado y con un marco de referencia para el proceso de comprensión antes de empezar a leer o a escribir.

La eficacia y aplicabilidad de enfoques más integrativos y participativos quedan estrechamente vinculadas a las cuestiones de la competencia lingüística y al grado de bilingüismo de los alumnos y del maestro. Suposiciones erróneas de parte de la escuela respecto al nivel de adquisición de la L2 de los alumnos, representan uno de los desfases más problemáticos en la interacción maestro/alumno y texto/alumno; una brecha que tiende a ensancharse a medida que pasan de un grado al otro (Trapnell y Rengifo, 1989). Los métodos más mecánicos e impositivos son paradójicamente los que, con frecuencia, parecen tener mayor éxito con los niños bilingües. Los enfoques globales que privilegian el discurso continuo y los textos más allá de la frase memorizada dependen precisamente de la *comprensión*, y a veces solo son aplicables en la lengua materna del alumno (Reidmiller, 1979). Hudelson (1987) señala que en la L1 el alumno puede aprovechar al máximo todas las claves del lenguaje al leer y escribir, pero que la falta de control total sobre la lengua no impide que ponga en marcha otros esquemas y estrategias a su disposición. Además, en toda comunidad bilingüe,

el niño monolingüe vernáculo-hablante está rodeado de escritura (letreros, avisos, envolturas de las golosinas que compra en la tienda, etc.) en la lengua nacional con la cual interactúa todos los días.

Así, tanto nuestra propia experiencia como la evidencia de investigaciones de otros contextos multilingües aconsejan la ampliación del uso del lenguaje en la escuela bilingüe; que es contraproducente restringir la interacción con la escritura a ejercicios y fragmentos controlados, y no excluir del proceso de la alfabetización ni la lengua materna (porque supuestamente posterga la adquisición de la L2), ni la segunda lengua (por esperar un “nivel mínimo” de competencia oral).

En la introducción de este trabajo comentamos que el destino del nuevo modelo de educación bilingüe en México probablemente se decidirá a corto plazo. Argumentos en pro y en contra del uso de las lenguas autóctonas en la alfabetización se presentarán basados fundamentalmente en distintas perspectivas sociopolíticas. Y en términos generales, la política del lenguaje para la educación básica corresponderá a la opción entre el pluralismo y el unilingüismo sustractivo. Las decisiones que se tomarán a nivel nacional se justificarán con base en uno u otro modelo pedagógico, la teoría en el área de la lingüística aplicada, y las experiencias con el nuevo *Programa de Educación Bilingüe Bicultural*.

Nuestra recomendación, basada en el estudio de otros trabajos sobre la educación bilingüe en México y los resultados de la presente investigación, es que la evidencia disponible para juzgar la eficacia del nuevo modelo todavía es parcial y tentativa. Hacen falta más trabajos empíricos, que evalúen los procesos de lectoescritura en el contexto bilingüe. A su vez, una evaluación objetiva y sistemática requiere una amplia aplicación en condiciones óptimas de los métodos y materiales bilingües. Sin embargo, los resultados, parciales y tentativos, indican que los modelos bilingüe/biculturales de tipo mantenimiento pueden representar parte de la alternativa a los índices de deserción y fracaso escolar más altos del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Shirley. "Scripts and the recognition of unfamiliar vocabulary: enhancing second language reading skills", en *Modern language journal*, vol. 66, núm. 1, 1982, p. 155.
- Barnitz, John. "Toward understanding the effects of cross-cultural schemata and discourse structure on second language reading", en *Journal of reading behavior*, vol. 28, núm. 2, 1986, p. 95.
- Block, Ellen. "The comprehension strategies of second language readers", en *TESOL Quarterly*, vol. 20, núm. 3, 1986, p. 463.
- Carrell, Patricia. "Three components of background knowledge in reading comprehension", en *Language learning*, vol. 33, núm. 2, 1983, p. 183.
- Clarke, Mark y S. Silberstein. "Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class", en *Language learning*, vol. 27, núm. 1, 1977, p. 135.
- Coronado, Gabriela. "Identidad étnica y persistencia lingüística", en *México indígena*, núm. 17, 1987, p. 22.
- Cummins, James. "Empowering minority students: a framework for intervention", en *Harvard educational review*, vol. 56, núm. 1, 1986, p. 18.
- Cummins, James. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", en *Review of educational research*, núm. 49, 1979, p. 222.
- Dirección General de Educación Indígena. *Anuario estadístico*, México, SEP, 1991.
- Dirección General de Educación Indígena. *Prontuario de estadística educativa indígena*, México, SEP, 1990.
- Dirección General de Educación Indígena. *Bases generales de la educación indígena*, México, SEP, 1986.
- Erickson, Frederick. "Transformation and school success: the policies and culture of educational achievement", en *Anthropology and education quarterly*, vol. 18, núm. 4, 1987, p. 333.
- Eskey, David y W. Grabe. "Interactive models for second language reading: perspectives on instruction", en P. Carrell, J.

- Devine y D. Eskey (eds.). *Interactive approaches to second language reading*, Nueva York, Cambridge University Press, 1988.
- Ferreiro**, Emilia y A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- Francis**, Norbert. “Métodos cualitativos en la evaluación de la lectoescritura en la educación indígena bilingüe”, en *Colección pedagógica universitaria*, en prensa, 1992.
- Goodman**, Kenneth, E. B. Smith, R. Meredith y Y. M. Goodman. *Language and thinking in school: a whole language curriculum*, Nueva York, Richard Owen Publishers, 1987.
- Goodman**, Kenneth, Y. Goodman y B. Flores. *Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy*, Rosslyn, Virginia, National Council for Bilingual Education, 1984.
- Goodman**, Yetta y J. Greene. “Grammar and reading in classroom”, en Roger Shuy (ed.). *Linguistic theory: what can it say about reading?*, Newark, Delaware, International Reading Association, 1977.
- Gutiérrez**, Silvia. “El enfoque psico-sociolingüístico de la acreditación/evaluación”, en *Estudios de lingüística aplicada*, núm. 12, 1990, p. 31.
- Hakuta**, K. y J. Gould. “Synthesis of research on bilingual education”, en *Educational leadership*, vol. 44, núm. 6, 1987, p. 38.
- Hall**, William. “Reading comprehension”, en *American psychologist*, vol. 44, núm. 2, 1989, p. 157.
- Hamel**, R. Enrique. “La adquisición de la lectoescritura en la escuela indígena bilingüe: desarrollo y transferencia de estrategias”, en *Colección pedagógica universitaria*, en prensa, 1992.
- Hamel**, R. Enrique. “Linguistic human rights for indigenous peoples in Latin America: historical constraints and political perspectives”, ponencia presentada el 13 de octubre de 1991, en *International Symposium on Linguistic Human Rights*, Tallin Estonia.
- Hamel**, R. Enrique. “Determinaciones sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe”, en *Signos. Anuario de Humanidades*, México, UAM-I, 1988, pp. 319-376.

- Hamel, R. Enrique.** “Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México”, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, vol. 36, núm. 1, 1984, p. 177.
- Hamel, R. Enrique y H. Muñoz Cruz.** “Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí”, en *Estudios sociológicos*, núm. 16, México, 1986.
- Harste, J. y C. Burke.** “Predictibilidad: un universal en lectoescritura”, en Emilia Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1982.
- Hudelson, Sarah.** “The role of native language literacy in the education of language minority children”, en *Language arts*, vol. 64, núm. 8, 1987, p. 825.
- Hudson, Thom.** “The effects of induced schemata on the schort circuit in L2 reading: non-decoding factores in L2 reading performance”, en *Language learning*, vol. 32, núm. 1, 1982, p. 1.
- Kalantis, Mary, D. Slade y B. Cope.** “Minority languages and mainsteam culture: problems of equity and assessment”, en John De Jong y D. K. Stevenson (eds.). *Individualizing the assessment of language abilities*, Avon, Inglaterra, Multilingual Matters, 1990.
- Miño-Garcés, Fernando.** “Enfoques teóricos sobre alfabetización di-cultural: el programa MACAC, Ecuador”, en *América indígena*, vol. 42, núm. 2, 1982, p. 221.
- Modiano, Nancy.** “El proceso de elaboración de material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura en lenguas indígenas”, en Arlene Scanlon y J. Lezama Morfin (eds.). *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación bilingüe y bicultural*, México, SEP, 1982.
- Olson, David.** “See! Jumping! –Some oral language antecedents of literacy–”, en Hillel Goelman, A. Oberg y F. Smith (eds.). *Awakening to literacy*, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books, 1984.
- Phillips, June.** “Practical implications of recent research in reading”, en *Foreign language annals*, vol. 17, núm. 4, 1984, p. 285.

- Ramírez, Arnulfo.** *Bilingualism through schooling: cross cultural education for minority and majority students*, Albany, Nueva York, State University of New York Press, 1985.
- Riedmiller, Sibylle.** "Observaciones técnico-pedagógicas en las escuelas rurales en el área quechua del Altiplano peruano", en *América indígena*, vol. 39, núm. 4, 1979, p. 831.
- Skutnabb-Kangas, Tove.** "Who wants to change what and why -conflicting paradigms in minority education research", en Bernard Spolsky (ed.). *Language and education in multilingual settings, Multilingual Matters*, Avon, Inglaterra, 1986.
- Spolsky, Bernard.** *Conditions for second language learning, testing*, Nueva York, Oxford University Press, 1989.
- Stairs, Arlene.** "Beyond cultural inclusion: an inuit example of indigenous educational development", en Tove Skutnabb-Kangas y J. Cummins (eds.). *Minority education: from shame to struggle*, Avon, Inglaterra, Multilingual Matters, 1988.
- Trapnell, Lucy y M. Rengifo.** "Lenguas y educación: una mirada dentro del aula", en Luis Enrique López, I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga (eds.). *Temas de lingüística aplicada*, Lima, Perú, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1989.
- Walker, A. G. H.** "Applied sociology of language: vernacular languages and education", en Peter Trudgill (ed.). *Applied Sociolinguistics*, Londres, Academic Press, 1984.
- Weaver, Constance.** *Reading process and practice: from socio-psycholinguistics to whole language*, Portsmouth, NH, Heineman Educational Books, 1988.
- Zúñiga, Madeleine, J. Ansión y L. Cueva.** *Educación en poblaciones indígenas*, Santiago de Chile, UNESCO, 1987.