

La apropiación del sistema de escritura en lenguas indígenas por niños y niñas en contextos de plurilingüismo. Estado de la cuestión

María Soledad Pérez López

Universidad Pedagógica Nacional,
México

msperez@upn.mx

ORCID: 0000-0002-7109-4994

DOI: 10.25009/cpue.v0i35.2829

Recibido: 22 de junio de 2021

Aceptado: 09 de junio de 2022

Resumen

En esta colaboración nos proponemos dar cuenta de lo que se sabe sobre cómo niños y niñas hablantes de lenguas indígenas se apropian de la lectura y la escritura en estas lenguas, aun sin haber tenido instrucción en ellas. Para esto, hacemos la revisión de la investigación generada en México sobre el tema, entre los años 1993 y 2019. Los resultados muestran que, por un lado, la investigación sobre el tema desde la perspectiva psicolingüística y psicosocial es escasa, exploratoria y pionera, pero que aporta importantes experiencias, sobre todo metodológicas, para abordarlo. Por otro lado, que los niños y las niñas hacen un despliegue importante de recursos cognitivos para resolver la tarea de leer y escribir en las lenguas indígenas que hablan con los medios que se les han proporcionado desde el español, develando con ello los mecanismos de la bialfabetización en contextos marcados por la asimetría de las lenguas.

Palabras clave: bialfabetismo; plurilingüismo; didáctica de lenguas; lenguas indígenas; infancia indígena.

The Appropriation of the Writing System in Native Languages by Children in Contexts of Multilingualism. Literature Review

Abstract

In this paper we intend to give an account of what is known about how children who speak indigenous languages appropriate reading and writing in these languages, even without having had instruction in them. For this purpose, we review the research generated in Mexico on the subject, published in Spanish, between 1993 and 2019. The results show that, on the one hand, research on the subject from a psycholinguistic and psychosocial perspective is scarce, exploratory and pioneering, but that it provides important experiences, especially methodological ones, to address it. On the other hand, that children make an important deployment of cognitive resources to solve the task of reading and writing in the indigenous languages they speak with the means provided to them from Spanish, thus unveiling the mechanisms of biliteracy in contexts marked by the asymmetry of languages.

Key words: biliteracy; plurilingualism; language didactics; indigenous languages; indigenous childhood.

La apropiación del sistema de escritura en lenguas indígenas por niños y niñas en contextos de plurilingüismo. Estado de la cuestión

Introducción

Las investigaciones sobre los procesos de apropiación de la lectura y la escritura en las lenguas indígenas de niños y niñas, desde una perspectiva psicolingüística y psicosocial en el medio escolarizado, son escasas. Las razones de esta carencia se deben, en gran parte, a la lentitud con la que el trabajo con estas lenguas en las escuelas ha ido avanzando y con ello la producción de datos (pese a que en los últimos 10 años las experiencias han ido aumentando). Además de que el análisis y la sistematización sobre la forma en que los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas (HLI) desarrollan sus habilidades de lectura y escritura no han sido el foco de los trabajos de investigación. Estos se han dirigido fundamentalmente a documentar y analizar las prácticas docentes que, aunque influyen en los resultados, no son determinantes, pues los sujetos responden de manera diferenciada a las mismas prácticas.

Pero aun y cuando las investigaciones no son abundantes, existe una serie de trabajos que han abordado la temática desde finales de los años 70 y que plantean, además de hallazgos importantes, las dificultades metodológicas para estudiarlo. Efectivamente, la investigación requiere tomar en cuenta el hecho de que los niños y las niñas que adquieren estos aprendizajes son o se encuentran desarrollando el bilingüismo y es entonces necesario advertir no sólo de las condiciones del contacto de lenguas en los sujetos, sino también de las comunidades en las que se desenvuelven.

Así, el propósito de este artículo es dar cuenta del estado del conocimiento de cómo niños y niñas HLI se apropian de la lectura y escritura en sus lenguas. Para lograrlo se realizó una revisión de los trabajos publicados sobre el tema con la finalidad de identificar

líneas de investigación. Dicha inspección se enmarca en un proyecto de investigación sobre la alfabetización en contextos plurilingües en la Universidad Pedagógica Nacional.

Las preguntas que guiaron el análisis de los trabajos examinados fueron: ¿qué aspectos de los procesos de lectura y escritura se han abordado?, ¿qué paradigmas teóricos y conceptuales son los más recurridos?, ¿qué tipo de instrumentos utilizan?, ¿cuáles han sido las lenguas investigadas?, ¿qué indican los hallazgos reportados sobre los procesos de apropiación?, ¿qué dicen sobre los escenarios comunitarios, escolares y de prácticas didácticas?, pero sobre todo, y a manera de conclusión, ¿qué líneas de continuidad sugieren para la investigación?

El artículo está organizado en tres apartados. En el primero se hace una revisión de las principales teorías sobre la adquisición de las habilidades de lectura y escritura en primera lengua y lenguas adicionales, con el fin de situar los objetos de los estudios revisados. El segundo presenta las investigaciones seleccionadas, los criterios para la elección, así como los contextos de estudio y los paradigmas teóricos en los que se sitúan. Por último, el tercer apartado muestra los principales hallazgos de las investigaciones por temáticas y las líneas de investigación que se derivan de este análisis.

1. Marcos teóricos y conceptuales

Los marcos teóricos y conceptuales sobre la adquisición del sistema de escritura han ido cambiando a lo largo de los últimos 20 años. No obstante, tres enfoques han sido predominantes: la perspectiva de la conciencia fonológica (CF), el enfoque psicogenético y el enfoque sociocultural, el cual ha dado lugar a lo que ahora se denomina “literacidad”.

Los dos primeros tratan de explicar cómo se desarrolla en las niñas y en los niños la noción de que “lo que se habla se puede escribir” y cómo se promueve la conciencia fonológica, es decir, la habilidad de segmentar la lengua oral en unidades menores y de asociarlas con los grafemas convenidos para representarlas. Las principales diferencias entre estos dos enfoques son, para la perspectiva de la CF, que ésta se enseña y es predictora del logro de la alfabetización. Por su parte, la perspectiva psicogenética postula que es un proceso evolutivo mediante el cual el sujeto encuentra la lógica de representación del sistema de escritura y del que la CF es la consecuencia; es decir, que sólo cuando un niño o una niña ha alcanzado la etapa alfabética puede segmentar la cadena hablada en sus unidades mínimas (Bravo, 2004; Vernon & Ferreiro, 2013). Las teorías socioculturales e interaccionales introducen los factores ambientales al enfatizar el carácter cultural y, por lo tanto, situado de estas habilidades (Cassany et al., 1994; Cook-Gumperz, 1988; Kalman,

1993, 2003). Así los procesos seguidos por los sujetos se encuentran atravesados por una serie de variables ambientales como el uso de las lenguas y de la lectura y la escritura, su valor en el mercado lingüístico, las concepciones culturales, las prácticas pedagógicas, la variación dialectal, el contacto de lenguas, entre otras.

En este último enfoque se ha desarrollado la noción de “apropiación”, entendida por Rogoff (1997) como la forma en que los sujetos desarrollan experiencia en una actividad dada a medida que participan en esa misma actividad en compañía de otros expertos. Concepto que ha sido utilizado por Kalman (1993, 2003) para mostrar cómo la lectura y la escritura sólo adquieren sentido cuando los sujetos logran incorporarla en sus actividades. La noción nos parece particularmente pertinente para las situaciones que analizan las investigaciones en las cuales no existe enseñanza de la lectura y la escritura en las lenguas indígenas que hablan niños y niñas, pero que, cuando se les solicita que escriban en ellas, es decir, cuando se les involucra en la actividad, hacen muestra de una serie de recursos que desarrollan su experiencia.

Por otro lado, en los procesos de apropiación de la lectura y la escritura en contextos de bi/plurilingüismo intervienen otras variables, algunas de ellas todavía poco conocidas. Los primeros acercamientos a la adquisición de la habilidad lecto-escritora en dos lenguas o más, la abordaron como si se tratara de dos procesos monolingües y plantearon la necesidad de desarrollarla en la primera lengua (L1) para continuar después con la segunda (L2) (García et al., 2007). Sin embargo, las investigaciones de Cummins (1983, 2001, 2002) demostraron que en la adquisición o aprendizaje de dos lenguas o más, éstas no se desarrollan de forma separada, sino que comparten una base común, lo que da lugar a intercambios entre ellas, por lo que las nociones y habilidades que se desarrollan en una lengua pueden ser transferidas a la otra. Por ejemplo, la habilidad lecto-escritora desarrollada en la L1 podrá ser transferida a la L2, pero esto depende del nivel alcanzado en la L1 y, en lo que respecta al dominio de la lectura y la escritura, también del desarrollo oral alcanzado en esa L2, lo que se conoce como la teoría del umbral.

Por su parte, Hinton (citado en García et al., 2007) propone (en sus trabajos sobre la bilingüidad) que, como en la L1 en contexto de una sola lengua, este proceso necesita de una serie de variables que denomina “continuos contextuales” —sociales, individuales— según los cuales la transferencia, propuesta por Cummins, puede ser promovida u obstaculizada y que depende en gran medida de las relaciones de poder entre las lenguas; relaciones que pueden promover un bilingüismo aditivo (la adición de nuevas lenguas al repertorio del sujeto) o sustractivo (la sustitución de una L1 por la L2). Entre estas variables, como el mismo Cummins (1983, 2001) lo ha indicado, se encuentra el sistema

educativo que, dado que la transferencia de nociones y habilidades se tiene que trabajar en las escuelas con las metodologías apropiadas, hace necesario el reconocimiento de las diferencias entre lenguas para no caer en una concepción simplificada de la interdependencia lingüística.

Así, aunque la interdependencia entre lenguas ha sido confirmada por múltiples investigaciones en diversos contextos, otras líneas de investigación analizan qué sucede cuando las habilidades de lectura y escritura se introducen directamente en la L2 sin las metodologías apropiadas o cuando las lenguas son muy alejadas. Es el caso de la investigación de Teberosky et al. (2002), desarrollada en contextos migrantes de Cataluña, en la que observan que los niños y las niñas que tienen una L1 estructuralmente muy alejada presentan mayores problemas a la hora de apropiarse del sistema de escritura de la L2. Otra línea de investigación va en el sentido de los límites de la transferencia en los géneros que estructuran los discursos. Moore (1995), en sus investigaciones con alumnado inmigrante, da cuenta de las problemáticas que genera una concepción simplificada de la interdependencia en este aspecto, ya que siendo éstos productos culturales pueden diferir en sus normas genéricas. Por su parte, Michaels (1988) muestra, en su trabajo etnográfico con niños de las comunidades negras y blancas, diferencias en los esquemas narrativos que dificultan la apropiación de la escritura en las normas escolares y propone que, para rebasarlas, es necesario, en primer lugar, reconocer que por alejada que sea una estructura narrativa, tiene una lógica y es necesario dar cuenta de ella.

De tal forma, revisar los procesos psicolingüísticos que siguen los sujetos en la apropiación de estas habilidades requiere no sólo situar los contextos en los que se desarrolla (factores psicosociales), sino también la diversidad de estructuras de las lenguas (factores psicoculturales) que inciden en los procesos psicolingüísticos.

Así, esta revisión de los hallazgos se enmarca en el entendido de que, en general, las lenguas indígenas se encuentran en una relación de subordinación con respecto a la lengua mayoritaria.

2. Metodología

Para esta revisión se seleccionaron 12 investigaciones desarrolladas en México y publicadas en español, entre los años 1993 y 2019, que abordan los procesos de lectura y escritura en lengua indígena o bien de forma bilingüe; es decir, que contemplan las dos lenguas en contacto y establecen relaciones entre ellas o cuyos datos permiten observar su relación. Se descartaron aquellas que sólo analizan el desarrollo de estas habilidades

en español. Otro criterio de selección fue que, además de incluir la lengua indígena, especificaran los instrumentos utilizados, así como los datos obtenidos con su aplicación, de manera tal que, en caso de ser necesario, permitieran hacer una reinterpretación de los mismos, sin tomar en cuenta el formato, es decir, que fueran artículos de investigación, tesis o libros. En un caso se retomó una investigación (Cabrera, 2019) para la cual la apropiación de la lengua indígena fue un objeto marginal, pero que daba cuenta de la actividad cognitiva de niños y niñas al estar expuestos a lo escrito. Igualmente, se cuidó que detallaran el contexto del estudio y las características de los sujetos para analizar la forma en que se maneja la serie de variables complejas que inciden en los contextos de plurilingüismo.

El análisis siguió los principios de la categorización entendida como “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Spradley, 1980, citado en Rodríguez et al., 2005, p. 135). De esta forma se identificaron cinco categorías según el objeto abordado: investigaciones que abordan los procesos de alfabetización inicial (1); las que analizan la transferencia de la graficación de una lengua a otra (6); las que correlacionan diversas habilidades de lengua (2); las que se centran en la estructura del relato (2), y las que dan cuenta de los aspectos pragmáticos involucrados en la traducción (1).

En la Tabla 1 se observan las investigaciones ordenadas cronológicamente, las lenguas implicadas, el tipo de trabajo y el tema abordado. También se puede advertir que casi la totalidad de los trabajos seleccionados son tesis de distintos niveles, lo que demuestra el poco interés en la investigación educativa por la temática, más orientada —como ya se hizo mención— a las prácticas docentes o a la política educativa. Las lenguas abordadas también son diversas, sin concentrarse en alguna en especial y, aunque cronológicamente aumenta la investigación, no lo hace de forma exponencial. En cuanto a las temáticas, la mayoría de los estudios se centran en la transferencia de la habilidad de graficación del español (L2) a la lengua indígena (L1): tres de ellos trabajan sobre la estructura narrativa y tres sobre diversas habilidades. Se incluyó la investigación de Cabrera (2019) ya que, a pesar de no tener como objetivo central analizar la apropiación de la lectura y la escritura, en uno de sus capítulos aporta datos sobre las habilidades de traducción y las reflexiones que hacen sobre ella niños y niñas hablantes del náhuatl; así como la de Punaro (2018), ya que, aunque se centra en la producción oral, sus hallazgos pueden ser contrastados con los análisis de la estructura narrativa de los relatos escritos. Aunque no se obtuvo el dato de todos los investigadores, cinco de ellos son hablantes de las lenguas que investigan.

Tabla 1. Las investigaciones sobre los procesos de apropiación de la habilidad lecto-escritora en hablantes de lenguas indígenas

Autor	Año	Lenguas	Tipo de documento	Tema
Pellicer, A.	1993	Maya	Artículo de investigación (Tesis de Doctorado)	Los procesos cognitivos involucrados en la escritura de la lengua maya (uso de las habilidades de graficación en español en la lengua tsotsil)
Vargas, R.	1996	Tsotsil	Artículo de investigación (producto, Tesis de Doctorado)	Ideas específicas sobre escritura L1 y L2
Francis, N.	1997	Náhuatl	Libro (Tesis de Doctorado)	La transferencia de habilidades de comprensión lectora y expresión escrita L2-L1
López, J. E.	2002	Mixteco	Tesis de Licenciatura	La transferencia de la escritura L2-L1 y estructura de los textos
Castellanos, M.	2010	Chinanteco	Tesis de Licenciatura	La transferencia de la escritura L2-L1
Leyva, O.	2010	<i>Me'phaa</i>	Tesis de Licenciatura	La transferencia de la escritura L2-L1
Montero, G.	2013	<i>Ombeayüts</i>	Libro (producto, Tesis de Maestría)	Diagnóstico de habilidades de lectura y escritura en la lengua <i>ombeayüts</i> y el español
Flores, A.	2014	Totonaco	Artículo de investigación	La estructura de narrativas escritas en español por niños y niñas bilingües
Arias, P.L.	2014	<i>Hñähñu</i>	Artículo de investigación	La estructura de narraciones escritas en español y en <i>hñähñu</i>
Torres, E.F.	2015	<i>Me'phaa</i>	Ponencia	El nivel de apropiación del principio alfabético y escritura de tonos
Punaro, A.	2018	Zapoteco	Tesis de Maestría	La estructura de narraciones orales
Cabrera, I.	2019	Náhuatl	Tesis de Maestría	La pertinencia de la literacidad en la lengua náhuatl

Fuente: Elaboración propia.

Se distinguieron situaciones y contextos con base en Rispaíl y Clerc (2013), para quien la situación es el marco en el que se desarrollan los eventos, mientras que el contexto se refiere a lo que los sujetos hacen con las lenguas en una situación dada. En la Tabla 2 se observa el tipo de comunidad en la que se desarrolló la investigación y las características de dominio de las lenguas, así como el uso en la escuela, es decir, si los niños y las niñas reciben instrucción en la lengua indígena.

Tabla 2. Características contextuales de las investigaciones

Autoría	Tipo de comunidad	Bilingüismo	Escolaridad en L1
Pellicer, 1993	Comunidad bilingüe con predominancia del maya	Bilingües con dominancia del maya	S/ esc. L1
Vargas, R. 1996	Comunidad con preponderancia tsotsil	Bilingües con dominancia tsotsil	S/ esc. L1
Francis, N. 1997	Comunidad bilingüe, uso cotidiano del náhuatl	Bilingües de náhuatl, 4 receptivos	S/ esc. L1
López, J. E. 2002	Municipio de Guerrero con uso cotidiano del mixteco	Bilingües con dominancia mixteco	S/ esc. L1
Castellanos, M. 2010	Comunidad con preponderancia chinanteco	Bilingües con dominancia chinanteco	S/ esc. L1
Leyva, O. 2010	Comunidad con preponderancia <i>me'phaa</i>	Bilingües con dominancia <i>me'phaa</i>	S/ esc. L1
Flores, A. 2014	Municipio totonaco de la Sierra Norte en el que 62.45% de la población es bilingüe español-tononaco y zona urbana del municipio de Puebla de estrato social medio	Bilingües con diversas figuras de dominancia de lenguas	No precisa
Arias, P. L. 2014	Escuela de una comunidad del Valle del Mezquital fundamentalmente agrícola, con tendencia al desplazamiento de la lengua indígena	Tres categorías de bilingüismo: 21% monolingües en español, 31% bilingüe con predominancia del español y bilingües 48%	5% del tiempo escolar
Torres, E. F. 2015	Comunidad con preponderancia <i>me'phaa</i>	Bilingües con dominancia <i>me'phaa</i>	S/ esc. L1
Punaro, A. 2018	Comunidad bilingüe con uso cotidiano del zapoteco	Bilingües con dominancia zapoteco	S/ esc. L1
Cabrera, I. 2019	Comunidad bilingüe con tendencia al desplazamiento del náhuatl	Bilingües, nivel indeterminado náhuatl	Materia de L. I.

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 2, la mayoría de las comunidades en las que se desarrollaron las investigaciones son bilingües con preponderancia de la lengua indígena, sólo dos dan cuenta de un gradual desplazamiento. Llama la atención el parecido en las situaciones y contextos a pesar de la distancia temporal entre los estudios. El bilingüismo de la niñez, sujeto de la investigación, se encuentra en estrecha relación con las prácticas de las comunidades, es decir, si en la comunidad la presencia de la lengua indígena es preponderante,

los niños y las niñas serán bilingües con dominancia de la lengua indígena. La mayoría de ellos sin instrucción en ésta, aunque en dos estudios se registra la impartición de la materia de lengua indígena que, aunque no sean alfabetizados directamente en ella, significa un acercamiento a la misma. Esto, aunque precario, representa un avance.

Los marcos teóricos utilizados, como fueron enunciados por los autores, son muy cercanos. La mayoría de los trabajos se encuentran enmarcados en la perspectiva socio-cultural, con sus diferentes reformulaciones a través de los años, entre ellas, la perspectiva interaccional para la narratividad y la literacidad. La teoría psicogenética también se encuentra presente y, aunque sólo seis de ellos mencionan la teoría de la interdependencia translingüística, de alguna manera todos dan cuenta de las relaciones entre las lenguas, como corresponde a contextos de bi/plurilingüismo.

En cuanto a la metodología y al diseño de la investigación, la mayoría es descriptiva y exploratoria dado que, en general, se trata de una primera investigación, ya sea de la temática o de la lengua estudiada. Dados los marcos interpretativos, las investigaciones son cualitativas, independientemente de que recurran al diseño experimental y a la aplicación de pruebas, dictados o producción de relatos libres o guiados que serán sometidos a la cuantificación. Salvo la investigación de Punaro (2018), que trabaja con relatos orales, y la de Cabrera (2019), que utiliza el registro de clase, el resto lo hace sobre corpus escritos producidos por los niños y las niñas. Del total, sólo una investigación trabajó con un mismo grado, el resto combina alumnado de diversos grados, en parte porque varias de sus escuelas son multigrado.

3. Hallazgos

En este apartado se presentan, de manera general, algunos de los hallazgos más relevantes de las investigaciones. Aunque todas hablan de la capacidad que tienen los niños y las niñas de transferir sus conocimientos de una lengua a otra —siempre del español L2 a la lengua indígena—, una mirada más detallada permite analizar las líneas de investigación que sugieren estos resultados y las precisiones metodológicas que se derivan.

La única investigación que aborda la alfabetización temprana es la de Vargas (1996), con niños y niñas tsotsiles de una comunidad chiapaneca, que se encuentran adquiriendo la lectura y la escritura en español. Bajo los presupuestos de la teoría psicogenética, la autora analiza los criterios —cualitativos y cuantitativos— utilizados por las y los niños para distinguir lo que consideran un escrito en ambas lenguas. La conclusión general precisa que estos niños y niñas identifican el escrito con los mismos criterios que los de

otras investigaciones que evolucionan en ambientes letrados y acceden a la alfabetización en su primera lengua, con lo que se advierte que la capacidad de análisis del sistema de representación alfabética es universal, siempre y cuando se fomente el acercamiento a ella, independientemente de que se desenvuelvan en un ambiente poco letrado como lo son algunas comunidades indígenas. Sin embargo, uno de los aportes de esta investigación es de carácter metodológico; la autora precisa que la prueba tuvo que aplicarse dos veces, ya que en la primera no se especificó al alumnado en qué lengua se requería la distinción sobre lo “que servía para leer”, por lo cual los criterios fueron inclasificables. Esto habla del desarrollo cognitivo que tiene la niñez que se desarrolla en contacto con dos o más lenguas, lo que no siempre está en la perspectiva de la investigación en un país que ha fomentado una ideología monolingüe.

El resto de los estudios trabaja con niños y niñas que, teóricamente, ya han alcanzado la etapa alfabética, es decir, que ya han desarrollado la habilidad de segmentar la cadena hablada en sus unidades mínimas y la noción de representación de las mismas. Se dice teóricamente, puesto que, como se verá, en muchas de ellas no se aplican pruebas sobre el dominio que ya poseen de la lectura y la escritura en español.

Las investigaciones que abordan la transferencia del recurso grafemático del español (L2) a la lengua indígena (L1) y que representan casi la mitad de los trabajos, muestran que los y las alumnas HLI alfabetizados en español —como lo indica la teoría de la interdependencia lingüística— logran transferir la noción de escritura y reconocen, en gran medida, las diferencias entre las lenguas que hablan aun si los recursos faltan para ortografiar la lengua indígena, dada la ausencia de instrucción en ella.

El primer estudio de este tipo fue el de Pellicer (1993), quien trabajó bajo los postulados de la teoría psicogenética y analizó los criterios con que niños y niñas hablantes del maya escriben las consonantes específicas del maya con sus recursos del español. La autora utilizó la entrevista clínica y el análisis de dictados; encontró sistematicidades en el uso de diferentes grafemas para dar cuenta de la diferencia entre consonantes que se distinguen sólo por un rasgo fonológico como /k/ y /k'/ glotalizada. A pesar de que no hace un llamado a las teorías de la interdependencia lingüística, la sistematicidad del enfoque psicogenético para el análisis de la actividad cognitiva desplegada por los sujetos le lleva a la misma conclusión: sólo nos alfabetizamos una vez en la vida y después se puede transferir la habilidad hacia otras lenguas, mediante un trabajo sistemático sobre la ortografía diferenciada de cada lengua. Esta investigación puntúa una de las problemáticas para el análisis de la apropiación de la escritura en lenguas indígenas cuando da cuenta de las diferencias entre los investigadores para definir el sistema fonológico del maya y,

por supuesto, su ortografía. Aunque actualmente ya hay una norma, pone en evidencia la relevancia de la formación en lingüística para la investigación en este campo como instrumento importante para llevar a cabo el análisis.

A partir del modelo aportado por Pellicer (1993) se desarrollaron otros trabajos en el marco, sobre todo, de tesis de licenciatura. Dos de ellos, partiendo de la teoría de la interdependencia, analizaron por medio de dictados definidos de antemano —más orientados a utilizar un lenguaje infantil que a la planificación del corpus— la forma en que los niños y las niñas grafican, a nivel segmental, las consonantes y vocales compartidas con el español y las que son exclusivas de las lenguas. Las lenguas concernidas son ambas tonales, el *me'phaa* de Malinaltepec, Guerrero, y el chinanteco (Leyva, 2010) de Quiotepec, Oaxaca (Castellanos, 2010), sin embargo, el tono no fue analizado. Los resultados (Tabla 3) muestran un alto índice de logro en la transferencia de consonantes y vocales compartidas y mayores dificultades en la identificación de los segmentos exclusivos de las lenguas.

Tabla 3. Desempeño en la transferencia de escritura español-lenguas chinanteca y *me'phaa*

	<i>Ju jmi</i> (chinanteco)				<i>Me'phaa</i> (tlapaneco)			
	Consonantes compartidas	Vocales compartidas	Consonantes exclusivas	Vocales exclusivas	Consonantes compartidas	Vocales compartidas	Consonantes exclusivas	Vocales exclusivas
Sí/I	65.0	52.6	8.1	16.2	70.4	72.6	38.8	18.4
No/I	2.4	2.8	45.0	38.0	2.2	1.1	40.9	60.0
No/C	32.5	44.5	47.0	45.6	27.2	26.1	20.1	21.5

Fuente: Elaboración propia con base en Leyva (2010) y Castellanos (2010).

Como se observa en la Tabla 3, el desempeño fue diferenciado en los niños y niñas de las dos lenguas. Incluso los niños y las niñas *me'phaa* lograron un porcentaje interesante de representaciones con la ortografía convencional de la lengua (9.4), lo que abre líneas de investigación para explicar estas diferencias, ya que en ninguno de los dos casos se recibía instrucción en y sobre la lengua.

Otro trabajo, en la misma línea, aunque bajo el paradigma psicogenético, analizó igualmente la lengua *me'phaa*. Torres (2015) proporcionó a los niños y las niñas imágenes con las que elaboraron listas de palabras en español y en *me'phaa* y sobre las que analizó tonos y conceptualización de la escritura. Sus resultados mostraron que la mayoría no utiliza una escritura convencional para el *me'phaa*, sino que ofrecen soluciones alternas

para la diferenciación del tono. Sobre el proceso de conceptualización de la escritura, del cual no especifica si fue en español, en *me'phaa* o en ambas, el autor considera que es una pobre alfabetización, ya que sólo 30.65% se encuentra en el nivel alfabético, sin embargo, con base en sus propios datos, se nota un avance según el grado, pues reporta un nivel alfabético de 16% en 1º, de 76.4% en 3º y de 97.5% en 5º.

Una investigación más sobre la graficación, esta vez en la lengua mixteca, es la de López (2002), la cual —aunque presenta problemas para el análisis, ya que no parece distinguir entre fonema y grafema, además de que utilizó una redacción libre de una carta en equipos, lo que le dificulta comparar resultados— aporta algunos datos interesantes sobre el conocimiento que tiene el alumnado de 5º y 6º grado de algunos grafemas convencionales utilizados en la lengua, como: la vocal central “i” (77%), la postalveolar “x” (66%) y la glotalización de vocales (55%). El autor explica el alto reconocimiento de éstos por el hecho de que los libros en la lengua se le reparten al alumnado aunque no se trabaje con ellos, hipótesis interesante que habría necesitado confirmación con la aplicación de una entrevista clínica y entrevistas a cuerpo docente. Otro dato interesante es que los grafemas que presentan más inconsistencias son aquellos que se emplean en español, por ejemplo, el uso de la “k” en el que registran las tres convenciones del español, o “nd” que sólo se usa a mitad de palabra y que los análisis de Leyva (2010) y Castellanos (2010) también registran. Igualmente, se observa el empleo de vocales dobles y rearticuladas.

En cuanto a la estructura del texto, sólo un equipo elaboró una redacción, el resto hizo listas de palabras y ninguno presentó la estructura epistolar, además de que escribieron sobre fiestas de su comunidad que no eran sobre las que se solicitaba información. Las conclusiones precisan que es posible reconocer en los niños y las niñas una conciencia fonológica que les permite transferirla a su primera lengua, pero que no se encuentran en posibilidad de escribir textos con una estructura, aunque son capaces de leer lo que escriben y entenderlo. Este trabajo confirma la importancia de la necesaria formación en lingüística, ya que por momentos existen muchas confusiones entre fonema y grafema y se confunde el acento con el tono.

De este conjunto de estudios se debe señalar la necesidad de dar cuenta (también) de variables individuales que necesitan ser abordadas con instrumentos más detallados — como la entrevista clínica— para explicar, por ejemplo, por qué algunos niños y niñas manejan las convenciones de escritura sin haber recibido instrucción en la lengua investigada. Otro límite metodológico a destacar es que los niveles de conceptualización de la escritura no se hacen en las dos lenguas o bien los criterios para considerar que se ha alcanzado un cierto nivel en una lengua indígena no son explicitados. Ferreiro (2006) considera que el

nivel alfabético es independiente de la ortografía; sin embargo, en una lengua tonal con, además, núcleos silábicos complejos, saber si todos los lugares funcionales de la sílaba están siendo ocupados requiere de identificar cómo se están marcando.

Sólo dos trabajos abordan varias habilidades y establecen correlaciones entre ellas. Es el caso de las investigaciones de Francis (1997) y Montero (2013). El primero correlaciona expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita y descubre que los resultados, en general, indicaron un mayor desarrollo de habilidades en español, dado que es la lengua más trabajada en la escuela. Sin embargo, también “indican que los factores sociolingüísticos desfavorables no anulan el acceso a los recursos psicolingüísticos universalmente disponibles” (Francis y Navarrete, 2014, p. 540), en referencia a la interdependencia entre lenguas. También es importante destacar que no se encontró una correlación entre las habilidades conversacionales en náhuatl con la lectura fluida y la comprensión lectora. Los mejores lectores en náhuatl fueron aquellos que poseían estas habilidades avanzadas en español, incluso en las y los niños que no tenían habilidades productivas en náhuatl. En general, los y las alumnas se desempeñaron mejor en la expresión escrita, obteniendo mejores calificaciones incluso quienes no poseían habilidades productivas en náhuatl. De hecho, tres de los alumnos que se pronunciaron con dificultad en náhuatl expresaron patrones de comprensión lectora y expresión escrita al mismo nivel que en español. Este hallazgo es interesante, ya que confirma, por un lado, el umbral necesario de proeficiencia para que la transferencia tenga lugar y, por otro, el hecho de que las habilidades evaluadas son el producto de la educación escolarizada y no del desempeño conversacional cotidiano.

Otro autor que aborda la relación entre proeficiencia oral en ambas lenguas y desarrollo de la escritura en lengua indígena es Montero (2013), quien en su trabajo dirigido a analizar la enseñanza del *ombeayüts* (huave) en un aula de 2º grado, le dedica un capítulo al diagnóstico del desarrollo de ambas lenguas. Sus resultados indican un alto desarrollo oral en la lengua indígena e intermedio en español, y un nivel alfabético medio en las dos lenguas, con el manejo de las estructuras silábicas CV,¹ CVC y CCV, aun y cuando no manejen la ortografía convencional en la lengua indígena por falta de instrucción en ella. Además, también poseen la capacidad de desarrollar textos descriptivos cortos en ambas lenguas. En este trabajo llama la atención el desarrollo casi igual de la alfabetización, incluso sin instrucción en la L1.

Otro grupo interesante de trabajos aborda la estructura narrativa en la expresión escrita en lengua indígena. Arias (2014) analiza las narraciones escritas de niños y niñas

1 C = Consonante, V = Vocal.

bilingües español-*hñähñü* y concluye que, aunque los resultados dejan ver el proceso de transferencias de habilidades de escritura —pues a mayor desarrollo de la competencia narrativa escrita en español en los grados avanzados mayor competencia en *hñähñü*—, el análisis puntual de capacidad de producción (número de líneas y enunciados) y de marcadores discursivos, sobre todo evaluativos, muestra que estos tienen un mayor desarrollo en español, con las consecuencias que implican para el desplazamiento de la lengua y la instalación de un bilingüismo sustractivo. En la Tabla 4 se observan los resultados que la autora obtuvo en relación con la estructura de los textos, comparados con los elementos canónicos de presentación inicial (complicación, resolución y evaluación final).

Tabla 4. Estructura de narraciones en español y *hñähñü* (otomí)

	Sólo dibujo	Diferente estructura	Estructura canónica incipiente	Estructura canónica elemental	Estructura canónica básica	Estructura canónica completa
Español	0	2%	14.5%	7%	48%	31%
<i>Hñähñü</i>	26%	14.5%	12%	2%	12%	31%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de Arias (2014).

Aunque se hace evidente un menor desarrollo de la estructura canónica en *hñähñü*, la autora precisa que, a mayor grado escolar, mayor desarrollo en ambas lenguas, lo que explica que la estructura canónica completa se dé en el mismo porcentaje en las dos lenguas. Esto es consecuente con la teoría del umbral, pero la importancia de este trabajo no sólo radica en que es el único que analiza la estructura del texto escrito en una lengua indígena, sino que pone en el centro uno de los problemas más debatidos sobre la transferencia: el género discursivo.

La investigación de Flores (2014) permite esbozar esta problemática. La autora analizó textos escritos en español por niños y niñas bilingües (español-totonaco) y los comparó con los producidos en una escuela urbana de hablantes de español. Encontró que, a diferencia de los hispanohablantes, quienes mantienen la estructura canónica del relato en español, el grupo bilingüe, además de mostrar mayor variedad de temáticas y de producir un número mayor de palabras,

presentan una saturación de elementos tal, que parece que tratan de mantener el clímax todo el tiempo, de tal forma que incluso llegan a perderse de vista las acciones

del personaje principal, para pasar a las acciones de otro personaje, con tal de que el clímax se prolongue lo más posible. (Flores, 2014, p. 644)

Estos resultados coinciden con los de Punaro (2018), quien analizó los estilos de narración oral de niños y niñas zapotecas y encontró que, de 173 narraciones, 68%² respondieron al estilo patrón hasta el clímax, sin resolución, es decir, que la narración queda en suspenso. Los datos son muy sugerentes, ya que permiten preguntarse: ¿estas diferencias responden a estilos de narrar diferentes en las dos lenguas o a las diferencias entre el relato oral y el relato escrito?

En una línea un tanto diferente, el trabajo de Cabrera (2019), que en uno de sus capítulos registra estrategias y formas producidas por el alumnado en su apropiación del escrito, deja ver —en los fragmentos de prácticas registradas— muchos de los resultados constatados por algunas de las investigaciones anteriores, como la manera en que transfieren del español formas de escritura grafemáticas, morfológicas y sintácticas; pero a diferencia de los estudios centrados en la graficación, en los que el alumnado no ha recibido instrucción en la lengua indígena, los sujetos de esta investigación han tenido la oportunidad de trabajar con ella en diferentes grados escolares, y si muchas de sus transferencias provienen de sus propias interpretaciones, otras se generan en las formas de enseñanza. En efecto, y dado que el náhuatl es una lengua no normada oficialmente, su trabajo da cuenta de cómo los docentes trabajan con tres propuestas diferentes y cómo el alumnado busca información sobre la lengua en diversos textos, lo que da lugar a que elaboren sus propias formas de escribir a partir de esas diversas fuentes. Esta investigación también evidencia las habilidades metalingüísticas desarrolladas por el alumnado sobre las diferencias entre las lenguas a nivel pragmático en el trabajo de traducción promovido por los libros cartoneros. Ciertamente, aunque las técnicas tradicionales de copiado y repetición siguen presentes, la traducción, aun con sus desventajas, representa un salto cualitativo, puesto que trabaja a nivel de los discursos y promueve la conciencia metalingüística sobre las diferencias entre las lenguas a nivel pragmático. Eso es lo que dejan ver algunos de los datos de las observaciones de clase:

... entonces Yamileth (6°) le dijo: “bueno, pregúntale cómo se dice ‘domingo’”. Antes de que Ricardo (6°) cuestionara a Alberto (6°), este último dijo: “no se puede decir domingo en náhuatl”. La D1 escuchó y les dijo: “tienen palabras para casi todo”, por lo

2 El porcentaje es un cálculo propio con base en los datos proporcionados por la autora.

que no tenían “pretexto” para no escribir y agregó que si dialogaran con “los abuelos” se darían cuenta de que ellos utilizan “todas las palabras originarias de cada lugar” para nombrar los objetos. Posteriormente, Yamileth (6°) le pidió a Ricardo (6°) que le preguntara nuevamente a Alberto (6°), en esa ocasión por la palabra “baño”. El menor desde su pupitre preguntó. Alberto (6°) volteó a verlo y le dijo: “no hay palabra para esa tampoco ...”. (Cabrera, 2019, p. 324)

Estos instantes de reflexión, que incluso rebasan a las y los docentes —quienes en su escolaridad no tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre dichos procesos, como en el ejemplo de la cita anterior, donde la docente no se detiene a analizar con el alumnado la imposibilidad de la traducción uno a uno —, alcanzan momentos de abstracción importantes.

Es el caso del siguiente ejemplo registrado por la investigadora, en el que un alumno busca sus términos para escribir una carta bajo el modelo que el género tiene en español:

Vicente (5°), me comentó que existen palabras que no conocía como “hola”. Le pregunté “¿no es chikawatika?”; el niño respondió “ah sí es cierto”. Añadió que no lo recordaba porque en su casa no utilizaba ese saludo, más bien, no utilizan “ningún saludo”. En la calle hace uso de “chatika” pero no consideró que sea esencialmente “hola” y, además “no se puede escribir”. (Cabrera, 2019, p. 327)

Mientras que, para Héctor, hispanohablante, la expresión era el equivalente a “buenos días”, para Vicente, no puede ser equiparada e incluso advierte que no es un uso en la lengua náhuatl que él maneja, algo que la pragmática intercultural tiene muy presente. Ahora bien, como pone de manifiesto la investigadora, basar la mayor parte del trabajo con la LI en la traducción, si bien representa un avance, también implica reflexionar sobre su lugar y los problemas que presenta, con base en las experiencias desarrolladas en las aulas, entre ellas la proyección que se hace de los géneros del español y que pueden estar planteando problemas al alumnado para estructurar sus discursos escritos (como en el trabajo de López (2002) cuando se hizo referencia a la elaboración de una carta en mixteco).

Conclusiones

Como se constató, las investigaciones dan cuenta de un mayor desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en español L2 de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas involucrados en los trabajos revisados, explicable por una mayor exposición

a esta lengua en la escuela y en la que, incluso en la materia de lengua indígena, es la lengua de instrucción. Sin embargo, y como se mencionó, logran, cuando se les solicita, transferir su habilidad lectora y escritora a las lenguas indígenas que hablan y en las que la mayoría no ha recibido instrucción. Pero en este desempeño se advierten diferentes niveles de logro que parecen depender de múltiples factores o variables que representan líneas de investigación, dado que, como ya se había hecho notar, se trata de estudios exploratorios.

Uno de ellos es, como lo indica la teoría del umbral, el nivel de desarrollo de las habilidades académicas alcanzado en las lenguas. Esto puede ir asociado al grado escolar como en los casos de los y las alumnas de los estudios de Francis (1997) y de Arias (2014), quienes dieron cuenta de los resultados por nivel cursado y mostraron que, a mayor desarrollo en español, mejor desempeño también en la lengua indígena, independientemente del nivel de dominio de la última. No obstante, este desarrollo no es lineal, pues en ambos estudios existe una curva en los grados intermedios que es importante investigar. Metodológicamente, esto implica que las investigaciones no pueden centrarse sólo en una lengua, sino que es necesario que se analicen ambas, ya que como se observó en Vargas (1996), se trata de alumnado que desarrolla estructuras cognitivas asociadas al bilingüismo. Pero esta indagación no puede darse como si las lenguas estuvieran separadas, pues como lo postula Cummins (citado en Cabrera, 2019), ambas comparten una estructura subyacente, lo que ha sido retomado con el concepto de translenguaje.³ Para Cabrera (2019) las producciones de los sujetos en contacto con dos o más lenguas, y que alcanzan cierto nivel de dominio, utilizan éstas en sus emisiones como recursos disponibles en sus repertorios lingüísticos, creando sus propias formas de expresión.

Por su parte, los estudios sobre la transferencia del grafismo del español a la lengua indígena parten del supuesto de que se ha alcanzado un nivel alfabético en español, con el consecuente desarrollo de la conciencia lingüística, que permite reconocer las unidades sonoras que posee la palabra en la lengua indígena y distinguirlas utilizando el recurso del español, y añadiendo diferentes formas para aquellas para las que el español no tiene re-

3 El concepto de translenguaje o *translanguaging* en inglés, fue propuesto por Otheguy et al. (2015), en tanto reinterpretación de los fenómenos que se presentan en las producciones del habla bilingüe, según la cual los sujetos comunican con los diversos recursos que adquieren en el contacto de lenguas. Sin embargo, en la revisión que hace Zimmermann (2019) de estos mismos fenómenos, especifica que se refiere sólo a un tipo de producción que depende del contexto: “Si el entorno sigue bilingüe y si no le importa la ‘corrección’ de su habla se puede dar lo que Otheguy/García/Reid presuponen como un sistema o repertorio único translangualizado que utiliza todos los recursos que están a su disposición sin distinción y control” (p. 59), y que concierne fundamentalmente a niños y niñas que crecieron con dos lenguas simultáneamente.

cursos. Sin embargo, este tipo de estudios requiere, por un lado, de un buen conocimiento de la fonología de las lenguas estudiadas —para no confundir fonemas y grafemas— y, por otro, de un control riguroso del corpus para identificar qué se está representando y la consistencia de estas representaciones, como lo hace Pellicer (1993) con la lengua maya.

Entre las variables a considerar se encuentra el nivel alfabético alcanzado en español por los sujetos, que no siempre hacen los estudios, ya que éste interfiere al momento de interpretar las marcas alternas, es decir, saber si lo que marcan es una unidad de sonido o si no poseen todavía la suficiente conciencia fonológica para hacer distinciones. Igualmente, es necesario explicitar los criterios con los cuales se definen los niveles de conceptualización en la lengua indígena. Como se sabe, la teoría psicogenética de la escritura reconoce que las características estructurales de las lenguas influyen en esto. Vernon y Ferreiro (2013) plantean que el inglés no tiene bien definidos los límites de la sílaba, por lo cual se analiza la unidad fonema/grafema y se le da una gran importancia a la rima, mientras que las lenguas latinas poseen patrones silábicos bien definidos y los y las niñas los identifican, marcando así un momento importante que los acerca al nivel alfabético.

En ese sentido, es necesario preguntar sobre las características de las lenguas indígenas implicadas en los estudios. Por ejemplo, en las lenguas tonales, para analizar el nivel alcanzado y tomando en cuenta que el tono forma parte de los espacios funcionales de la sílaba, ¿cómo considerar un nivel alfabético si los niños y las niñas no tienen ninguna referencia para representarlo? Y a la hora de interpretar marcas alternas en lenguas con núcleos silábicos altamente complejos como los de las lenguas tonales, ¿cómo distinguir qué están marcando cuando, por ejemplo, desdoblan una vocal?, ¿marcan el tono o la cantidad vocálica? Es en este sentido que se requieren corpus muy controlados que permitan analizar la consistencia en las marcas. Por otro lado, la entrevista clínica se hace imperativa para obtener más índices sobre las hipótesis que elabora el alumnado o para explicar cuál es la fuente de la que obtienen algunos y algunas una escritura convencional en lenguas en las que no tienen instrucción, como se aprecia en algunos niños y niñas de los diferentes estudios (Cabrera, 2019; Leyva, 2010; López, 2002; Torres, 2015). De la misma forma, es interesante comparar los resultados por lenguas y analizar los factores en el logro del alumnado, el lugar que tiene la normalización de la lengua, el ambiente letrado en ella, las condiciones sociolingüísticas comunitarias y la diferencia en las estructuras, entre otros elementos.

Respecto a los estudios que abordan la estructura de los escritos, en general relatos, son un campo poco explorado. Como se mencionó, sólo se recuperó un estudio en lengua indígena, aunque Francis (1997) menciona algunos aspectos en lengua náhuatl al igual

que Cabrera (2019), cuando analiza la actividad de traducción. En efecto, la estructura de los textos se encuentra en estrecha relación con las normas genéricas y éstas tienen un carácter cultural, como lo han mostrado los trabajos de Iturrioz et al. (2004) para la narrativa huichola. Para estos autores, las lenguas tienen sus propias clasificaciones genéricas que involucran no sólo temáticas, sino estructuras narrativas y que, aunque se transmiten oralmente con el soporte simbólico de las representaciones pictóricas y son altamente dependientes del contexto —como toda emisión oral—, contienen lo que denominan su propia textualidad.

Por otro lado, la escritura —como sistema de representación específica—, forma su propio contexto interno y aprender a escribir requiere no sólo de crear un mundo mental e imaginar un público, sino desprenderse del soporte contextual (Collins & Michael, 1988; Simons & Murphy, 1988). Entonces, es válido preguntar si las características que Flores (2014) identifica en textos escritos en español por la niñez zapoteca son propios de la lengua zapoteca, como también lo deja ver el trabajo de Punaro (2018), y si éstos tendrían que pasar tal cual al texto escrito en zapoteco o si son propios de la oralidad y es necesario generar nuevos registros para lo escrito. Lo que se observa en los textos analizados por Arias (2014) y Francis (1997) es que gran parte del alumnado retoma los elementos presentes en los relatos en español, como son los inicios o los finales, o las marcas evaluativas; la interrogante aquí es si esto se puede considerar como la creación de registros escritos para lenguas indígenas que tienen poca tradición de escritura latina o si, como lo plantea Moore (1995), es el producto de la falta de verdaderas clases bilingües en las que cada lengua del currículum trabaje con sus propios géneros textuales. Este aspecto ha generado muchos debates que no se pueden resumir en estas conclusiones, pero lo cierto es que la investigación necesita aportar más información sobre diversas lenguas para dar luz a dichas cuestiones.

Lista de referencias

- Arias, P. L. (2014). Saber narrar un cuento: escritura de producciones narrativas de niños bilingües de español y hñähñú. En R. Barriga Villanueva (Coord. y Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 462-596). El Colegio de México.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536103.pdf>

- Cabrera, I. F. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México* [Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/iie/files/2019/04/Tesis-Itzel-Cabrera.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó. http://dpe.upnfm.edu.hn/espacios_formativos/LENGUA_Y_LITERATURA/Ense%C3%B1ar%20Lengua%20-%20Daniel%20Cassany.pdf
- Castellanos, M. (2010). *Transferencia de la habilidad lecto escritora español-chinante-co* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Tesis Digitales UPN. <http://200.23.113.51/pdf/26810.pdf>
- Collins, M., & Michaels, S. (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En J. Cook-Gumperz (Coord.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 235- 250). Paidós.
- Cook-Gumperz, J. (Coord.). (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Paidós.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61. <https://marlou3.webnode.es/files/200000759-e5ae8e5aea/InterdependenciaLinguistica%20CUMMINS.pdf>
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, 326, 37-61. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c9058836-292c-4286-9325-2bbfea54f434/re32604-pdf.pdf>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje poder y pedagogía. Niñas y niños bilingües entre dos fuegos*. Morata.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra (J. Vaca, Trad.). *CPU-e, Revista de investigación educativa*, 3, 1-52. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i3.136>
- Flores, A. (2014). Había una vez en un pueblo lejano, pero muy lejano, unos niños que escribían historias muy largas: las narraciones escritas de niños bilingües totonacos. En R. Barriga Villanueva (Coord. y Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 561-596). El Colegio de México. https://www.academia.edu/20110386/_Narraciones_escritas_de_niños_bilingües_totonacos_en_Las_narrativas_y_su_impacto_en_el_desarrollo_lingüístico_infantil_Ed._Rebeca_Barriga_Colmex_2014_pp._631-650_
- Francis, N. (1997). *Malintzin: bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México)*. Ediciones Abya-Yala. https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/53/?show=full
- Francis, N., & Navarrete, P. R. (2014). El desarrollo de habilidades narrativas en el contexto de un bilingüismo sustractivo. En R. Barriga Villanueva (Coord. y Ed.), *Las*

- narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 535-560). El Colegio de México. <https://jan.ucc.nau.edu/nf4/Narrativas.pdf>
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. En P. Auer, & L. Wei. (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 207- 221). Mouton de Gruyter. https://www.researchgate.net/publication/242778352_From_biliteracy_to_pluriliteracies/link/53e213e90cf24f90ff65b673/download
- Iturrioz, J. L., Ramírez, X. J., & Pacheco, G. (2004). Literatura huichola. En J. L. Iturrioz (Ed.), *Lenguas y literaturas indígenas de Jalisco* (pp. 223-253). Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco.
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII(1), 87-95. http://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_1_05.pdf
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/895>
- Leyva, O. (2010). *Transferencia de la habilidad lecto-escritora español-me'phaa* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Tesis Digitales UPN. <http://200.23.113.51/pdf/26983.pdf>
- López, J. E. (2002). *Los niños mixtecos de nivel III de la escuela multigrado y sus conocimientos sobre la lengua escrita* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Tesis Digitales UPN. <http://200.23.113.51/pdf/19146.pdf>
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos del primer curso. En J. Cook-Gumperz (Coord.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-136). Paidós.
- Montero, G. (2013). *El ombeayiüts en el aula: el caso de la Esc. Prim. Bil. "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar; Oax.* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Tesis Digitales UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/tesis/245-el-ombyayiu-ts-en-el-aula-el-caso-de-la-escuela-primaria-bilingu-e-moise-s-sa-enz-de-san-mateo-del-mar-oaxaca-digital>
- Moore, A. (1995). Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés. En P. Woods, & M. Hammersley (Comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos* (pp. 183-209). Paidós.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3)

- 281-307. <https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>
- Pellicer, A. (1993). Escritura maya de niños hablantes de maya y alfabetizados en español. *Estudios de lingüística aplicada*, 11(17), 94-109. <http://ela.cele.unam.mx/index.php/ela/article/view/182/168>
- Punaro, M. C. (2018). *Análisis de la estructura narrativa de niños de habla zapoteca de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional UAQ. <http://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/1085/1/PS-0002-Mar%C3%ADa%20Cristina%20Punaro%20Rueda.pdf>
- Rispail, M., & Clerc, S. (2013). El enfoque sociodidáctico: informe de etapas y perspectivas (V. Sánchez Abchi, Trad.). En J. Dolz, & I. Idiazabal (Eds.), *Enseñar lenguas en contextos multilingües* (pp. 73-88). Argitalpen Zerbitzua. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHWEB138380.pdf>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis cualitativo. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Simons, D., & Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud para leer. En J. Cook-Gumperz (Coord.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 213-234). Ediciones Paidós.
- Teberosky, A., Martínez, C., Portilla, C., & Rivero, M. (2002). Alfabetización en una segunda lengua en un contexto multilingüe. *Anuario de Psicología*, 33(4), 573-592. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8764>
- Torres, E. F. (2015, mayo 6-8). *La escritura en lengua tlapaneca. El caso de la variante de Tlacoapa* [Ponencia]. IX Coloquio de humanidades. Diálogos sobre cultura, arte y sociedad, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. https://nanopdf.com/download/edgar-fabian-torres-hernandez_pdf
- Vargas, R. (1996). El inicio de la alfabetización en niños tzotziles. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(2). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n2/17_o2_Vargas.pdf
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (2013). Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica. En E. Ferreiro (Coord.), *El ingreso a la escritura y las culturas de lo escrito* (pp. 171-190). Siglo XXI.

	Revista de Investigación Educativa Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Xalapa, Veracruz, México	La apropiación del sistema de escritura en lenguas indígenas por niños y niñas en contextos de plurilingüismo María Soledad Pérez López
ISSN 1870-5308 www.cpue.uv.mx	No. 35, julio-diciembre, 2022 Licencia CC BY-NC 4.0	DOI: 10.25009/cpue.v0i35.2829

Zimmermann, K. (2019). La translingualización como resultado del manejo de las lenguas en situaciones de contacto: la perspectiva del constructivismo neurobiológico. En M. Haboud (Ed.), *Voces desde la diversidad* (47-80). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://www.academia.edu/38118500>