

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2024.8.1.19>

Norbert Francis¹
Universidad del Norte de Arizona
Estados Unidos

EL CONTACTO INTERCULTURAL E INTERLINGÜÍSTICO EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Resumen

El presente informe propone un programa de investigación sobre la alfabetización de adultos que le da prioridad sobre la evaluación sistemática de los logros en el aprendizaje. Tal estudio podría juntar, para su confrontación y comparación, datos provenientes de observaciones y mediciones, datos cualitativos y cuantitativos. Por las nuevas dimensiones de migración y contacto entre comunidades y poblaciones en movimiento, el factor del aprendizaje de segundas lenguas, dentro del proceso de alfabetización, se perfila de manera importante. Los nuevos senderos de contacto intercultural, a lo largo de los años, han efectuado profundos cambios que debemos tomar en cuenta para entender mejor los cambios sociolingüísticos recientes. Al entender mejor los cambios sociales, este avance nos ayudará a evaluar con más precisión los procesos de aprendizaje. El siguiente reporte sobre la experiencia de un colectivo de alumnas y su maestra en una comunidad bilingüe en México dará lugar a un examen de cuestiones teóricas y de método que contribuirá a esta propuesta.

Palabras clave: español como segunda lengua, lengua náhuatl, evaluación formativa, evaluación sumativa, bilingüismo.

INTERCULTURAL AND CROSS-LINGUISTIC CONTACT IN ADULT LITERACY LEARNING

Abstract

The following report proposes a research program in adult literacy that prioritizes the systematic evaluation of learning outcomes. Such a study could bring together, for contrasting and comparing, data from observation and measurement, qualitative and quantitative. Because of the new dimensions of migration and contact between communities and populations in movement, the factor of second language learning, within the literacy learning process, comes forward in an important way. The new directions of intercultural contact, across the years, has introduced profound changes that we need to take into account so as to better understand recent sociolinguistic changes. Upon better understanding the social changes, this progress in our understanding will help us evaluate with greater precision the learning processes. The report on the experience of a collective of learners and their teacher from a bilingual community in Mexico

¹ norbert.francis@nau.edu



will inform an examination of theoretical questions and questions of method that will contribute to this proposal.

Keywords: Spanish as a second language, Nahuatl language, formative evaluation, summative evaluation, bilingualism.

1. Introducción

En los países donde el acceso a las habilidades de lectura y escritura sigue siendo un desafío en las comunidades rurales y semi-rurales, es preciso considerar nuevas propuestas de investigación. Una de estas oportunidades puede aprovechar estudios recientes y de épocas anteriores sobre la relación entre la lectoescritura y el bilingüismo. Históricamente, la alfabetización para los adultos no ha tomado en cuenta deliberado e integralmente el objetivo doble de aprendizaje que caracteriza la circunstancia de la población bilingüe incipiente no escolarizada. El objetivo doble consiste en que los adultos aprenden a leer y escribir y al mismo tiempo estudian la lengua nacional como segunda lengua (L2). Posiblemente, el desaprovechamiento de oportunidad todavía persiste en la actualidad.

Entre los miles de colectivos de alfabetización para adultos en América latina, pudimos examinar un programa en la periferia semi-rural de una de las regiones urbanas más importantes, y de rápido crecimiento, de México. El Taller de Escritura, en muchos aspectos, es representativo de la categoría en la cual se procura combinar los dos objetivos de aprendizaje: alfabetizarse y mejorar las habilidades en L2 (el español, en este caso). En la práctica, sin diseño curricular explícito, el taller intenta integrar los objetivos. De manera informal y práctica, la asesora (maestra) y las alumnas configuran una interacción que también incluye las dos lenguas de la comunidad en el quehacer del proyecto. Representa una aproximación tentativa hacia un marco conceptual interlingüístico/bilingüe para el aprendizaje. Son los cambios socioeconómicos de gran impacto en los municipios tanto rurales como urbanos del continente, ligados al movimiento de poblaciones y el contacto intercultural, que dan nuevo impulso a esta integración de aprendizajes.

2. Cambio demográfico y contacto interlingüístico

La comunidad, los pueblos gemelos de San Isidro Buensuceso (Tlaxcala) y San Miguel Canoa (Puebla), forma parte de la región conurbana/rural ubicada al norte de la Ciudad de Puebla. Cruzando los dos estados, históricamente, es bilingüe de habla náhuatl. Respecto a su composición actual, los pueblos gemelos reflejan los cambios en la región en su conjunto, de cierta homogeneidad y cultura distintiva, hoy en día en vías



de transición. Es la comunidad donde la lengua náhuatl ha podido mantener la más importante concentración – estimación del último censo en 60%. La trayectoria de 30 años hasta el año (del censo) 2020 nos interesa como el índice más contundente para nuestro tema. El censo de 1990 marcó un 92% de náhuatl-hablantes, entre monolingües, 20%, y bilingües, 72% (INEGI 1990). La misma tendencia de desplazamiento rápido caracteriza la región entera donde, desde hace 30 años, en ninguna otra localidad de la región poblana-tlaxcalteca, menos una, el porcentaje se ha aproximado a los altos niveles de conservación lingüística de San Isidro/San Miguel. En ese aspecto la comunidad es representativa de una tendencia general, a corto y mediano plazo, probablemente irreversible.

Al mismo tiempo, nos ofrece la oportunidad de enfocar las perspectivas educativas de una población que no pudo aprovecharse de los servicios escolares durante la niñez, cuando en la mayor parte de los vecindarios de la comunidad en 1990 la no-asistencia entre niños de edad escolar se estimaba en un 30%. Respecto a esta dimensión, hemos tomado nota del índice complementario del desplazamiento hacia el español: una gran expansión en los servicios educativos, en particular para las niñas (en ningún sector, hoy en día, la no-asistencia rebasa el 10%). Cuando el proyecto precursor se instaló a la comunidad hace 30 años², saltó a la vista la tasa de deserción de las niñas entre el primer año y el sexto. En el año 2021, el Índice de Paridad de Género roza el 1.00; y en la nueva secundaria y bachillerato, Centro Escolar Coronel Raúl Velasco, se inscriben cientos de niñas cada año por primera vez. El Taller de Escritura atiende a la población, todavía extensa, de adultos de la previa generación que no estudiaron o terminaron la primaria, y entre la nueva generación a las jóvenes señoras a quienes no les tocó la oportunidad. Enfocando la lente más ampliamente, podemos proponer que los nuevos programas para adultos se inscriben dentro de esta expansión educativa de las últimas décadas, que ha inclinado el balance global hacia un mayor dominio de la escritura y del español como segunda lengua. Dicha inclinación, en gran parte, responde a los cambios sociales que paulatinamente han desfavorecido el aislamiento y la segregación.

Así, la investigación debe abordar estos aspectos del contacto con otras culturas y lenguas en la nueva migración del siglo XX y XXI, nueva para la comunidad que estamos considerando por ser un fenómeno reciente en cuanto a su envergadura y respecto a las localidades de ida y vuelta. Tomamos en cuenta el movimiento de

² 1990 es el año en que se iniciaron las actividades del proyecto precursor al Taller de Escritura: el estudio del bilingüismo en la escuela primaria y el desempeño de los alumnos en evaluaciones de lectura y escritura en su primera y segunda lengua (Francis 2010, Chireac et al. 2019). La investigación aplicó un procedimiento comparativo-bilingüe (pruebas paralelas de lectura, redacción y narrativa oral en L1 y L2) ensayado previamente en comunidades bilingües en el estado de Hidalgo, en el proyecto: *Adquisición del lenguaje y desarrollo académico de alumnos indígenas*, CONACYT (Hamel 2003, 2010).

poblaciones, de trabajadores y parientes que los acompañan, sobre todo si contamos el viaje diario, o por temporadas, a la ciudad. En México, una tendencia creciente consiste en la migración de toda la unidad familiar al centro urbano principal del estado (Raesfeld 2009) u otro de la región para luego formar, en algunos casos, colonias bilingües. En casi todos los casos, familiares de las alumnas del taller³ viajan para trabajar y para estudiar. Incluso sin empleo fuera de la casa, ellas mismas salen de la comunidad hacia el centro de Puebla con más frecuencia que antes. Para los trabajadores y sus familias, son tres anillos de destino: (1) metrópoli comercial/industrial de la Ciudad de Puebla (2) Ciudad de México y (3) Canadá y los Estados Unidos - (2) y (3) implican una mudanza y estancia de larga duración, de meses o años, si no permanente.

Posiblemente uno de los impulsos más importantes (p. ej., como factor de motivación) para la alfabetización y el aprendizaje de segundas lenguas es el contacto lingüístico con otras comunidades, la comunicación intercultural, el círculo en paulatina expansión de interacción e intercambio y la disminución gradual del aislamiento y la segregación histórica. En épocas anteriores esta apertura limitada (la erosión parcial de las restricciones culturales, sociales, económicas, etc.) por mucho tiempo la aprovecharon principalmente los varones. Como hemos constatado en recientes estudios, esta dinámica ya no se circunscribe a este sector demográfico (Chireac y Francis 2018), tendencia reciente de grandes alcances sociales que ha tomado a muchos observadores e investigadores, nosotros incluidos, desprevenidos (INEGI 2020). Los residentes de la comunidad entablan ahora relaciones y tratan con ciudadanos que hablan otras lenguas (el español, el inglés, u otra lengua indígena) con mucha más frecuencia que en épocas anteriores. Llegar a emprender la interacción y el intercambio con poblaciones en el extranjero es una tendencia de aumento incremental desde hace tres o cuatro décadas.⁴ A veces, incluso los hablantes bilingües aprovechan del uso de la lengua franca nacional (el español) con otros hablantes del náhuatl, por ejemplo,

³ El Taller de Escritura no se fundó ni funciona para atender solamente a las mujeres. Los pocos varones que han llegado a inscribirse en años recientes el taller los ha perdido por deserción o fallecimiento. Al respecto, frecuentes observaciones del mismo fenómeno, relacionado con los cambios en la participación femenina en todas las instancias educativas a nivel internacional, nos provoca proponer nuevas investigaciones sobre esta tendencia importante.

⁴ Informes han llegado al proyecto (comunicación personal, Navarrete Gómez) de vecinos que han escuchado a niños conversando con fluidez natural, entre ellos, en inglés.

La noticia llegó como una novedad en la comunidad; en otras regiones rurales desde hace años el fenómeno forma parte del panorama multilingüe:

<https://www.infobae.com/america/mexico/2019/03/25/cientos-de-miles-de-ninos-migrantes-regresan-a-mexico-y-no-hay-una-estrategia-para-su-educacion/>

La sinopsis de Schmelkes (2013) menciona un dato pertinente sobre las circunstancias de los trabajadores migrantes agrícolas de edad escolar; que aproximadamente 10% tienen acceso a servicios educativos durante la temporada de labores.



vendedores itinerantes de muebles artesanales de una región de habla náhuatl lejana, por la diferencia de variante (dialecto). Hacen lo propio durante sus viajes de trabajo fuera del municipio.

3. Historia del bilingüismo

Nos interesa remontar a los primeros años del contacto americano-europeo, durante los primeros años de la Colonia, los siglos XVI y XVII, cuando la lengua náhuatl llegó a retomar la función de lengua franca en la región central de la Nueva España, antiguo imperio mexica (azteca), en primer lugar, para los fines de la evangelización (Rodríguez Lorenzo 1999). Su uso literario llegó a los ámbitos universitarios y artísticos, y luego formales en la administración pública, y para documentar el conocimiento incluso no eclesiástico (Heath 1972, Romero Galván 2016). A esta implementación de la política del lenguaje colonial le debemos el vasto *corpus* de obra literaria de gran valor científico, disponible a los especialistas y hablantes en época moderna.⁵ La nueva política de castellanización sustractiva (c. 1750) dio inicio al largo desplazamiento del náhuatl (y las otras lenguas americanas) de las altas esferas de la enseñanza y la documentación. Hoy en día, el antecedente temprano en esta materia forma parte de la reflexión teórica sobre el bilingüismo como dato histórico nacional. En el siglo XX, a partir de finales de los años 1930s, surgieron numerosos experimentos en el uso de la lengua materna en la alfabetización que debemos señalar como iniciativas importantes, ligadas en su concepto con el antecedente novohispano.

Las grandes campañas de alfabetización de los 1920s tomaron la forma de movilizaciones de una misión cultural, para transformar (en muchos casos, construir) la escuela rural. La población indígena nacional comprendía un 30%, y el analfabetismo en las regiones rurales se estimó en 80%. Al final nunca se llevó a cabo un estudio confiable y a escala nacional de los resultados. Sobre la cuestión, el consenso entre historiadores estima que los logros, en general, eran limitados. Respecto al tema de esta sección, se perfiló el currículo lingüístico, componente integral de una política de lenguaje más

⁵ *TV Malintzin (18)* presenta un fragmento de la pastorela «La Adoración de los Reyes» (versión náhuatl del siglo XVI) escenificada en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala, diciembre de 1993: <https://www.youtube.com/watch?v=KeYerwPR598> por la Compañía de Teatro Náhuatl (Director, Miguel Sabido): <https://www.inah.gob.mx/boletines/3491-miguel-sabido-y-su-obra-de-teatro-evangelizador-en-la-flah>. El evento, una especie de reencuentro por parte del público con su herencia literaria, merece un análisis lingüístico/discursivo pormenorizado, en primer lugar, para comparar la versión del náhuatl clásico de la obra y el grado de comprensión/aceptación por parte de los oyentes presenciales ese día, hablantes de la variante «central» (Tlaxcala/Puebla).

amplia, por su omisión de la lengua indígena tanto de la escuela primaria como en las clases para los adultos (Loyo 1994).

La Asamblea de Filólogos y Lingüistas, 1939, asociada con experimentos comunitarios tales, como el celebrado Proyecto Tarasco, de corta duración, reunió a especialistas en lingüística y enseñanza de lenguas para evaluar los resultados de programas piloto sobre la educación bilingüe, en particular la alfabetización en lengua materna (Lira García 2014). Su investigación, trabajo de campo en las localidades apartadas, la debemos reconocer como iniciativa ejemplar, igual que la del siglo XVI, como una referencia histórica y teórica aprovechable para recuperar. Una nueva generación de lingüistas y maestros comunitarios retomó el concepto principal del trabajo científico, que luego pusieron en práctica en varios programas piloto locales, treinta y nueve años después.

Esta culminación, justo es caracterizarla así, a pesar de las limitaciones impuestas y endémicas, la encontramos en la inauguración de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, Subsecretaría de la Secretaría de Educación Pública, que prosigue su labor hasta hoy en día, ahora en la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB). De nuevo, igual que sus precursores, es importante apreciar los últimos treinta años de su desempeño desde una perspectiva histórica. La política de lenguaje escolar oficial, hasta la fecha, todavía contempla la educación bilingüe, que incluye la alfabetización en lengua indígena donde los escolares la hablan. El impacto, estrictamente hablando, de los programas de la DGEIIB sigue siendo experimental con implementaciones comunitarias notables, de cierto alcance práctico a nivel local en un número importante de localidades rurales. Por otro lado, los dilemas, y desacuerdos, relacionados con la variación dialectal y la estandarización ortográfica todavía figuran entre los obstáculos difíciles de superar (De la Cruz 2014; Vicente-Ferrer 2021).

Independiente de los diferentes puntos de vista sobre cuestiones secundarias, podemos plantear la posibilidad de un estudio sistemático, sobre el terreno en las comunidades, si en su momento las condiciones lo permiten. En particular, la evaluación contemplaría un componente que mide el aprovechamiento académico, tanto en lengua indígena, como en español; y por supuesto, sólo seleccionaría aquellos programas locales que se han salvado del conflicto social y político que impide las labores de instrucción y de la corrupción en los diferentes niveles del sistema escolar.

En la misma medida, propuestas de instrucción bilingüe en el ámbito de la alfabetización para adultos, en colaboración con, o auspiciados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), existen, básicamente al nivel de bosquejo teórico, implementación incipiente, o experimento informal, sin evaluación formal. Etnografías y estudios de caso han ofrecido un panorama del desafío metodológico que nos urge zanjar (Hanemann 2019, Murillo Rojas 2016).



La intención de este resumen no es descartar o minimizar los esfuerzos oficiales o comunitarios, ni mucho menos despreciar la política educativa en su implementación actual en materia del multilingüismo y la preservación de las lenguas indígenas. Algún día una evaluación externa y objetiva se llevará a cabo sobre la puesta en práctica de los programas bilingües; ver Gutiérrez Benítez y Acuña Gamboa (2022) para una exposición de los requisitos metodológicos mínimos y Chireac et al. (2019), para un esquema de evaluación de lectura y redacción bilingüe. El tema lo tenemos que diferir a otra oportunidad por su masiva complejidad.

A nivel internacional, la investigación y el diseño de nuevos marcos teóricos en algunos ámbitos ha avanzado, y en otros se ha estancado. La UNESCO (1953), en una propuesta fundamental, reconoció la validez de los modelos educativos inclusivos que incorporan la L1 a la alfabetización, propuesta que ha fomentado una amplia discusión y trabajo investigativo. Sin embargo, una imprecisión secundaria, pero importante, sigue estorbando la investigación y el consenso sobre las prácticas más efectivas en la instrucción bilingüe. Recomendó la postergación de la introducción de la L2 en la primera etapa de enseñanza, aconsejando una instrucción exclusivamente en L1. Postergar la enseñanza de la L2 en paralelo, hasta una etapa hipotéticamente más segura, por decirlo así, después de consolidar la lectura y escritura en L1, carece de respaldo empírico. Después de más de medio siglo de investigación sobre el bilingüismo y la alfabetización, hemos tomado nota de las productivas interacciones entre L1 y L2 en el proceso de aprendizaje bilingüe. La dependencia de la ONU que promueve la educación y la ciencia repitió el error en UNESCO (2003), aparte de no haber presentado evidencia a favor del modelo-de-etapas; que dicho modelo resulta en un aprovechamiento superior en la lectoescritura que el modelo L1-L2 en paralelo. El principio de la alfabetización en L1 no implica necesariamente excluir durante una etapa inicial, de uno o dos años, el aprendizaje paralelo de la L2. La idea de la postergación – imposición de etapas – carece de sentido común, sobre todo cuando los alumnos entran en contacto diario con mensajes en la L2 en su entorno y ya cuentan con cierto nivel de competencia como bilingües incipientes, por lo menos. A diferencia de hace cien años, durante la primera campaña nacional de alfabetización, el contacto diario con la L2, lengua nacional mayoritaria, en forma escrita y en los medios audiovisuales y en Internet, es extenso y de gran atracción, en todas las regiones del país. Los casos excepcionales, de verdadero aislamiento, son cada vez más escasos. En las comunidades, junto con el aislamiento, el índice de analfabetismo y monolingüismo entre las señoras se ha disminuido significativamente; véase el estudio de Chireac y Francis (2018).



4. El problema de la variación lingüística

El material didáctico y la guía curricular para la educación de adultos, Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), lleva un complemento bilingüe: MEVyT Indígena Bilingüe (MIB), una serie de cinco módulos, estructurada para efectuar una transición hacia la lectoescritura bilingüe. Es transicional en sus primeras actividades y tareas en lengua indígena (Módulo 1), en preparación para el subsecuente contenido en español (Módulo 2). Al parecer, para la variante del náhuatl de Tlaxcala/Puebla Centro, la que nos corresponde en San Miguel y San Isidro, todavía no están disponibles materiales del MIB que son adecuados o aceptables. Por haber acercado, tentativamente, a un marco conceptual bilingüe para el trabajo de alfabetización, el Taller de Escritura ha solicitado en fechas recientes información en la sede del INEA sobre la guía y los cuadernos del MIB. Posiblemente, están en proceso de diseño y producción. Pero el desfase entre el habla y la escritura, relacionado con la variación dialectal, persiste, según el instituto estatal encargado de su elaboración y distribución: <http://ieea.puebla.gob.mx/programas/mevyt-indigena-bilinguee-mib>. Es decir, el material didáctico está disponible para algunas variantes de la lengua, pero para otras no.

Dicho problema las autoridades y los especialistas lo heredan de la misma desalineación lingüística que surgió en épocas anteriores, al intentar elaborar los libros de texto en lengua indígena (por parte de la DGEI) para la escuela primaria. Lo apartamos, por ahora, por tratarse de un aspecto, en sí complejo y multiforme, de la misma complejidad más amplia, arriba mencionada. Agregamos una consideración/complicación adicional en el caso del Taller de Escritura: con pocas excepciones (posiblemente no existe ni una), las alumnas menores de 60 años, mientras se inscriben en parte para mejorar su español-L2, son hablantes bilingües (entre principiantes e intermedios), con acceso directo y relativamente transparente (según su nivel) a la lectura básica y la escritura en español. Una encuesta a nivel regional abarcando los pueblos circundantes a San Miguel y San Isidro, probablemente indicaría que una mayoría de adultos todavía no alfabetizados plenamente, incluyendo la población de adultos mayores de 60 años, hombres y mujeres, son hispanohablantes – entre hablantes con plena habilidad– equivalente a nativo-hablante y aprendices-L2, con habilidad principiante/intermedia. La evidencia que respalda la consideración de esta hipótesis se puede consultar en el resumen del más reciente censo nacional en los apartados correspondientes a las zonas conurbanas/rurales de Puebla y Tlaxcala (INEGI 2020).



5. La observación

Al efectuar la convergencia entre el proyecto precursor y el Taller de Escritura, en gran parte por compartir la misma comunidad y la condición del bilingüismo, la investigación se inclinó hacia un nuevo enfoque. De evaluaciones que enfatizaron la medición cuantitativa de habilidades lingüísticas, el trabajo de campo giró hacia la observación participativa (sin llegar a integrarse directamente en las tareas de enseñanza) y la entrevista abierta no estructurada. Los lectores tomarán en cuenta, tanto los efectos de sesgo y posible predisposición, como el acercamiento tentativo hacia esta discusión. Se trata de una limitación por no disponer todavía de la oportunidad de realizar las observaciones y programar las entrevistas de manera más sistemática. La presente etapa del proyecto transcurre desde 2011 hasta el presente, con limitaciones adicionales a partir del brote de la pandemia. Más que un informe de resultados, las reflexiones ofrecidas a continuación se deben tomar como consideraciones para una propuesta de investigación de seguimiento. Plantea la aplicación de un protocolo de observaciones estructurado, distribuido en el tiempo de manera más seguida y puntual, por un lado, y por otro la evaluación formativa de habilidades de lectura y redacción.

El procedimiento oficial de certificación de estudios (de la INEA) ya ofrece datos útiles de evaluación sumativa. El primer *examen de acreditación*, administrado por el supervisor regional durante su visita al taller, acredita al candidato los estudios de sexto año. Por ejemplo, una evaluación de avances y resultados podría confrontar la información sobre asistencia (frecuencia y duración) y los intentos de examen final. Un *examen diagnóstico*, ensayo de prueba presentado a la alumna por la maestra (*asesora*), sirve para prepararla para la prueba de acreditación; en ese aspecto es formativa. Pero solo una minoría de las alumnas pasan por el proceso formal para culminar sus estudios de primaria. Se debe diseñar una serie de evaluaciones formativas, no oficiales, sin valor curricular, por decirlo así, pero de gran valor, tanto para la investigación, como para el alumnado, sobre todo para las participantes que no aprueban la acreditación.

6. Las sesiones de enseñanza y aprendizaje

La asesora a cargo del programa se reúne con grupos de entre dos y cinco, con frecuencia en tutoría individual. El texto principal, *La palabra de la experiencia* (Solís Sánchez 2018), estructura las actividades alrededor de módulos que enfatizan la conciencia del lenguaje en el ámbito de las correspondencias grafema-fonema (CGF). En otros términos, promueve la conciencia fonológica aplicada a la lectura, y específicamente al nivel de la sílaba. Las actividades de aprendizaje enfocan la descodificación del segmento fonológico natural de las consonantes y las vocales que

forman sílabas (cv, vc, cvc, etc.). Su presentación comienza con la abierta, la sílaba cv, que enseguida pasa a la formación de palabras que juntan dos de la misma clase (cvcv), y así, sucesivamente.

En la escritura, aprenden la codificación correspondiente. Una actividad destacada en esta serie, sobre la formación de las letras, con lápiz en la mano, representa una adquisición importante para el grupo de los principiantes, quienes con la práctica llegan a escribir su nombre y apellidos, luego para ensayar la ejecución de la firma completa.⁶ De hecho, figura entre las pruebas formativas informales decisivas, un logro de suma utilidad para los quehaceres y trámites cotidianos en el pueblo y en la ciudad.

La conciencia del lenguaje (o conciencia metalingüística) corresponde a una categoría más amplia, en nuestro caso asociada con los procesos de alfabetización, dentro de la cual encontramos la *conciencia fonológica*. Se distingue de la *competencia fonológica* en que se trata de un aprendizaje deliberado de avances incrementales, directamente asociado con los primeros pasos hacia el dominio de la descodificación básica. En la primera lengua (L1) la competencia fonológica se adquiere de manera espontánea, sin mediar los procesos conscientes de aprendizaje, y en gran parte también en la L2. Igual como en los otros ámbitos lingüísticos, la *conciencia fonológica*, y las destrezas asociadas de procesamiento CGF, se construyen sobre la base de las estructuras cognoscitivas de la *competencia*.

Es importante enfatizar que el material didáctico y el programa de estudios no trabaja la conciencia fonológica en el abstracto, desligada de los textos escritos; más bien su propósito siempre consiste en construir y fortalecer las CGF, actividad de aprendizaje directamente al servicio de la lectura y la escritura. Aquí, nos remitimos a la investigación en el campo de la educación de adultos que ha examinado la validez y la viabilidad de este vínculo: (Dellicarpini 2011, Kolinsky et al. 2018, Lehtinen y Treiman 2007, Leite 2021, Piccinin y Dal Maso 2021). Los estudios han llegado a proponer una conclusión: que la productividad del enfoque sobre el acoplamiento de sílabas en el deletreo y en la descodificación, destrezas que forman parte integral de la conciencia fonológica, se obtiene independientemente de la edad. Se aplica tanto a los aprendizajes en la escuela primaria, como en la alfabetización de adultos. Evidentemente, los adultos cuentan con un desarrollo conceptual y cultural superior al del niño de primer año. Los dos enfrentan la misma meta de aprender sus primeras letras, pero en diferentes etapas de la vida. No obstante, la investigación en el campo de la alfabetización adulta ha señalado que los procesos iniciales de descodificación y del deletreo no son significativamente diferentes en los detalles. Si los adultos llegan al taller de escritura

⁶ Cabe mencionar un estudio sobre la relación productiva entre la práctica, consciente y centrada, del deletreo y el reconocimiento de palabras en la lectura. La primera fomenta un procesamiento más preciso y eficiente en el segundo (Shahar-Yames y Share 2008). La correlación propuesta está vinculada con la hipótesis de aprendizaje autodirigido («self-teaching hypothesis») de los autores.



con algunas ventajas, los niños se aprovechan de otras. La necesidad de lograr destreza en los fundamentos se aplica en los dos casos, así como en los procedimientos de aprendizaje (Kriscautsky Laxague y Bravo Lozano 2020, Kolinsky et al. 2018).

Reemprendemos la discusión sobre la relación de mutuo beneficio entre la alfabetización y el aprendizaje L2, contrapropuesta a la «hipótesis de etapas» (la de postergar la alfabetización en L2 durante la etapa de alfabetización exclusivamente en L1). Como ya notamos, el material didáctico en lengua náhuatl no está disponible en la variante de la comunidad. Mientras tanto, el taller prosigue con la enseñanza, actividad de aprendizaje estructurada por los libros de texto en español. Al respecto, por la evidencia limitada a nuestro alcance, la circunstancia no parece representar una deficiencia sustancial, ni mucho menos una práctica educativa contraproducente. Futuros estudios de seguimiento, con los datos completos a la mano, posiblemente descartarán la interpretación de esta observación. Por ahora, también es necesario recordarnos que la mayoría de las alumnas cuentan con habilidades en español, por lo menos en la comprensión, entre principiante-alto e intermedio. Patentemente, este nivel de conocimiento en la L2 les permite acceder a los módulos introductorios de *La palabra de la experiencia*. De hipótesis, mejorar las habilidades L2 podría formar parte del doble beneficio de la alfabetización en lengua nacional, desde su punto de vista. La dejamos, por ahora, como cuestión empírica pendiente, en espera de nuevos resultados.



Gráfica 1: Salón del Taller de Escritura
(fotografía propiedad del autor)

7. El recurso interlingüístico: transferencia y acceso

Promover la conciencia del lenguaje al nivel de la sílaba y la palabra, para consolidar las destrezas de codificación y de descodificación, encuentra su contraparte en los niveles discursivos y conceptuales (los ámbitos cognoscitivos «superiores»). La investigación en las ciencias de la educación y la psicolingüística propone que el «procesamiento descendente» – de «arriba (de los ámbitos superiores) hacia abajo» interactúa con los «procesos ascendentes» – de «abajo (de los ámbitos inferiores) hacia arriba». En otros términos, el nivel de las sílabas y las palabras forma la base con la cual los procesos discursivos interactúan. De los ámbitos inferiores, de las destrezas fonológicas y las CGF, aplicadas a la construcción de los primeros constituyentes lingüísticos, y así sucesivamente hacia arriba, se entabla la interacción con los ámbitos superiores (nivel discursivo y de los conceptos). De esta manera se concibe, en términos muy resumidos, el *modelo interactivo* de la lectura (Sandoval Cruz y Perales Escudero 2012, Stanovich 2000).

Pensando en el concepto esencial, es importante no perder de vista lo fundamental en el procesamiento del lenguaje escrito en la lectura: que las destrezas de descodificación se adquieren, necesariamente, con automaticidad caracterizadas por la eficiencia y la seguridad (la rapidez). «La descodificación fonológica [es el] motor del aprendizaje de la lectura» (Alegría 2006: 98). Como señala Fernández Martín (2016: 99): «[El] aprendizaje de la lectura [debe] comenzar por el procesamiento subléxico para ir poco a poco ascendiendo hacia el súperaléxico, lo que implica considerar la palabra (nivel léxico) como punto de referencia». O sea, el principiante, sobre todo, privilegia los «procesos ascendentes» en las primeras etapas de la alfabetización. El *modelo interactivo* descansa, por decirlo así, sobre una base consolidada en los ámbitos inferiores: la conciencia fonológica aplicada a la descodificación y la identificación eficiente de palabras. Sin la base, no hay interacción.

Las destrezas de codificación (aprender a escribir) son diferentes, pero se aplica la misma relación. Los alumnos del taller, al lograr destreza en la formación de las letras, y juntarlas para escribir palabras con fluidez, activan los procesos descendentes para avanzar en la redacción de mensajes y textos. De esta manera, los avances en la escritura productiva apoyan la lectura, y viceversa; y los ámbitos superiores (ideas y conceptos que ahora se pueden expresar por escrito) entran en interacción con los ámbitos inferiores.

La metacognición y las otras capacidades de nivel superior, dirigidas a la integración de las proposiciones para lograr la comprensión, corresponden a los procesos superiores/descendentes (*top-down*). Igual que en la redacción, la metacognición (proceso superior/descendente) logra la integración de proposiciones para construir una expresión coherente. De nuevo, sin la base, el modelo interactivo no



resulta productivo. El lector va a notar que procesos y capacidades similares también entran en contacto (en la interacción) en el habla.

En el caso de la alfabetización, el recurso de la metacognición consiste en el uso de la conciencia del lenguaje en el ámbito del texto o discurso. La metacognición también dirige la atención del principiante a su reserva de conceptos, por ejemplo, los conceptos culturales. A su vez, su contraparte consiste en el uso de la conciencia del lenguaje en el ámbito de las CGP con el cual se encuentra en la interacción, mencionada arriba. Aquí, la descodificación efectiva de sílabas y palabras se realiza por medio del procesamiento inferior/ascendente (*bottom-up*). En la lectura diestra, este procesamiento (ascendente) se efectúa rápido y automáticamente (Ventura et al. 2019). En contraste, la tendencia de los procesos descendientes es de efectuarse de manera más «deliberada.»

El taller implementa, implícitamente, una versión adaptada del modelo interactivo con su participación protagónica en *TV Malintzin*, iniciativa comunitaria bajo la coordinación de la misma maestra-asesora. El proyecto, dedicado a la documentación (digital, con difusión en Internet) de la tradición narrativa en lengua náhuatl, le pone a la disposición de hablantes nativos y aprendices del idioma el material literario. Integrantes del colectivo también participaron en la edición de una antología complementaria de lecturas en formato bilingüe.⁷ De manera crucial, muchos de los narradores voluntarios provienen del mismo alumnado del taller, más parientes y vecinos. No por casualidad, la asesora del taller desempeña las funciones de coordinación entre las dos actividades culturales.

Esta adaptación del modelo interactivo, coincide con una aproximación al esquema de instrucción bilingüe, mencionado en la Introducción: la captación del contenido en lengua náhuatl corresponde a los procesos descendientes, del nivel discursivo/conceptual. Ejerce su apoyo (*top-down*) a la consolidación de las capacidades del ámbito superior de la lectura y la expresión escrita. Promover y fortalecer las competencias textuales (la comprensión y la construcción de la coherencia) tiene el efecto de agilizar el procesamiento del lenguaje escrito, a que sea más completo y eficiente. Su procedencia de, o asociación con, las competencias textuales de la lengua/cultura náhuatl no las hace inaccesibles en el momento de aplicarlas a la lectura de textos en español, todo lo contrario (Cummins 1991). La hipótesis de la amplia productividad de dicho recurso, el acceso inter-lingüístico (frecuentemente denominado «transferencia» L1-L2),⁸ representa uno de los grandes consensos en la investigación

⁷ La muestra de la tradición narrativa local, en forma de borrador en su segunda edición, circula en versión impresa y digital a partir de 2015:

<https://www7.nau.edu/coe/seminario/Antolog%C3%ADaPDF.pdf>.

⁸ Alternativamente, la *transferencia* la podríamos concebir como interacción «directa» entre los sistemas lingüísticos (L1 ↔ L2): la «influencia» del «conocimiento previo» fonológico de la L1 del bilingüe en el sub-sistema fonológico de la L2, «transferir» competencias gramaticales de la L1 a la L2, o viceversa, y así

sobre la cognición bilingüe, desde su postulación hace más de treinta años. Así que los factores que contribuyen al dominio de la lectoescritura (en español, por ejemplo), incluyen recursos discursivos que provienen de la adquisición y aprendizaje realizados por la vía del otro sistema lingüístico/cultural que los aprendices-L2 poseen. A veces, tales métodos se califican como «inclusivos».⁹ En otros términos, los conocimientos y habilidades se mantienen y quedan disponibles para la comprensión y la expresión en primera o segunda lengua, independientemente de su «origen». En paralelo (no es coincidencia), también los procesos de la comprensión de textos y la expresión escrita incorporan los recursos de los ámbitos de la tradición oral (Gómez-Pulgarín 2012, Reese 2012, Schatt y Ryan 2021). De esta manera, recursos discursivos, «originalmente» independientes de la escritura, apoyan la apropiación de la escritura; igual, apoyan la adquisición de la L2. Benítez et al. (2015) es uno de los pocos estudios que vincula el desarrollo de la lectoescritura en los adultos con las habilidades narrativas (nivel discursivo). Hasta cierto grado, son independientes entre sí. Al mismo tiempo no podemos descartar una interacción productiva en el aprendizaje.

En efecto, si podemos diferenciar entre *acceso* y *transferencia* (Walter 2007), la segunda también se puede aprovechar, de manera productiva, en la lectura en L2. A las transferencias, entre L1 y L2, les responsabilizamos demasiado por el error gramatical y el acento. De hecho, en el caso del náhuatl, todavía no nos servimos plenamente de la transferencia lingüística positiva directa: por ejemplo, en el vocabulario compartido, incluidos los calcos, en el español mexicano. Ejemplo visible encontramos en los vocablos compartidos en la rotulación y en otros textos públicos (empezando con los millones de documentos oficiales que nombran: Cuauhtemoc, Meztli, Yolotl y Xitlali).

Para concluir este apartado, la siguiente hipótesis la podríamos plantear para las subsecuentes etapas del estudio y para otros proyectos de investigación: que el factor del contacto con la tradición oral durante la niñez, que con pocas excepciones se transmite en lengua indígena (necesariamente o por costumbre), resulta determinante en el aprendizaje escolar en materia de lenguaje académico, en la lectura, y en la escritura. Esta reserva discursiva y literaria consiste en el *corpus* narrativo de los cuentos tradicionales y de los discursos ceremoniales de género formal y poético, de exposición, que forman parte del uso elevado «no-conversacional» del lenguaje (León-Portilla 1996, Montemayor 1993, Navarrete Gómez 2015). La correlación positiva con el alto rendimiento en lectoescritura, se presentará en evaluaciones en las dos lenguas del hablante bilingüe. En el caso del desplazamiento de la lengua indígena durante los años

por el estilo. Como en el *acceso* a conceptos y esquemas compartidos, en el momento de accederlos durante el uso de la L1 o la L2, la *transferencia* también le concede al hablante recursos y mecanismos productivos.

⁹ Respecto a otro sentido del término, el recurso on-line de *TV Malintzin* sirve como ejemplo de la interacción: dinámica en este caso, entre los narradores y su audiencia. Peña Acuña y Cieslowska (2022) es un estudio pertinente sobre las herramientas digitales *interactivas* para el aprendizaje de lenguas.

de la primaria, la correlación se presentará, con el mismo efecto significativo, en español. Con base en aproximaciones e indicios parciales del proyecto precursor ofrecemos la hipótesis. Constatamos que, por plausible que sea, todavía no la podemos confirmar ni descartar.



Gráfica 2: Reunión del Taller de Escritura (fotografía propiedad del autor)

8. Conclusiones

Todo lo anterior sugiere una observación tentativa: si la alfabetización apoya el aprendizaje L2, el inverso se materializa aún más directamente, relación que indica una visión oportuna por parte de la asesora del taller y de la propuesta educativa del instituto nacional. Al mismo tiempo, parecen congruentes, tanto con las metas y expectativas de las alumnas, como con las condiciones y limitaciones del contexto sociolingüístico. Evidentemente, la hipótesis la descartamos si una investigación de campo completa (longitudinal) nos proporciona los datos que la desconfirma.

Por otra dimensión, estrechamente relacionada, retomamos la cuestión de efectividad terminal: ¿cuántas horas mensuales, en promedio, deben las alumnas dedicar para marcar avances en una evaluación formativa informal? La misma pregunta planteamos para un desempeño satisfactorio en el examen diagnóstico y en la prueba de acreditación. Las horas efectivas deben abarcar la instrucción y práctica directa en el taller y la tarea hecha en casa para establecer el piso mínimo. En cuanto al vínculo

familiar (UNESCO 2017), aparte de las actividades de la narración tradicional, la lectura compartida con hijos y nietos, organizada alrededor de las antologías escolares, resulta en un beneficio mutuo, aun en el caso de lectura activa, en voz alta, exclusivamente por parte del niño. Esta última recomendación de la UNESCO atañe la importante interrelación entre institución educativa y comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegría, Jesús «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después». *Infancia y Aprendizaje* 29 (2006): 93-111. Impreso.
- Benítez, María Elena, et al. «Las dimensiones sociales, cognitivas y lingüísticas del proceso de alfabetización en los jóvenes y adultos. Aportes de la investigación y la práctica». *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 37 (2015): 88-106.
- Chireac, Silvia-María y Francis, Norbert. «Alfabetización en la comunidad rural de América latina: Las niñas en la escuela». *Contextos Educativos* 21 (2018): 153-168. Impreso.
- Chireac, Silvia-María, et al. «Awareness of form and pattern in literacy assessment: Classroom applications for first and second language». *The Reading Matrix* 19 (2019): 20-34. Impreso.
- Cummins, Jim. «Language development and academic learning». *Language, Culture and cognition*. Lilliam Malavé y Georges Duquette (eds.). Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 161-175. Impreso.
- De la Cruz, Víctor. «La escritura náhuatl y los procesos de su revitalización». *Contributions in New World Archaeology* 7 (2014): 199-210. Impreso.
- Dellicarpini, Margo. «The role of phonemic awareness in early L2 reading for adult English language learners: Pedagogical implications». *Applied Linguistics Review* 2 (2011): 241-264. Impreso.
- Fernández Martín, Patricia «Alfabetizando adultos no hispanohablantes: lengua oral, competencias comunicativas y conciencia grafocentrista: alfabetizando adultos no hispanohablantes». (2016) *Revista Didasc@lia* 7, 3 (2016): 95-116.
- Francis, Norbert. «El taller de escritura bilingüe en la documentación y rescate de las lenguas indígenas: un espacio de reflexión teórica». *Lenguas en Contexto* 7 (2010): 3-10. Impreso.
- Gómez-Pulgarín, Wilson Eduardo. *Rasgos lingüísticos en relatos míticos tikuna: Una caracterización*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2012.
- Gutiérrez Benítez, et al. «Evaluación estandarizada de los aprendizajes: una revisión sistemática de la literatura». *Revista de Investigación Educativa* 34 (2022): 321-351. Impreso.



- Hamel, Rainer Enrique. «El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe». *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Ingrid Jung y Luis Enrique López (eds.). Madrid: Morata, 2003. 248-260. Impreso.
- Hamel, Rainer Enrique. «Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia purhépecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores». *VIII congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe*. Laura Efrón (ed.). Buenos Aires: UNICEF, 2010. 113-136. Impreso.
- Hanemann, Ulrike. «Indigenous women's perceptions of the Mexican bilingual and intercultural education model». *Studies in the Education of Adults* 51 (2019): 232-249. Impreso.
- Heath, Shirley Brice. *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación*. Secretaría de Educación Pública, 1972. Impreso.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). *XI censo general de población y vivienda*. INEGI, 1990.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). *XI censo general de población y vivienda*. INEGI, 2020.
- Kolinsky, Régine, et al. «From illiteracy to literacy in adulthood: A microlongitudinal study». *International Journal of Psychology* 51 (2016): 881-882. Impreso.
- Kolinsky, Régine, et al. «Completely illiterate adults can learn to decode in 3 months». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 31 (2018): 649-677.
- Kriscautsky Laxague, Marina y Bravo Lozano, Adriana Areli «Alfabetización de adultos desde una perspectiva psicogenética». *Plurais: Revista Multidisciplinar* 5, 3 (2020): 73-97.
- Lehtinen, Annukka y Rebecca Treiman. «Adults' knowledge of phoneme-letter relationships are phonology based and flexible». *Applied Psycholinguistics* 28 (2007): 95-114. Impreso.
- Leite, Isabel. «A importância da consciência fonêmica na aprendizagem da leitura e da escrita». *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC*. Rui A. Alves y Isabel Leite (eds.). Brasília: Ministério da Educação, 2021. 317-335. Impreso.
- León-Portilla, Miguel. *El destino de la palabra: De la oralidad y los códigos mesoamericanos a la escritura alfabética*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1996. Impreso.
- Lira García, Alba Alejandra. «La alfabetización en México: Campañas y cartillas, 1921-1944». *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 2 (2014): 126-149. Impreso.

- Loyo, Engracia. «Educación de la comunidad, tarea prioritaria.» *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. Seminario de Historia de la Educación (ed.). Ciudad de México: El Colegio de México, 1994. 341-411. Impreso.
- Montemayor, Carlos. *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas*. Consejo Nacional para la Cultura y la Artes, 1993. Impreso.
- Murillo Rojas, Marielos. «Una experiencia de alfabetización inicial de adultos en un contexto urbano-marginal: Propuesta de un programa contextualizado en la institución educativa regular». *Káñina, Revista de Artes y Letras* 40 (2016): 159-177. Impreso.
- Navarrete Gómez, Pablo Rogelio. *Cuentos náhuatl de la Malintzin*. Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acallan, 2015. Impreso.
- Peña Acuña, Beatriz y Cieslowska, Ana Izabella «La alfabetización de adultos en lengua extranjera con herramientas digitales». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 32 (2022):1-19. Impreso.
- Piccinin, Sabrina y Serena Dal Maso. «Promoting literacy in adult second language learners: A systematic review of effective practices». *Languages* 6 (2021): 1-27.
- Raesfeld, Lydia. «Niños indígenas en escuelas multiculturales.» *Trayectorias* 28 (2009): 38-57. Impreso.
- Reese, Leslie. «Storytelling in Mexican homes: Connections between oral and literacy practices». *Bilingual Research Journal* 35 (2012): 277-293. Impreso.
- Rodríguez Lorenzo, Sergio. «Un capítulo de la historia de la escritura en América: La enseñanza de las primeras letras a los indios en el siglo XVI». *Anuario de Estudios Americanos* 56 (1999): 41-64. Impreso.
- Romero Galván, José Rubén. «El Colegio de Tlatelolco, universo de encuentros culturales». *El Colegio de Tlatelolco: Síntesis de historias, lenguas y culturas*, Esther Hernández y Pilar Máynez (eds.). Ciudad de México: Editorial Grupo Destiempos, 2016. 10-25. Impreso.
- Sandoval Cruz, Rosa Isela y Moisés Damián Perales Escudero. «Models of reading comprehension and their related pedagogical practices: A discussion of the evidence and a proposal». *MEXTESOL Journal* 36 (2012): 1-18. Impreso.
- Schmelkes, Sylvia. «Educación y pueblos indígenas: problemas de medición». *Realidad, Datos y Espacio: Revista Internacional de Estadística y Geografía* 4 (2013): 5-13. Impreso.
- Shahar-Yames, Daphna y David Share. «Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning». *Journal of Research in Reading* 31 (2008): 22-39. Impreso.
- Solís Sánchez, Celia del Socorro. (coord.). *La palabra de la experiencia*. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2018. Impreso.
- Stanovich, Keith. *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford, 2000. Impreso.

- Schatt, Donna y Patrick Ryan. *Story, listening and experience in early childhood*. Palgrave Macmillan, 2021. Impreso.
- UNESCO. *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Naciones Unidas, 1956. Impreso.
- UNESCO. *La educación en un mundo plurilingüe*. Naciones Unidas, 2003. Impreso.
- UNESCO. «Involucrar a las familias en la alfabetización y el aprendizaje». *Notas Sobre Política del UIL* 9 (2017): 1-5.
- Ventura, Paulo, et al. «Is holistic processing of written words modulated by phonology?». *Acta Psychologica* 201 (2019): 1-6. Impreso.
- Vicente-Ferrer, Angel, et al. «Hacia la resignificación de la escritura: literacidad entre docentes de educación indígena». *Anales de Antropología* 55 (2021): 37-51.
- Walter, Catherine. «First- to second-language reading comprehension: Not transfer, but access». *International Journal of Applied Linguistics* 17 (2007): 14-37. Impreso.

Fecha de recepción: 22 de junio de 2023
Fecha de aceptación: 23 de mayo de 2024

