

NORBERT FRANCIS

*Investigador y profesor asociado en la cátedra de Educación bilingüe-Multicultural,
College of Education, Universidad de Northern Arizona, Flagstaff, Arizona, Estados Unidos.*

ESTRATEGIAS DE AUTOCORRECCIÓN EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA



Introducción

Diferencias entre los subsistemas del conocimiento lingüístico

En la investigación sobre el aprovechamiento escolar, los estudios han enfatizado aspectos del aprendizaje ligados al uso del lenguaje: la lectura, la expresión escrita, la comprensión y, en menor grado, la expresión oral. Sin embargo, al analizar las características de los diferentes conocimientos lingüísticos y no lingüísticos que entran en juego, es necesario distinguir entre aquellos en los que se basa el discurso conversacional y las estructuras cognitivas que subyacen al desarrollo de las habilidades académicas. Tal perspectiva modular (Carston, 1992; Hall, 2001), que reconoce la diversidad interna de las representaciones mentales, nos permite elaborar métodos analíticos para establecer diferencias entre los sistemas y subsistemas asociados que se revelan en la amplia variación en el desempeño de los niños de edad escolar.

Si el desarrollo del conocimiento lingüístico en la primera lengua procede de manera universal, homogénea e independiente de gran

parte de la variación en las circunstancias ambientales y culturales (Pinker 1995), no podemos afirmar lo mismo con respecto a los ámbitos no conversacionales del lenguaje, en los que, precisamente, se evidencia un desempeño no universal y heterogéneo. Deduciríamos, asimismo, que en contraste con el desenvolvimiento de la competencia gramatical en la lengua materna, programado por los mecanismos de adquisición ligados a los principios de la Gramática Universal, los sistemas que se relacionan con la alfabetización, por ejemplo, sí dependen en mayor medida de las circunstancias sociales, la variación en la experiencia y las oportunidades para aprovechar la enseñanza (Cummins, 2000). Aparte de las destrezas de procesamiento locales específicas ligadas a la modalidad escrita (por ejemplo, en la lectura, llegar a poder descifrar la escritura de manera automática y eficiente), las habilidades académicas relacionadas con las funciones superiores de la lectoescritura se apoyan, en lo fundamental, sobre dos componentes:

- 1) el desarrollo de los discursos secundarios, y
- 2) la reflexión (Jung, 1992) o conciencia metalingüística.

Nuestra investigación toma como objeto de estudio aspectos de este último ámbito del uso del lenguaje.

Marco metodológico general

Participaron en el estudio 45 niños de escuela primaria que cursaban los grados 2°, 4° y 6°. La escuela se ubica en una comunidad bilingüe de habla náhuatl en el estado de Tlaxcala, en México. Todos los estudiantes que se integraron al estudio eran bilingües, 41 con habilidades equivalentes en el español y en el náhuatl, y 4 hispanohablantes que se encontraban en diferentes etapas de aprendizaje del náhuatl como segunda lengua. Esta circunstancia nos permitió medir el desempeño en una serie de tareas de lectoescritura y narrativa oral en las dos lenguas (Francis, 2000; Francis y Navarrete Gómez, 2000).

Como una primera aproximación a las distinciones propuestas en la introducción, nos fi-

jamos en dos criterios mínimos: 1) si el índice en cuestión traza una tendencia ascendente a lo largo de los años escolares, y 2) si se correlaciona con otros índices de aprovechamiento escolar. Si cumple ambos criterios lo clasificamos de manera provisional dentro de la categoría de *alto nivel de discurso secundario / conciencia metalingüística*. Por ejemplo:

- 1) Las medidas de comprensión de lectura, expresión escrita, narración oral y conocimiento de las diferencias estructurales entre el español y el náhuatl, “conciencia bilingüe”, cumplen con los *dos criterios*.
- 2) Los índices de desempeño en expresión oral-conversación en una actividad de tipo entrevista, interactiva y contextualizada, y conocimiento léxico básico en español si no muestran una tendencia ascendente entre 2° y 6° grado y no se correlacionan con ningún índice de lenguaje académico, no cumplen ningún *criterio*.
- 3) El índice de léxico básico en náhuatl, aunque indique una tendencia ascendente de 2° a 6° grado, si no se correlaciona con los índices de lectoescritura (en ninguna lengua, ni en español ni en lengua indígena), cumple sólo con *uno* de los criterios.

Proponemos en este informe de trabajo una serie de procedimientos para el estudio del segundo componente del lenguaje académico –el desarrollo de la conciencia metalingüística– como surgió en nuestras investigaciones sobre la lectura y la expresión escrita.

Estudio de la reflexión metalingüística en la lectura

La habilidad por parte del niño de monitorear su propia lectura y corregir desaciertos (o “*miscues*”) que afectan la comprensión estaría relacionada con una postura reflexiva y consciente hacia el texto. Los siguientes ejemplos indican la puesta en marcha de dos tipos de estrategias que resultaron efectivas en el procesamiento del lenguaje escrito.

- 1) **Estrategia A:** el lector aprovecha información textual posterior al error de lectura. El

segmento que sigue al error revela una incompatibilidad sintáctica o semántica con la estructura anterior (la frase que contiene el “miscue” resulta no gramatical en cierto grado).

- 2) **Estrategia B:** el contexto anterior o una anomalía morfológica o fonológica en el nivel del mismo “miscue” provoca inmediatamente la corrección. No hace falta procesar información subsiguiente, posterior al error, para desestimar la “versión tentativa” del texto.

Ambas estrategias favorecen la comprensión del texto. Pero, el análisis de la lectura oral de los niños sugiere que los lectores que aprovechan con mayor frecuencia las oportunidades relacionadas con la Estrategia A se muestran más sensibles a las restricciones estructurales

del texto en general (el “cotexto” o “contexto textual”), evidencian estilos de lectura más reflexivos y conscientes, y alcanzan mayores niveles de comprensión. Además, la frecuencia de aplicación de la Estrategia A se correlacionó con las evaluaciones de comprensión de lectura, expresión escrita, y conciencia bilingüe relacionada con las diferencias entre el español y el náhuatl.

Futuras investigaciones podrían aplicar este esquema metodológico para examinar, con mayor profundidad, las relaciones entre la conciencia metalingüística, las estrategias de monitoreo, y el procesamiento eficiente y productivo de los textos. Ofrecemos, a continuación, ejemplos que pueden servir como guía para el estudio de la lectura y los niveles de monitoreo que se evidencian en niños de nivel primario.

Estrategias de autocorrección durante la lectura en voz alta

Estrategia A

1. ...para que al ponerle en la cabeza los

parecían que corregido

2. cuernos pareciera un venado de verdad.

(FP412 - 4º grado)

que corregido

3. Pues bien, para ^ bien las orejas.

llegar corregido

4. ...desobedeció a los Tlalocan y decidió llenar un chiquihuite de elotes. **(GD603 - 6º grado)**

Estrategia B

muchachos corregido

5. Los ancianos educaron al muchacho

andas corregido tierras

6. Decidió andar por todos lados en la tierra

(RG415 - 4º grado)

7. Le decían que tenía que salir brincando por un

lleva corregido

8. sendero en una noche de luna llena.

nuger corregido

9. Tenía por esposa a una mujer ya anciana

(CG409 - 4º grado)

Estudio de la reflexión metalingüística en la redacción

En esta sección, presentamos un bosquejo del procedimiento que se aplicó en un estudio sobre la redacción y las respuestas de los mismos niños de 2°, 4° y 6° a una tarea de corrección de estilo (Francis, 2002b). Después de producir su primer borrador, le ofrecimos al niño una copia mecanografiada de su redacción, y le pedimos que corrigiera los errores y cambiara palabras o

frases para mejorar la redacción según sus propios criterios de claridad y coherencia. Los grupos de 4° y 6° (15 estudiantes en cada uno) produjeron y corrigieron textos en español y náhuatl; entre los niños de 2°, 15 cumplieron con la tarea en español, 13 en náhuatl.

Los intentos de corrección se categorizaron por:

- I) El nivel o subsistema del lenguaje que corresponde al cambio, y
- II) El grado de efectividad del cambio.

I. Nivel o subsistema del lenguaje (independiente de la efectividad)

1. Corrección ortográfica (nivel de la palabra)

ya nomas le ba a estar
~~hanomasle~~ ponemos la carne y en un momento ~~bastar~~ listo **Imelda (HF604 - 6o grado)**

guan oquin
~~guano quin~~ guicac y leonyninchan **Felicitas (JP209 - 2o grado)**

Versión corregida: "y los llevan a la casa del león".

umutecoc
unpa itechi cueva ~~umatecae~~ ipa tecuani **Macario (FL206)**

Versión corregida: "entraron a la cueva y se acostaron sobre el león" ("umutecoc" es mejor que "umatocac").

2. Secuencia morfosintáctica o semántica al nivel de la frase

no lo oyo
lo desperto so esposa pero ~~olo oyo~~ so esposa **Francisca (MR404)**

tepetl
in kokone oqui temoto tekuaní ako okacique in tekuaní piltontzitzin oyaque ~~atepetl~~ **Matilde (LM605)**

Versión corregida: "los niños buscaron al león lo encontraron el león los niños fueron a la montaña" (en vez de "pueblo").

que
u cuel ucucho que goanoclanes ulla ~~el~~ un uqui temote motoclacoal **Ofelia (JP211)**

Versión corregida: "otra vez se durmieron y salió el sol fueron a buscar comida" ("ulla el" no es gramatical, "ulla que" se puede interpretar como "se fueron").

3. Inserción de marcas de puntuación/corrección de minúsculas o mayúsculas, y modificaciones en el nivel del discurso (por ejemplo, un cambio que afecta la coherencia más allá del nivel de la frase) **o cambio de préstamo del español al náhuatl**

su . el joven
 El joven ya se iba para ~~se~~ casa se iba muy triste proque no lo mato [^] ~~El venado~~
 y estaba cansado y tenia anbre **Apolonia (HP410)**

denme
 vengan aqui les volla explicar cuando se echo a correr cuando ya lo voy a dar ~~deme~~ tortilla
Aurora (IA402)

guan okin ititi kien kui xotlaltiskue guan okin kakaya ~~ke~~ yaqui kikuiti okseki kuaguitl
Elvira (LN406)

Elvira suprime un marcador de plural para establecer la cohesión (antecedente es singular).

. **FIN**
 huan in yolkatl o kuikak yn coneme [^] [^] **Timoteo (JA405)**

Versión corregida: inserción de punto final y el marcador de discurso "FIN".

uan
 guan oktaquien se tekuaní guan quistuan ~~pero~~ quienen se tekuien

tatsitsiuan nanatsin
 kin noxasquien nochtin y no ~~papan~~ guan ni ~~mamas~~ **Imelda (HF604)**

Versión corregida: la conjunción "uan" [y] por "pero", "tatsitsiuan" por "papan", "nanatsin" por "mamas".

II. Grado de efectividad

0. Ningún cambio

Se recupera la secuencia original, textualmente, en una sustitución.

1a. Correcto --> Correcto o Correcto (+)

Cambio de una secuencia original que no contiene errores; la versión modificada tampoco contiene errores ortográficos o gramaticales, o representa una modificación que mejora el texto en algún aspecto (por ejemplo, respecto a la coherencia).

1b. Correcto --> Correcto (-)

Ningún error ortográfico o gramatical se introduce en la versión modificada; sin embargo, la versión modificada ahora sufre de una pérdida de coherencia, claridad, etcétera.

2. Error --> Corregido o Intento de corrección resulta productivo (corrección parcial)

Modificación de una secuencia original que contiene error(es). La versión corregida representa una corrección parcial; o la forma modificada resulta convencional, o la es-

estructura modificada resulta gramaticalmente aceptable.

3. Correcto --> Error

Se modifica una secuencia original sin errores; la versión modificada ahora contiene un error.

4. Error --> Error o Error (-)

Se modifica una secuencia que contiene error(es); la versión modificada resulta no gramatical, le falta coherencia, o se aparta de las convenciones ortográficas al mismo grado en comparación con el original, o representa una degradación en alguna categoría respecto a la secuencia original.

Presentamos el esquema anterior a los investigadores para sus observaciones y como propuesta para una investigación más amplia sobre el desarrollo de la reflexión metalingüística en la redacción. En nuestra investigación sobre la adquisición de la lectoescritura en comunidades bilingües, los procedimientos del estudio y los métodos de análisis han resultado particularmente productivos y confiables. Los sometemos a la consideración de los especialistas en el campo para su ajuste y aplicación en contextos que permitirían la confrontación de resultados.

Los resultados indican (de manera similar al estudio de la autocorrección de errores de lectura) una correlación sistemática entre la corrección efectiva (categorías 1a y 2) y los índices de conciencia metalingüística, y todas las medidas de aprovechamiento en la lectoescritura. Notablemente, se reveló esta correlación tanto en la redacción en español como en náhuatl.

Haber obtenido una muestra equivalente en las dos lenguas en la corrección de la redacción nos permitió comparar el desempeño en el español y en el náhuatl. Puesto que la corrección de textos propios se presenta entre los objetivos más exigentes en el programa escolar, esta tarea sirvió para reflexionar sobre uno de los modelos fuertes en la enseñanza bilingüe, la hipótesis de interdependencia de Cummins (2000): conocimientos y habilidades cognitivas que subyacen al desempeño en el discurso académico y

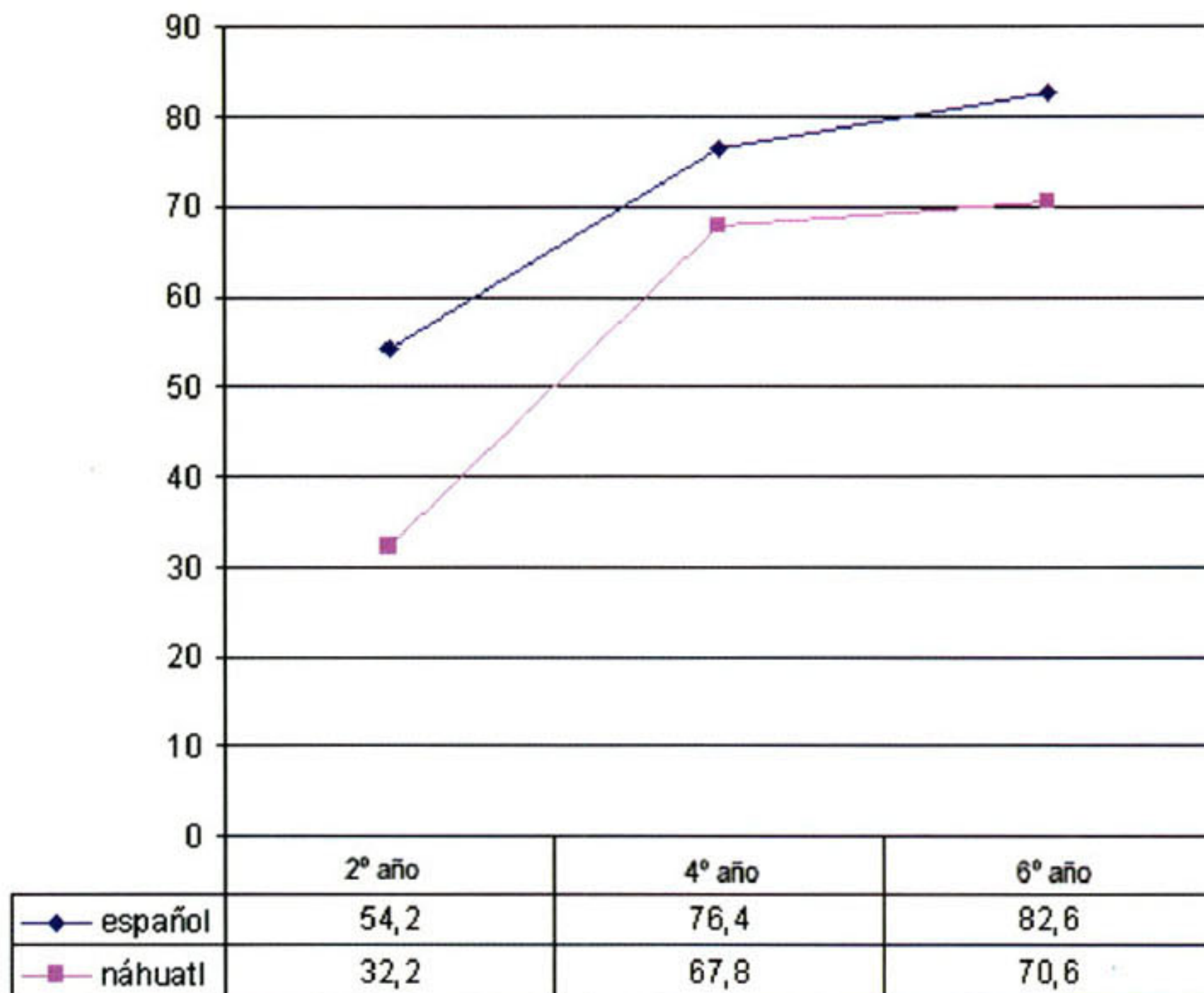
la alfabetización son utilizados por el aprendiz bilingüe para interpretar textos en las dos lenguas. Si la instrucción en la lectoescritura resulta efectiva a través de una lengua X, las mismas habilidades académicas subyacentes que llegan a consolidarse estarían disponibles en el momento de aplicarlas al aprendizaje de la lectoescritura en una lengua Y, suponiendo condiciones adecuadas de práctica sostenida en la lengua Y, motivación, facilidades y oportunidades para aprenderla y mantener cierto nivel mínimo de competencia gramatical.

En el caso de una lengua indígena en convivencia-conflicto con la lengua nacional (y sobre todo en nuestro caso particular de un dominio generalizado del español entre los escolares), las condiciones adversas que enfrenta la lengua indígena sugerirían una “hipótesis de anulación”: el acceso a los recursos cognoscitivos subyacentes queda progresivamente obstaculizado y degradado al punto de que la práctica alfabetizadora a través de la lengua desfavorecida resulta poco productiva. En otros términos, los factores contextuales de desigualdad se superponen; e intentar aprovechar las vías de interacción entre lengua marginalizada y reserva cognoscitiva subyacente resultaría marginal en la misma proporción.

Escogimos el índice de porcentaje de efectividad de la corrección en comparación al total de intentos para confrontar los resultados en las dos lenguas. El análisis comparativo revela la vigencia de la hipótesis de la interdependencia y, al mismo tiempo, confirma la interpretación de evaluaciones comparativas entre el español y el náhuatl realizadas en estudios anteriores: el náhuatl mantiene en todos los ámbitos de la lectoescritura (eficiencia de decodificación, comprensión de lectura, coherencia de la redacción, y ahora corrección de texto propio) una tendencia ascendente de 2° a 6°, mientras que se evidencia un rezago relativo al desempeño en español. Globalmente, la brecha entre el desempeño en las dos lenguas resulta importante, con un nivel de efectividad significativamente superior en español, $t=3.39$, $p<.01$. No obstante, en todas las evaluaciones efectuadas hasta la fecha en la comunidad bajo estudio, se descarta la “hipótesis de anulación”. Sin excepción, el avance a lo largo de los años resulta significativo en todos los ámbitos, representado por curvas paralelas al español de manera similar como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 1

Porcentaje de correcciones efectivas en función del total de intentos - redacción en español y en náhuatl



Español:

Diferencia entre 2º y 6º significativa al nivel $p < .01$, Scheffé $F(2,40) = 5.10$

Náhuatl:

Diferencia entre 2º y 6º significativa al nivel $p < .01$, Scheffé $F(2,40) = 9.70$

El paralelismo español/náhuatl se refleja en la correlación ($r = .54, p < .01$) entre el desempeño en las dos lenguas; es decir, los mismos estudiantes que sobresalen en la tarea de corrección en español muestran la tendencia de aprovechar las mismas habilidades en náhuatl.

Futuras investigaciones podrían examinar las propuestas que ofrecemos como factores que darían cuenta tanto del paralelismo y desempeño favorable del náhuatl frente al español, como de su rezago relativo. Pero, como queda evidenciado en el gráfico 1, se trata de una demora por parte de la lengua indígena que, en ningún momento, se atrasa hasta el punto de marcar una trayectoria débilmente ascendente o plana; ninguna evaluación compa-

rativa anterior entre las dos lenguas reveló tal desarrollo estadísticamente no significativo entre 2º y 6º grado. A continuación, esbozamos, hipotéticamente: 1) factores que “facilitarían”, en primer lugar, el acceso a los recursos cognoscitivos subyacentes, 2) factores que potencialmente “disminuirían” ese acceso, y 3) factores que se ubican entre las clases 1 y 2 y una tercera de efecto neutro.

1. En relación con los factores que “facilitarían”, en primer lugar, el acceso a los recursos cognoscitivos subyacentes:

1a) En las comunidades bajo estudio, la lengua náhuatl sigue manteniendo altos niveles de vitalidad etnolingüística (INEGI, 2000) y,

en la escuela primaria de donde provinieron los sujetos del estudio, una política de reconocimiento y respeto hacia la lengua autóctona es evidente, en concordancia con los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (independientemente de que el español mantiene un monopolio virtual en casi todos los ámbitos de la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula).

- 1b) La conservación de la lengua indígena en la comunidad, a pesar del importante avance del español en todas las generaciones, se refleja a través de una competencia gramatical que no se ha erosionado en los niños de edad escolar, incluso, entre los hablantes más competentes del español (los que asisten a la escuela), tendencia comprobada en una serie de evaluaciones sobre comprensión y expresión oral.
- 1c) Una proximidad entre los respectivos sistemas ortográficos, aunque persiste una variación y falta de estandarización en el caso del náhuatl.

2. *En relación con los factores que potencialmente “disminuirían” el acceso a los recursos cognoscitivos subyacentes:*

- 2a) La automaticidad en destrezas de redacción de tipo local (la ortografía, la segmentación, la puntuación, etcétera) se logra sobre rasgos sobresalientes, pero principalmente en la lengua que el estudiante usa más en sus prácticas diarias de escritura. Una disminución de la automaticidad en la redacción en náhuatl repercutiría en los aspectos más globales del procesamiento del texto.
- 2b) Mientras los estudiantes bilingües cuentan con una competencia completa del sistema gramatical del náhuatl que corresponde al conocimiento general de cualquier hablante nativo de su edad, sólo *practican*, a través de la expresión escrita, *en español* los patrones gramaticales propios de la construcción de textos académicos (Francis, 2002a).
- 2c) Con respecto a las percepciones y posturas afectivas hacia la escritura en la lengua indígena, no sería ilógico, por parte del mismo escritor principiante, cuestionar si resulta apropiado escribir en el contexto académico en otra lengua que no sea el español.

La percepción de la “utilidad” del náhuatl está estrechamente ligada a esta consideración. Por ejemplo, queda implícito que:

- todo hablante de náhuatl que también sabe leer y escribir debe ser bilingüe,
- cualquier mensaje escrito en español puede ser interpretado en su comunidad por parte de cualquier persona letrada,
- lo mismo no se puede dar por sentado en el caso de un mensaje escrito en náhuatl y,
- generalmente, los hablantes monolingües de la lengua indígena no son letrados.

Este subcomponente de la conciencia metalingüística –sensibilidad acerca del conocimiento del público / interlocutor hipotético– sugeriría, tal vez, distintas percepciones de la escritura en cada lengua desde el punto de vista de su función comunicativa.

3. *En relación con factores que se ubican entre las clases 1 y 2 y una tercera de efecto neutro:*

La transferencia de rasgos y estructuras del español a la redacción en náhuatl estaría en esta categoría. Por ejemplo, el uso de préstamos de voces españolas serviría para mantener la continuidad del texto frente a la falta de disponibilidad, a veces transitoria, de un término adecuado en náhuatl. Recurrir al préstamo compensa por el desequilibrio en (2b) o, simplemente, representa una elección estilística o pragmática. Por otra parte, la interferencia del español en el nivel fonológico / ortográfico suscitaría, en algunos casos, dudas o confusiones menores, así como tanteos e incertidumbres respecto a los límites aceptables del préstamo y cambio de código, probablemente, de incidencia secundaria según las percepciones / posturas del escritor hacia este aspecto del contacto interlingüístico.

Hemos ofrecido los ejes anteriores de especulación como propuesta de investigación para futuros estudios sobre los límites de la interdependencia:

- 1) ¿en qué circunstancias el acceso a los recursos cognoscitivos subyacentes resultaría llanamente equilibrado entre lengua nacional y vernácula?;

2) ¿existe un umbral de degradación respecto a las condiciones de desigualdad *vis-à-vis* de la lengua indígena por debajo del cual la “hipótesis de anulación” predice, efectivamente, un bloqueo total?

Conclusión

Al examinar las tendencias en el procesamiento reflexivo en la lectura oral y en la redacción, se presenta una serie de hipótesis de trabajo para contemplar:

- 1) Como función superior, la operación metalingüística sobre el discurso corresponde al desarrollo tardío en la niñez que coincide con los años escolares (no sin contar con sus antecedentes rudimentarios en la etapa preescolar).
- 2) Lejos de surgir espontáneamente (por ejemplo, en respuesta a la experiencia interactiva normal cotidiana con ejemplos positivos como es el caso de la “fijación de parámetros” en la adquisición de las estructuras básicas de la lengua materna), las operaciones metalingüísticas se aprenden en contextos de enseñanza.
- 3) Sobre la plataforma de una competencia gramatical suficiente en la lengua de enseñanza, el desarrollo de las destrezas y habilidades metalingüísticas representan un requisito ineludible para alcanzar niveles más avanzados en la lectoescritura, adecuados para aprovechar la enseñanza en los grados superiores y para poder procesar textos académicos cada vez más descontextualizados y menos predecibles (ver la discusión en: Báez, 1999; Matute y Leal, 2001; Rinaudo y Meneguzzi, 2000).
- 4) Como se evidenció en el análisis comparativo entre el español y el náhuatl, la desventaja en el desempeño en lengua indígena resulta claramente relativa y es importante no sobredimensionar los factores que limitan el desempeño en lengua indígena. Los resultados indican que los factores sociolingüísticos desfavorables no anulan el acceso a los recursos psicolingüísticos universalmente disponibles. Así que la hipótesis por comprobar sería la siguiente: ninguna circunstancia o contexto social, por desfavora-

ble que sea en materia de desequilibrio diglósico entre lengua nacional y vernácula, cancela por completo el recurso a la interdependencia entre las dos lenguas y el acceso a las competencias discursivas y metalingüísticas (ver Francis y Reyhner, 2002 para una exposición más amplia de esta propuesta). Si todas las lenguas, sin excepción, disponen en algún grado importante de dichos procesos cognoscitivos y lingüísticos en la construcción de textos y discursos, se descalifica cualquier modelo que contempla la exclusión de las lenguas indígenas del ámbito académico. Las modalidades de inclusión, distribución dentro del plan de estudios en relación con la(s) lengua(s) nacional(es) y de comunicación internacional quedan como cuestiones pendientes en la elaboración de una política del lenguaje escolar y, específicamente, en el área de la alfabetización y sus materias afines relacionadas con el desarrollo general del lenguaje académico. En efecto, recientes debates sobre la democratización de la escuela y la educación bilingüe-bicultural en América Latina han tomado en cuenta los dos filos de la nueva propuesta sobre una política de lenguaje inclusiva: el reconocimiento de derechos lingüísticos ligados a la identidad cultural de los grupos indígenas (de propiedad colectiva) y la identificación de obligaciones elementales en el ámbito del desarrollo académico-psicolingüístico (Hamers, 1996), reveladas internamente de manera individual durante los años escolares (Hamel, 1998; López, 1999; CONAFE, 2000; Chiodi y Bahamondes, 2002).

Con respecto a las cuestiones metodológicas, un modelo que nos permite examinar las características peculiares de los componentes del discurso secundario (niveles más elaborados de la narrativa más allá de la narrativa primaria, esquemas textuales correspondientes a los géneros expositivos, representaciones más abstractas y estructuradas, disponibles para una más amplia variedad de aplicaciones) y la conciencia metalingüística ayudarán a destrabar una serie de problemas en el campo de la enseñanza y la evaluación del lenguaje: ¿cuáles son los conocimientos que debemos dar por hecho que los niños llegarán a adquirir a través de la simple inmersión (la “evidencia positiva”)?, y ¿cuáles son los que requieren la intervención de

recursos, externos e internos, relacionados con la reflexión metalingüística, el análisis, la oportunidad para contemplar las hipótesis erróneas y parciales (la “evidencia negativa”), y las operaciones generales de tipo deliberado sobre el lenguaje?

En el caso del educador que trabaja en la comunidad bilingüe vernáculo hablante, es preciso mantenerse al corriente de la investigación que ha constatado la continuidad general entre los discursos escolares y los discursos extraescolares (de género estético, la narrativa, etcétera), con frecuencia de origen tradicional. Es decir, las operaciones metalingüísticas sobre el lenguaje disponen de materia textual en una amplia diversidad de fuentes multilingües, escritas y orales.

Referencias bibliográficas

- Báez, M. (1999) “La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales.” *Lectura y Vida*, año 20, n° 2, p. 22-35.
- Carston, R. (1992) “Lenguaje y cognición.” En F. Newmeyer (ed.) *Panorama de la Lingüística Moderna*. Madrid: Visor.
- Chiodi, F. y M. Bahamondes (2002) *Una escuela, diferentes culturas*. Temuco, Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2000) *Didáctica bilingüe: alfabetización en lengua materna*. México, D.F.: CONAFE.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Francis, N. (2000) “An Examination of Written Expression in Bilingual Students’ “Non-Academic” Language: Assessment of Sense of Story Structure and Interlinguistic Transfer.” *International Journal of Applied Linguistics*, 10, p. 27-60.
- Francis, N. (2002a) “Antecedentes del enfoque modular y perspectivas para la investigación sobre el bilingüismo y el aprendizaje de segundas lenguas.” *Memorias del Sexto Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Hermosillo: Universidad de Sonora, p. 145-170.
- Francis, N. (2002b) “Literacy, Second Language Learning, and the Development of Metalinguistic Awareness: A Study of Bilingual Children’s Perceptions of Focus on Form.” *Linguistics and Education*, 13, p. 373-404.
- Francis, N. y P.R. Navarrete Gómez (2000) “La narrativa como sitio de intercambio entre el náhuatl y el español; un análisis de la alternancia lingüística.” *Estudios de Cultura Náhuatl*, 31, p. 359-391.
- Francis, N y J. Reyhner (2002) *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education: A Bilingual Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hall, C. (2001) “Lenguaje, mente y cultura: reflexiones sobre las fronteras lingüísticas y la enseñanza de idiomas en el umbral del siglo XXI.” *Estudios de Lingüística Aplicada*, 33, p. 13-30.
- Hamel, R.E. (1998) “Bilingüismo e interculturalidad: relaciones sociolingüísticas y educación de los pueblos indígenas en América Latina.” En A. Herranz, M. Barahona y R. Rivas (eds.) *Educación Bilingüe e Interculturalidad en Centroamérica y México*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.
- Hamers, J. (1996). “Psychologie et linguistique de contact.” En H. Goebel, P. Nelde, Z. Sary y W. Wölck (eds.) *Linguistique de contact*, Tomo I. Berlin: Walter de Gruyter.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2000) *XII Censo General de Población y Vivienda*. México, D.F.: INEGI.
- Jung, I. (1992) *Conflicto cultural y educación: el Proyecto de Educación Bilingüe - Puno/Perú*. Quito: Abya-yala.
- López, L. E. (1999) “Anotaciones sobre el multilingüismo indoamericano en su relación con la educación.” *Pueblos Indígenas y Educación*, 47/48, p. 77-99.
- Matute E. y F. Leal (2001). “La transparencia de los sistemas ortográficos y la idea de estrategias diferenciales de procesamiento de la lengua escrita.” En G. López Cruz y M. Morúa Leyva (eds.) *Memorias del Quinto Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, Tomo III. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Pinker, S. (1995) *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Rinaudo M.C. y A.G. Meneguzzi (2000) “Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura.” *Lectura y Vida*, año 21, n° 3, p. 26-37.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en abril de 2003 y fue aceptado para su publicación en mayo de 2004.