

2020

Comparación del proceso de alfabetización de niños
indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de
español en condición de vulnerabilidad

Gabriela Mora Sánchez



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Comparación del proceso de alfabetización de niños
indígenas bilingües de herencia y monolingües
hablantes de español en condición de vulnerabilidad

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el
Grado de Maestra en Aprendizaje de la Lengua
y las Matemáticas

Presenta

Gabriela Mora Sánchez

Dirigido por:

Dra. Mónica Alvarado Castellanos

Co-dirigido por:

Mtra. Alejandra García Aldeco

Querétaro, Qro., Noviembre de 2020



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Comparación del proceso de alfabetización de niños indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español en condición de vulnerabilidad

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Gabriela Mora Sánchez

Dirigido por:

Dra. Mónica Alvarado Castellanos

Co-dirigido por:

Mtra. Alejandra García Aldeco

Sinodales

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Presidente

Mtra. Alejandra García Aldeco
Secretario

Dra. Karina Hess Zimmermann
Vocal

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente

Dra. Norma Fernández Ortega
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Noviembre, 2020
México

Resumen

A diferencia de los trabajos de Ardila (2012), Akhtar y Menjivar (2012), Bialystok *et al.*, (2012) y Kroll y Dussias (2017) que muestran las ventajas cognitivas y metalingüísticas que da el bilingüismo, estudios como el de Barriga (2008) y Hernández-Rosete y Maya (2016) muestran que algunos docentes mexicanos tienden a considerar que los niños y niñas indígenas, por su condición de bilingüismo (lengua indígena-español), presentan dificultades para alfabetizarse, en comparación con los niños y niñas monolingües hablantes de español.

El propósito de la presente investigación fue comparar el proceso de alfabetización, a partir de una intervención de corte psicogenético, de dos grupos de niños diferenciados por su condición lingüística: indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español. La comparación se realizó con el fin de establecer, en términos de avance, si existían diferencias entre ambos grupos, en la adquisición inicial de la lengua escrita. Participaron en el estudio un total de 26 niños (13 de cada grupo), cuyas edades oscilaron entre los 7 y 10 años, quienes asistían a escuelas primarias públicas urbanas. El procedimiento consistió en la aplicación de un Pre-test y un Post-test, en los que se empleó una Batería de Tareas de Lengua Escrita para dar cuenta de los conocimientos sobre el sistema de escritura de los participantes, antes y después de la intervención psicogenética. Los resultados mostraron que fueron los indígenas bilingües quienes alcanzaron mayores avances en su proceso de alfabetización, en contraste con los monolingües. Por consiguiente, se hizo evidente que la condición lingüística de los niños y niñas (bilingüe o monolingüe) está relacionada con el avance que logran en su proceso de alfabetización.

(Palabras clave: proceso de alfabetización, indígenas bilingües de herencia, intervención psicogenética, lengua escrita, niveles de escritura)

Abstract

Although there are plenty of studies which show the cognitive and metalinguistic advantages of bilingualism, such as those conducted by Ardila (2012), Akhtar and Menjivar (2012), Bialystok and others (2012), and Kroll and Dussias (2017), researchers like Barriga (2008), and Hernández-Rosete and Maya (2016) have proved that some Mexican teachers continue to assume that bilingual indigenous children who speak both Spanish and an indigenous language experience more difficulty during the literacy process than their monolingual Spanish-speaking peers, due to their bilingual condition.

The purpose of this study was to compare -through a psychogenetic intervention- the literacy process of two groups of children divided by their linguistic condition: indigenous children of bilingual heritage, and monolingual Spanish-speaking children. The comparison was made in order to establish if there were differences between the groups in their initial acquisition of written language, in terms of their advancement. The subjects were a total of 26 children (13 per group) from ages between 7 and 10 years old who attended urban public primary schools. The study consisted of the application of a Pre-test and a Post-test in which a Battery of Written Language Skills was employed to determine the participant's knowledge about the writing system before and after the psychogenetic intervention. Results show that the indigenous children of bilingual heritage advanced more in their literacy process than the monolingual children. Therefore, it is evident that children's linguistic condition (bilingual or monolingual) is related to the advancement they achieve in their literacy process.

(Key words: literacy process, indigenous of bilingual heritage, psychogenetic intervention, written language, levels of writing)

Agradecimientos

A la vida, por permitirme llegar hasta este momento prácticamente sana y teniendo junto a mí a mi familia y a mis amigos. Por las personas y experiencias que ha puesto frente a mí y que me han hecho crecer.

A mi cuerpo y a mi mente, por soportar todos los desvelos, todo el estrés y todas esas emociones que experimenté, tanto en la maestría como en mi vida personal durante los años que cursé esta etapa. Estos años se sintieron largos y cortos a la vez.

A la persona que (una vez más) me demostré ser: valiente, fuerte, resiliente, dedicada, audaz, independiente, inteligente, determinada. Agradezco todas aquellas experiencias que en esta maestría y en estos años de mi vida me hicieron conocer todo lo que soy capaz de ser y hacer.

A mis padres, como equipo. Gracias por la persona que hicieron de mí, por exigirme tanto, por la fortaleza con la que me dotaron con todo el amor que me dieron en mi crianza, por confrontarme desde pequeña con mis errores para encontrar una solución, por enseñarme a hacerme responsable de mis acciones y decisiones. Esta maestría solo me hizo confirmar los increíbles padres que he tenido y me abrió los ojos al darme cuenta de que he sido totalmente privilegiada al crecer en una familia que me introdujo a la cultura escrita desde muy temprana edad. Gracias por leerme cuentos desde que era una bebé, por premiarme comprándome cómics cada viernes cuando iba al preescolar; por poner a mi alcance y dejarme mirar y explorar con libertad los libros y revistas que había en casa, por todos los libros que me regalaron relacionados a los temas que me apasionaban en mi niñez y adolescencia, por los domingos de picnic donde cada uno comprábamos nuestra revista favorita.

A mis padres, en individual.

Papá: Eres lo máximo. Te amo. Esta tesis no hubiera sido posible sin ti. Gracias por acompañarme a trabajar todas las tardes sin falta, de lunes a viernes, desde marzo hasta agosto de 2020. Verte trabajar me hacía sentir tremendamente comprometida a concentrarme y escribir esta tesis, me impulsaste a avanzar con constancia y disciplina. Estos años de maestría me hicieron valorar todavía más todos tus logros. Cuando estudiaste tu doctorado yo era una niña, sabía que lo que hacías no era sencillo, te veía dedicar mucho tiempo a la escritura de tu tesis, compraste muchos libros sobre tu tema y buscaste resolver tus dudas con todos los recursos que tuviste a tu alcance. A pesar de todo el trabajo que tenías siempre te dabas tiempo para compartir con nosotros. No la tuviste nada fácil pero terminaste con éxito, como todas las cosas que te propones. Gracias por leerme y corregirme cuando te mostraba mis avances. Estoy orgullosa de ser tu hija. Te admiro inmensamente, nunca te rindes, siempre buscas la manera de conseguir lo que quieres, de hacer lo mejor posible aquello que tienes que hacer. Gracias por lo que me has enseñado sobre la vida, sobre lo que significa tener un padre que me quiere y cuida de mí.

Mamá: Eres un tesoro en mi vida y el pilar de nuestra familia. Gracias por todo el apoyo que me diste en esta maestría. Sé que muchas veces estuviste muy preocupada porque siempre estaba ocupada y tenía poco tiempo para mí. Hiciste muchas cosas hermosas para ayudarme a sobrellevar todo el estrés que hubo en estos años de mi vida, querías que la carga fuera más liviana para mí. Gracias por tu amor (nadie me va a amar igual que tú nunca, es el amor más puro), por las comidas deliciosas que me mandaste con papá durante todos estos meses para que yo no me ocupara cocinando y me dedicara a escribir con más tranquilidad. Te amo tanto, gracias por ser mi mamá. Fue increíble tener tu compañía durante esos días que iba a recabar los datos con los niños para mi tesis. Gracias por la fuerza que me compartiste en cada abrazo, por acompañarme en el trayecto a algunas de mis asesorías (e incluso esperarme a la salida de éstas) y por escucharme cuando estaba muy triste o estresada, por alegrarte cuando te compartía algo que me había salido bien. Este camino fue pesado también para ti, gracias por quedarte junto a mí.

A mi hermana. Por nuestros juegos de la infancia, por ser esa tierna bebé que me hacía reír y porque dentro de poco podré conocer a mi hermosa sobrina. Te amo.

A mi preciosa nueva sobrina. Te amo, me emociona saber que ya casi podré verte. Eres un regalo que la vida envía para nuestra familia.

A Sandy (mi pequeño “Bebesin”). Fuiste mi salvavidas en esta etapa complicada, sobre todo por los cambios que hubo en el aspecto personal de mi vida. Hiciste que todas esas dificultades fueran llevaderas para mí. Me escuchaste hablar de lo mismo una y otra vez, con paciencia y amor. Te convertiste en mi mejor amiga, nunca lo imaginé. Me apoyaste en todo lo que estuvo en tus manos, me aconsejaste miles de veces, me diste consuelo cuando todas esas cosas que no tenían nada que ver con la maestría estaban ahí, a flote, impidiéndome hacer lo que tenía que hacer. Gracias por todos los ánimos que me diste, por acompañarme a trabajar en los cafés, por esas horas que pasaste trabajando online junto a mí para que me concentrara más. Es hermoso haber conocido a alguien a quien le apasionan los mismos temas que a mí. Gracias por haber ido conmigo a impartir esas capacitaciones, por todo el tiempo que me has regalado, por tu compañía en aquel día tan largo y difícil, en el que estuviste conmigo de inicio a fin. Tu amistad es de las cosas más increíbles que me pasaron durante estos años.

A Tonatiuh (“Pibsi”). Eres la prueba de que un verdadero amigo siempre te va a acompañar en las malas y en las buenas, sin importar la distancia o el poco tiempo disponible. Gracias por estar a mi lado durante estos 17 años, en los que nuestra amistad ha crecido y solo me has hecho confirmar que eres el mejor amigo que he tenido. Por esos días que destinaste a visitarme porque sabías que las cosas en mi vida se habían sacudido, por quedarte junto a mí aquel día en el que yo era un mar de lágrimas, por decirme “todo va a estar bien”. Por animarme, escucharme y tener siempre un buen consejo para mí, por hacerme reír ese día en el que te hablé muy angustiada por cosas de la maestría, por alegrarte con mis logros, por tratar de entenderme siempre y guardar mis secretos, por haberme ayudado en los momentos difíciles, por las consultas médicas, por creer en mí y

por leer todos esos mensajes que te escribo a pesar de que casi no tienes tiempo por tu profesión. Gracias por todas esas etapas que hemos compartido, ésta es una más.

A Ceci (“Comaye”). Te quiero tanto. Gracias por el apoyo y cariño que me has dado durante todos estos años. Por las risas, las pijamadas, las consultas médicas, por dejarme compartir con Sofi, por haberme escuchado ese día en el que te conté que todo estaba cambiando para mí de una forma que no esperé y haberme dicho “Sofi y yo también somos tu familia”. Nunca se me va a olvidar. Tu amistad es un tesoro para mí.

A mi pequeña Sofi. Qué hermoso ha sido verte crecer. Gracias por todo tu cariño, por las cosas tiernas que haces sin darte cuenta y que alegran nuestras vidas.

A Paloma. Supe que seríamos amigas (de las de verdad) desde la primera vez que hablé contigo, algo que no me suele pasar con frecuencia. Eres de lo más bonito que me llevo de esta etapa. Gracias por compartir conmigo, por reírnos y llorar juntas, por todo el apoyo y ánimos que me diste y por haberme escuchado en los días difíciles. Te quiero.

A Nicolás (“Niquito”). Fuiste el amigo inesperado que llegó en mi último semestre de maestría. Gracias por los bailes en la sala de mi casa, por las horas que compartimos trabajando en nuestras respectivas tesis, por las peleas, por las risas, por los regalos sorpresa, por cocinar las mejores pastas que he comido, por estar conmigo en momentos en los que no sabía qué esperar y estaba asustada. Gracias porque me haces saber que contigo puedo ser yo sin filtros.

A Mónica, mi directora de tesis. Gracias por todo lo que me enseñaste, por el tiempo que me dedicaste, por hacerme evidente lo que para mí no era, por señalarme mis errores para poder corregirlos. Recuerdo cuando me decías que hacer una investigación era como manejar en un túnel negro y oscuro, no había más que seguir adelante hasta que se llegaba a la luz. Tenías tanta razón. Escucharte hablar con tanta pasión de la alfabetización y de cómo aprenden los niños solo me hizo amar todavía más mi profesión, gracias por

inspirarme tanto. Gracias por aquel día en el que supiste que algo no estaba bien conmigo, por el cariño que me mostraste cuando me dijiste esas palabras de aliento a mitad de una de las asesorías, por la paciencia que me tuviste. Te agradezco por estos años en los que me permitiste aprender tanto de ti y de tu gran mirada como investigadora.

A Ale, mi co-directora. Gracias por todos los ánimos, por esas veces en las que hablaba contigo y me hacías sentirme más tranquila, por decirme “tú puedes”. Te agradezco el tiempo que me regalaste y toda la ayuda que me diste. Gracias por dejarme aprender de ti, por esos días de mis primeros semestres de maestría en los que fuiste a observar nuestras intervenciones y nos enseñaste a hacerlo mejor, poniéndonos ejemplos y retroalimentándonos siempre con paciencia y calidez.

A Karina Hess. Eres una persona excepcional y una extraordinaria maestra. Agradezco haberte conocido y ser tu alumna en varias materias a lo largo de esta maestría. Sin darte cuenta, me hacías olvidarme con tus clases de todo lo que me preocupaba. Gracias por todas tus aportaciones para mejorar este trabajo, por todo tu apoyo y cariño en estos años, por el tiempo que nos dedicabas en clase para resolver nuestras dudas, por tu paciencia al explicarnos y por tu gran calidad humana.

A Vale. Te quiero y admiro. Eres una de las personas más valiosas que esta maestría trajo a mi vida. Te agradezco por todas las oportunidades que me has dado, me has hecho ver todo lo que soy capaz de hacer. Gracias por la intervención que hiciste para esta tesis, por permitirme aprender de ti, por el abrazo que me diste y las palabras amorosas que me dijiste aquel día que marcaba un nuevo periodo en mi vida. Gracias por tus ánimos y motivación constante, por tu escucha y cariño.

A Luisa Josefina Alarcón, a Norma Fernández y a Gloria Avecilla, por el tiempo que me regalaron y por sus aportaciones para este trabajo.

A Natalia Hess, que me ayudó sin conocerme.

Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Agradecimientos.....	5
Índice de tablas.....	13
Índice de figuras.....	17
Introducción.....	19
CAPÍTULO I.....	23
Antecedentes y Marco Teórico.....	23
1.1 Antecedentes.....	23
1.1.1 El concepto de alfabetización desde la dimensión social.....	23
1.1.2 El concepto de alfabetización desde la dimensión psicológica.....	24
1.1.3 El ingreso a la cultura escrita.....	27
1.1.4 La vulnerabilidad educativa y su impacto en la alfabetización.....	31
1.1.4.1 La vulnerabilidad educativa en la alfabetización: el caso de México.....	35
1.1.4.2 Organizaciones que promueven la alfabetización en los sectores vulnerables en México.....	38
1.1.5 Indígenas en México y en Querétaro.....	41
1.1.6 Bilingüismo de herencia y ventajas cognitivas del contacto con una segunda lengua.....	43
1.2 Marco teórico.....	46
1.2.1 La alfabetización desde una perspectiva psicogenética.....	46
1.2.2 Instrumentos para evaluar el avance en el proceso de alfabetización.....	58
1.2.2.1 La escritura de sustantivos como una forma de conocer las hipótesis de los niños sobre lo escrito.....	59
1.2.2.2 La escritura del nombre propio como una forma de evaluar la familiarización de los niños con lo escrito.....	60
1.2.2.3 La evaluación de las posibilidades de los niños para identificar letras dentro de contexto de palabra.....	62
1.2.2.4 La evaluación de las posibilidades de los niños para identificar letras fuera de contexto de palabra.....	64

1.2.4.5 La evaluación sobre las posibilidades infantiles para reconocer palabras escritas.....	67
CAPÍTULO II	70
El problema de investigación y el diseño metodológico.....	70
2.1 Preguntas de investigación e hipótesis	71
2.2 Objetivos.....	73
2.3 Metodología.....	74
2.3.1 Muestra	74
2.3.2 Métodos y materiales	76
2.3.2.1 Batería de Tareas de Lengua Escrita	77
2.3.2.2 Ficha sociolingüística.....	84
2.3.2.2.1 Resultados: la condición sociolingüística de los participantes	93
2.3.2.3 Test de competencia lingüística	133
2.3.2.3.1 Resultados: la competencia lingüística del español de los participantes	135
2.3.3 Modelo de análisis de datos	136
2.3.4 Consideraciones éticas.....	139
CAPÍTULO III	140
Análisis y discusión de resultados.....	140
3.2 El Pre-test	140
3.2.1 Resultados generales de las tareas específicas de lectura y escritura	141
3.2.2 Resultados obtenidos por tarea en el Pre-test	143
3.2.2.1 Tarea de Escritura de sustantivos	144
3.2.2.2 Tarea de Escritura del nombre propio	146
3.2.2.3 Tarea de Identificación de letras fuera de contexto	149
3.2.2.4 Tarea de Identificación de letras en contexto de palabra	153
3.2.2.5 Tarea de Reconocimiento de palabras escritas.....	156
3.2.3 Conclusiones generales del Pre-test.....	159
3.3 Las sesiones de intervención para favorecer la alfabetización inicial	159
3.4 El Post-test.....	167
3.4.1 El efecto de la intervención	170
3.4.2 Resultados generales Pre-test vs. Post-test	180

3.4.3. Resultados obtenidos por tarea	182
3.4.3.1 Tarea de Escritura de sustantivos	184
3.4.3.2 Tarea de Escritura del nombre propio	186
3.4.3.3 Tarea de Identificación de letras fuera de contexto	186
3.4.3.4 Tarea de Identificación de letras en contexto de palabra	190
3.4.3.5 Tarea de Reconocimiento de palabras escritas.....	193
3.4.4 Conclusiones del Post-test	197
CAPÍTULO IV	198
Conclusiones	198
Referencias bibliográficas.....	206
Apéndices.....	222
Apéndice A. Transcripciones de entrevistas de niños indígenas bilingües	222
Apéndice B. Transcripción de entrevistas de niños monolingües hablantes de español	222
Apéndice C. Formato de aplicación de Batería de Tareas de Lengua Escrita.....	223

Índice de tablas

Tabla 1	Transcripción de entrevista a un niño acerca de la escritura de su nombre	49
Tabla 2	Tipos de escrituras en el nombre propio	61
Tabla 3	Denominaciones que los niños dan a las consonantes encontradas en el estudio de Cano y Vernon (2008).....	65
Tabla 4	Tipos de respuesta en la tarea de identificación de letras fuera de contexto.....	66
Tabla 5	Palabras utilizadas en la Tarea de Reconocimiento de palabras escritas	68
Tabla 6	Descripción de la muestra por condición lingüística, sexo y grado escolar.....	75
Tabla 7	Niveles de escritura a partir de los parámetros de Ferreiro y Teberosky (1979) ...	80
Tabla 8	Tipos de respuestas para palabras gráficas que comienzan con consonantes	82
Tabla 9	Tipos de respuestas para palabras gráficas que comienzan con vocales.....	83
Tabla 10	Preguntas incluidas en el escenario “El niño y su familia”	85
Tabla 11	Preguntas incluidas en el escenario “Escuela”	89
Tabla 12	Preguntas incluidas en el escenario “Pueblo de origen”	92
Tabla 13	Lugar de nacimiento de los padres de los participantes	100
Tabla 14	Ocupaciones de los familiares de los participantes	102
Tabla 15	Nivel alcanzado en el dominio oral de la lengua española	134
Tabla 16	Resultados totales del Test de Competencia Lingüística	135
Tabla 17	Resultados obtenidos en las tareas del TCL.....	135
Tabla 18	Modelo de análisis de datos	137
Tabla 19	Categorización de los niveles de escritura a partir de su fonetización.....	141
Tabla 20	Medias por grupo, puntajes mínimos y máximos en Pre-test	142
Tabla 21	Medias por categoría de escritura, puntajes mínimos y máximos en Pre-test en el total de la muestra	143
Tabla 22	Medias por tarea del total de la muestra en el Pre-test.....	144
Tabla 23	Medias en la tarea de “Escritura de Sustantivos” en el Pre-test.....	145
Tabla 24	Número de niños de cada grupo lingüístico organizados por categoría de escritura que mostraron en la tarea de “Escritura de Sustantivos” del Pre-test	145

Tabla 25 Resultados de la tarea de “Escritura de Sustantivos”: niveles de escritura de la muestra en el Pre-test	146
Tabla 26 Medias en la tarea de “Escritura del nombre propio” en el Pre-test	147
Tabla 27 Comparación de resultados de la tarea de “Escritura del nombre propio” a partir de las categorías de escritura en el Pre-test.....	148
Tabla 28 Resultados de la tarea de “Escritura del nombre propio” por nivel de escritura	149
Tabla 29 Medias en la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” en el Pre-test	150
Tabla 30 Comparación de resultados de la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” a partir de las categorías de escritura en el Pre-test.....	151
Tabla 31 Letras identificadas por los niños a partir de su nivel de escritura en el Pre-test	152
Tabla 32 Medias en la tarea de “Identificación de letras en contexto de palabra” en el Pre-test	153
Tabla 33 Resultados de la tarea de “Identificación de letras en contexto de palabra” a partir de las categorías de escritura en el Pre-test.....	154
Tabla 34 Cantidad de letras iniciales identificadas por nivel de escritura en el Pre-test ..	155
Tabla 35 Medias en la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” en el Pre-test.....	156
Tabla 36 Comparación de resultados de la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” a partir de las categorías de escritura en el Pre-test	157
Tabla 37 Elección de palabra escrita correcta considerando el nivel de escritura en Pre-test	158
Tabla 38 Categoría de escritura inicial y final de los niños de la muestra	168
Tabla 39 Nivel de escritura inicial y final de los niños de la muestra.....	169
Tabla 40 Niveles de escritura por grupos lingüísticos en Pre y Post-test	170
Tabla 41 Comparación del desempeño del total de la muestra en el Pre y Post-test	171
Tabla 42 Comparación del desempeño de niños Bilingües y Monolingües en el Pre y Post-test	172
Tabla 43 Medias obtenidas por el total de tareas del Post-test: comparación entre grupos	173
Tabla 44 Diferencia entre los puntajes del Pre y Post-test.....	175

Tabla 45 Niveles de escritura iniciales y finales del grupo Bilingüe	177
Tabla 46 Niveles de escritura iniciales y finales del grupo Monolingüe	178
Tabla 47 Número de niveles de escritura avanzados por los niños de la muestra	178
Tabla 48 Medias por grupo, puntajes mínimos y máximos en Pre y Post-test	180
Tabla 49 Medias por categoría de escritura, puntajes mínimos y máximos en Pre y Post-test	181
Tabla 50 Análisis estadístico por categorías de escritura en el Post-test	182
Tabla 51 Puntaje medio por tarea del total de la muestra en el Pre y Post-test.....	183
Tabla 52 Desempeño de niños Bilingües y Monolingües en la tarea de “Escritura de sustantivos” en el Pre y Post-test	184
Tabla 53 Resultados de la tarea de “Escritura de sustantivos” a partir de las categorías de escritura en el Post-test.....	185
Tabla 54 Desempeño de niños Bilingües y Monolingües en la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” en el Pre y Post-test.....	186
Tabla 55 Comparación del desempeño entre grupos en la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” considerando la diferencia de puntos entre Pre y Post-test	187
Tabla 56 Resultados de la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” a partir de las categorías de escritura en el Post-test	188
Tabla 57 Letras identificadas por los niños a partir de su nivel de escritura en el Post-test	189
Tabla 58 Desempeño de niños Bilingües y Monolingües en la tarea de “Identificación de letras en contexto de palabra” en el Pre y Post-test	190
Tabla 59 Resultados de la tarea de “Identificación de letras en contexto de palabra” a partir de las categorías de escritura en el Post-test	191
Tabla 60 Cantidad de letras iniciales identificadas por nivel de escritura en el Post-test.	192
Tabla 61 Desempeño de niños Bilingües y Monolingües en la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” en el Pre y Post-test.....	193
Tabla 62 Comparación del desempeño entre grupos en la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” considerando la diferencia de puntos entre Pre y Post-test.....	194

Tabla 63 Comparación de resultados de la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” a partir de las categorías de escritura	195
Tabla 64 Frecuencia de elección de palabra escrita correcta, por el nivel de escritura y grupo lingüístico en el Post-test	196

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Índice de figuras

Figura 1 La lengua escrita como objeto de conocimiento	28
Figura 2 Periodos de la adquisición del Sistema Gráfico Alfabético (SGA).....	51
Figura 3 Escrituras que ejemplifican las producciones del PS1	52
Figura 4 Ejemplos de escrituras en el PS2.....	54
Figura 5 Escrituras en el nivel Silábico	56
Figura 6 Escrituras del periodo Silábico-Alfabético.....	57
Figura 7 Escritura alfabética	58
Figura 8 Lugar de nacimiento de los participantes	94
Figura 9 Lugar de residencia de los participantes.....	95
Figura 10 Condición socioeconómica de los participantes.....	98
Figura 11 Variantes de familia de la muestra	99
Figura 12 Familiares alfabetizados de los participantes	101
Figura 13 Niños trabajadores de la muestra.....	104
Figura 14 Conocimiento del nombre de la lengua hablada.....	107
Figura 15 Lenguas habladas en el hogar de los participantes	108
Figura 16 Número de familiares hablantes de lengua distinta a español	109
Figura 17 Participantes que hablan o entienden una lengua distinta a español que es hablada por la familia.....	110
Figura 18 Lengua en la que los familiares se dirigen al niño	113
Figura 19 Preferencia lingüística de los participantes	116
Figura 20 Niños hablantes de lengua distinta al español que los participantes conocían en la escuela.....	119
Figura 21 Lengua hablada en clases por los participantes	120
Figura 22 Lengua hablada durante el recreo por los participantes	121
Figura 23 Lengua hablada empleada por maestro/maestra en clases.....	123
Figura 24 Recibe clases en una segunda lengua (inglés).....	125
Figura 25 Lengua deseada por los participantes en la enseñanza	126

Figura 26 Participantes visitan familiares fuera de la ciudad de Querétaro.....	127
Figura 27 Lugares de visita a familiares de los participantes	128
Figura 28 Lengua hablada en lugar de visita a familiares.....	129
Figura 29 El participante entiende y/o habla la lengua indígena (LI) del pueblo de origen	130
Figura 30 Desempeño del grupo bilingüe y monolingüe en el Pre y Post-test.....	174

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Introducción

La alfabetización es un derecho humano fundamental que desempeña un papel trascendental en la formación de un individuo (Infante y Letelier, 2013). Su logro tiene un impacto en la participación social y política, en la vida económica, en la salud pública y en el desarrollo personal y profesional (UNESCO, 2020). Es, además, un factor esencial para erradicar la pobreza (INAFED, 2018).

Sin embargo, no todas las personas consiguen cumplir ese derecho. Al respecto, se ha reportado que, a nivel mundial, más de la mitad de los niños y jóvenes en edad escolar no logran completar su proceso de alfabetización (UNESCO, 2017a). Además, se ha documentado que, generalmente, estos niños y jóvenes crecen dentro de contextos vulnerables (urbano-marginados y rurales), donde las prácticas de lectura y escritura son precarias y poco frecuentes, lo que ocasiona que sus posibilidades para alfabetizarse sean limitadas (Ferreiro, 1997; INEE, 2019; Narro y Moctezuma, 2012; Snow, 1999; UNESCO, 2017b). Es así como, estos niños y jóvenes se sumergen en un espiral de vulnerabilidad: por un lado, la vulnerabilidad a raíz de la desventaja social y económica les implica dificultades para alfabetizarse; por otro, la vulnerabilidad que está asociada al aspecto educativo, ya que al no lograr alfabetizarse son incapaces de acceder a un desarrollo social, personal y profesional pleno y a la mejora de su calidad de vida, lo que los mantiene en la situación de desigualdad y marginación en la que se desenvuelven.

En México, la relación entre los factores socioeconómicos y la alfabetización es marcada. De acuerdo con cifras reportadas por el INEGI (2015), a mayor nivel de pobreza es mayor el grado de analfabetismo. De esta forma, el analfabetismo solo incide en los sectores más vulnerables, entre los que se encuentran la población en condición de desigualdad, localizada en zonas urbanas-marginadas y rurales, y la población indígena (INEE, 2019).

Respecto a la población indígena, es importante señalar que, además de ser un sector vulnerable en cuanto a la alfabetización, es también un grupo que históricamente se ha enfrentado a condiciones de marginación y pobreza (Skrobot, 2014). Por ello, en la búsqueda de mejores oportunidades de vida, esta población se ha desplazado de sus

comunidades de origen hacia las urbes, donde experimentan desvalorización de sus lenguas, exclusión y discriminación (Horbath, 2013; Guerra, 2016; Vázquez y Rico, 2016; Montero, 2018). Sumado a lo anterior, los niños indígenas matriculados en las escuelas primarias públicas urbanas, por su origen y condición lingüística, son considerados por algunos profesores como sujetos atípicos con problemas cognitivos y de lenguaje (Hernández- Rosete y Maya, 2016). Es decir, algunos docentes piensan que por ser indígenas y bilingües (español y lengua indígena) estos niños no se alfabetizan o lo hacen con dificultad, en contraste con los niños no indígenas y monolingües de español (Barriga, 2008).

No obstante, las creencias de algunos maestros de escuelas urbanas acerca de las “dificultades” que puede implicar el bilingüismo de los niños indígenas se contraponen con las investigaciones que afirman que ser bilingüe o estar expuesto constantemente a una segunda lengua aporta ventajas cognitivas a los hablantes, siendo las principales de éstas una mayor conciencia metalingüística, un mejor desarrollo de las funciones ejecutivas, así como de la flexibilidad mental (Ardila, 2012; Akhtar y Menjivar, 2012; Bialystok, 1988; Bialystok y Shapero, 2005; Bialystok y Craik, 2010; Bialystok *et al.*, 2012; Craik y Bialystok, 2005; Francis, 1999; Friesen y Bialystok, 2012; Kroll y Dussias, 2017; Kroll y Dussias, 2019).

Considerando lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo comparar el proceso de alfabetización, mediante una intervención de corte constructivista, de niños¹ indígenas bilingües de herencia y niños monolingües hablantes de español, para establecer, si existen diferencias en la adquisición inicial de la lengua escrita de ambos grupos de niños. Cabe señalar que todos estos niños se encuentran en condición de vulnerabilidad educativa, en función de no haber concluido su proceso de alfabetización a pesar de su asistencia a uno o más ciclos escolares de educación básica en escuelas primarias públicas.

La importancia de esta investigación atiende a dos principales motivos. El primero de ellos se relaciona con la población que involucra el estudio, los niños indígenas bilingües de herencia. Si bien, en las últimas décadas se han realizado numerosos trabajos

¹ En este estudio utilizaremos, generalmente, el concepto “niños” para aludir tanto a niñas como a niños, salvo en los casos en los que se requiera hacer especificaciones en el género, en los que se mencionará explícitamente si se trata de “niña” o “niño”.

psicogenéticos en los que se ha estudiado el proceso de alfabetización, a partir de los descubrimientos de Ferreiro y Teberosky (1979), son escasos los estudios que incluyen a la población indígena bilingüe, por lo que las aportaciones de nuestra investigación resultan relevantes.

El segundo motivo se vincula con la necesidad de conocer si, por la exposición frecuente a una lengua indígena, los niños indígenas bilingües de herencia lograrán mayores avances en su proceso de alfabetización que los niños monolingües hablantes de español. Es decir, este estudio nos ha permitido indagar si el contacto con una lengua indígena y español lleva, a los niños indígenas bilingües de herencia, a realizar mayores reflexiones sobre el sistema de escritura que a los niños monolingües hablantes de español.

Para llevar a cabo la comparación de los conocimientos sobre el sistema de escritura que poseían los niños, diseñamos una Batería de Tareas de Lengua Escrita, la cual aplicamos en un Pre y Post-test. Con estos instrumentos quisimos dar cuenta tanto de las conceptualizaciones de los niños sobre el funcionamiento del sistema de escritura (en términos de Ferreiro y Teberosky, 1979) como de la información que tenían sobre los elementos de la escritura (las letras) y sus posibilidades de uso en diferentes tareas (identificación o producción de palabras escritas). Para la elaboración de esta Batería, retomamos tareas de investigación en las que se evaluaron las posibilidades de los niños prealfabéticos frente a lo escrito (Alvarado, 1997, 1999, 2002; Cano, 2008; Fernández y Alvarado, 2015; Quezada, 2016). Es necesario destacar que, hasta la fecha, no se habían empleado estas tareas en conjunto a modo de Batería para la obtención de datos en una investigación, lo cual es uno de los aportes de nuestro estudio.

A su vez, para poder realizar una caracterización más amplia de nuestra muestra, aplicamos adicionalmente dos instrumentos a ambos grupos de niños: un test para conocer el dominio del español (para poder apreciar las posibles diferencias entre los niños bilingües y los niños monolingües) y una entrevista, para poder conocer su condición sociolingüística. Para ésta última, realizamos adaptaciones a la Ficha Sociolingüística antes diseñada por el grupo SEMLE (CELL, 2018), con el fin de obtener diálogos más fructíferos con los niños y niñas participantes y entender mejor a la muestra de nuestro estudio. Este segundo instrumento representa el segundo aporte de nuestro trabajo.

Cabe señalar que todos los niños y niñas que participaron de nuestro estudio (tanto bilingües de herencia como monolingües de español), tuvieron como rasgo común el no haber concluido su proceso de alfabetización inicial, pese haber cursado ya al menos el primer ciclo de la educación primaria. Tanto el grupo de los indígenas bilingües como los monolingües hablantes de español recibieron, de parte de una especialista de la Fundación Zorro Rojo, el mismo tipo de intervención didáctica (las sesiones fueron idénticas para cada grupo) para ampliar su conocimiento acerca del sistema de escritura.

Este trabajo de investigación está dividido en cuatro capítulos. En el primero, presentamos una revisión de los antecedentes concernientes al concepto de alfabetización, la cultura escrita, el impacto de la vulnerabilidad educativa en la alfabetización, la situación de los indígenas en México y el concepto de bilingüismo de herencia. Asimismo, abordamos los principales fundamentos teóricos relacionados con la alfabetización desde la perspectiva psicogenética, así como la descripción completa de los instrumentos que metodológicamente retomamos de estudios psicogenéticos anteriores para evaluar el avance de los individuos en el proceso de alfabetización.

En el segundo capítulo, presentamos el planteamiento del problema de investigación y el diseño metodológico que seguimos. Describimos también los objetivos, preguntas e hipótesis que guiaron este estudio y exponemos el diseño de análisis de nuestra investigación. De igual forma, en este capítulo detallamos los instrumentos empleados y las tareas de investigación retomadas para el diseño de la Batería de Tareas de Lengua Escrita que construimos para este trabajo.

En el tercer capítulo, exponemos y analizamos nuestros resultados. En este capítulo describimos nuestra muestra a partir de un análisis cualitativo sobre la condición sociolingüística de los niños. A su vez, presentamos los resultados obtenidos a partir de la Batería de Tareas de Lengua Escrita en el Pre y Post-test para lo que seguimos sobre todo un plan de análisis cuantitativo.

Por último, el cuarto capítulo, lo destinamos para la discusión y conclusiones de nuestro estudio.

CAPÍTULO I

Antecedentes y Marco Teórico

1.1 Antecedentes

1.1.1 El concepto de alfabetización desde la dimensión social

El concepto de alfabetización ha evolucionado a lo largo del tiempo. En el pasado se consideró como un conjunto de destrezas técnicas de lectura, escritura y aritmética (UNESCO, 2004). Actualmente, es visto como un proceso que involucra la adquisición de conocimientos y aptitudes que hacen posible identificar, entender, interpretar, crear y comunicar a partir de materiales escritos e impresos, accediendo con ello a la información y participación en la vida social (UNESCO, 2020).

La evolución del concepto de alfabetización ha sido motivada sobre todo por la relevancia social que poder leer y escribir confiere a las personas tanto de manera individual como de manera colectiva. Como lo señala la UNESCO (2020), la alfabetización es una condición que tiene impacto en la vida económica, la salud pública y de participación política de las comunidades.

Asimismo, Infante y Letelier (2013) apuntan que la alfabetización es la puerta de entrada para el aprendizaje a lo largo de la vida porque permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en tareas o funciones comunitarias. Torres (2005) y la UNESCO (2004) agregarían que permite gozar de un mayor grado de concientización sobre el colectivo y la propia persona. Es tal la importancia de estar alfabetizado que, como lo señala la UNESCO (2017a), la falta de eficiencia en el logro de la alfabetización está asociada con la desventaja, la inequidad y la exclusión social de un colectivo amplio en el que la vida social, económica, con promoción de los derechos humanos está fincada, de ahí que siga siendo un tema urgente de atender.

Dada la importancia de la alfabetización, la tarea de alfabetizar ha trascendido del interés meramente escolar a ser un foco de atención de los organismos internacionales

como la UNESCO y ha llevado a las naciones a preocuparse por este asunto desde diferentes instancias.

Pese a la relevancia que la alfabetización ha tenido desde el comienzo mismo de la escolaridad, el reto de introducir a los niños en la cultura letrada sigue vigente. Actualmente, el número de niños y jóvenes que provienen de hogares y/o contextos donde leer y escribir resulta ajeno o poco frecuente continúa siendo alto (UNESCO, 2017a). En este sentido, el ambiente escolar se vuelve, para muchos de los niños y niñas del mundo, el único espacio donde éstos pueden entrar en contacto con la cultura letrada.

1.1.2 El concepto de alfabetización desde la dimensión psicológica

Cabe remarcar que pese a los beneficios que la alfabetización ha generado en el mismo desarrollo del mundo moderno y del conocimiento, existen colectivos humanos que prescinden de esta herramienta. Bajo la exigencia de democratizar el acceso a los beneficios que otorga el saber leer y escribir, la psicología se ha planteado también por qué para algunos resulta más fácil alfabetizarse, y bajo qué circunstancias se logra este propósito.

Desde la psicología, el concepto de alfabetización puede verse a partir de dos principales perspectivas: restringida y amplia (García-Aldeco y Uribe, 2020).

Por un lado, la perspectiva restringida considera que alfabetizar supone un aprendizaje que es producto de la enseñanza directa, con una actividad cognitiva simple por parte de los aprendices: memorizar las formas de las letras en asociación con el valor fonológico de cada una, para luego poder emplearlos, como si se tratara de una código simple del que los aprendices pudieran comprender desde un principio lo representado (al respecto véase también Ferreiro, 1997).

Por otro lado, la perspectiva amplia ve a la alfabetización como un proceso psicológicamente complejo, además de estar estrechamente ligado con la participación de los individuos en una cultura letrada (García-Aldeco y Uribe, 2020). Desde esta perspectiva, entendemos que la escritura no representa a la lengua oral y que las representaciones que subyacen a las letras son constructos complejos que los aprendices

logran desde el ejercicio inteligente y activo de plantearse el funcionamiento de este complejo sistema de representación.

Desde una perspectiva psicogenética con orientación piagetiana, considerar el trayecto histórico en el que un saber (en este caso un sistema de escritura alfabético) ha devenido resulta muy útil para entender que el sistema de representación que sigue la escritura alfabética no fue automático, sino un producto de sistemas anteriores semasiográficos (como el sistema de numeración vigente en Occidente) que prescindían de la relación fono-gráfica (Sampson, 1997).

Detrás de una notación, hay una intención comunicativa que, para ser eficiente (y poder definirse como sistema), emplea una lógica o principio sintáctico. Para la escritura alfabética, este principio sintáctico fue producto de una serie de modificaciones que después de varios siglos se constituyó en la lógica alfabética con implicaciones ortotipográficas (Martínez De Sousa, 2004) que, en particular, la escritura del español sigue. Cabe señalar que las características de las lenguas han jugado un papel muy importante en la definición de las sintaxis escritas que emplean al escribir. Así, por ejemplo, el árabe, una lengua consonántica, no requiere una representación vocálica exhaustiva como la que fue necesaria imprimir en las lenguas románicas (Sampson, 1997).

En este contexto, la psicolingüística se ha dado a la tarea de entender la dificultad que los aprendices experimentan para llegar a concebir las unidades fonológicas que están detrás de las letras de un sistema alfabético de escritura como el nuestro, en el entendido que la misma representación no basta para mostrar la sintaxis encriptada en ella (Alvarado, 2020).

En consonancia con esta perspectiva, desde la psicolingüística se cuenta con evidencias que señalan que la conceptualización de la lengua no es la misma antes y después de haberse alfabetizado (Olson, 1998). Los trabajos de Ferreiro (1979, 1986, 2006, 2018, 2019) muestran con claridad cómo los niños no pueden acceder a concebir una lógica alfabética de representación, sino hasta después de un camino largo de deducciones e hipótesis respecto al funcionamiento del sistema de escritura, lo que se suscita por la misma necesidad de participar de una sociedad donde leer y escribir tiene cabida.

Aunado a la complejidad de llegar a comprender la lógica alfabética del sistema de escritura, existe un agravante al considerar a los aprendices que provienen de contextos en donde leer y escribir resulta ajeno o poco frecuente. Bajo esta condición, estos niños, a pesar de hacer una inversión en tiempo y esfuerzo al ir a la escuela, encuentran una mayor dificultad en poderse alfabetizar. En otras palabras, quienes crecen en contextos marginados donde las prácticas de lectura y escritura no son frecuentes cuentan con menores oportunidades de reflexionar sobre lo escrito, ya que aprender a leer y a escribir demanda, entre otras cosas, inferir el funcionamiento del sistema de escritura (Ferreiro, 2013).

Esta actividad cognitiva que realizan los aprendices al alfabetizarse (al inferir, reconstruir y descubrir el funcionamiento del sistema de escritura) involucra reflexiones metalingüísticas² (Ferreiro *et al.*, 2019; Hachén, 2002; Pontecorvo, 2002; Zamudio, 2020). Es decir, los aprendices, al querer apropiarse de la lengua escrita, además de utilizar el lenguaje como un instrumento para comunicarse, comienzan a emplearlo como un objeto de reflexión en sí mismo, un objeto de pensamiento (Ferreiro, 2002).

Como señala Ferreiro (2019), este “pensar sobre el lenguaje” responde a que el aprendizaje de la escritura exige a los niños reconstruir un sistema de representación, llevándolos a reflexionar sobre la existencia de unidades de análisis de la lengua, que se redefinen conforme el niño avanza en su proceso de alfabetización. Es así, como al aprender la lengua escrita (las normas y reglas al corresponder fonemas y grafías, la ortografía, la segmentación entre palabras, el conocimiento de géneros textuales, la producción de textos...), los niños realizan un análisis y toma de conciencia sobre la estructura del lenguaje mismo, reflexionando sobre el sistema lingüístico al diferenciar entre lo oral y lo escrito (Hess, 2010; Ravid y Tolchinsky, 2002).

² Gombert (1992) define la actividad metalingüística como aquella que concierne a la reflexión sobre el lenguaje y su uso, así como la habilidad consciente e intencionada del sujeto para planificar y monitorear su procesamiento lingüístico. Estas actividades involucran cualquier aspecto del lenguaje: fonológico, sintáctico, semántico o pragmático.

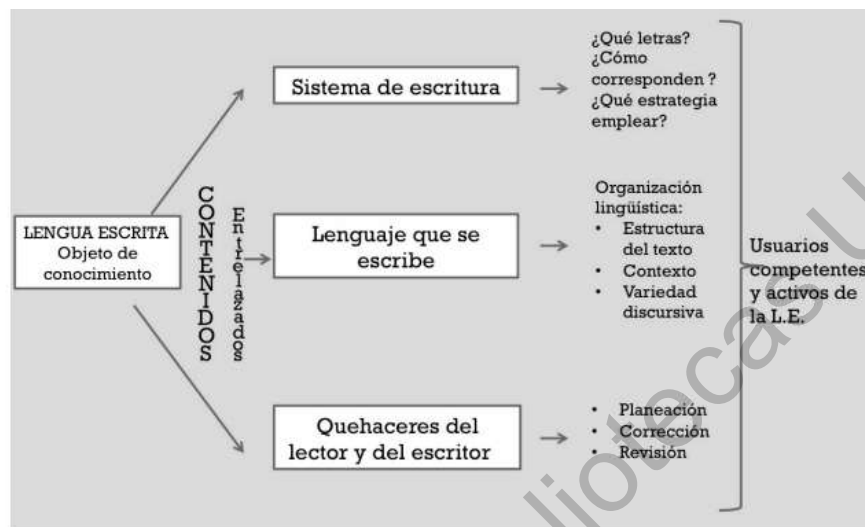
1.1.3 El ingreso a la cultura escrita

La *cultura escrita* hace referencia a la capacidad de utilizar textos escritos y, asimismo, de ser partícipe de las prácticas de lectura y escritura en una sociedad (Olson, 1998). La cultura escrita abarca desde el uso de un libro o periódico impreso hasta la más ordinaria producción escrita, como una nota en un cuaderno, una carta, o lo que se escribe para uno mismo (Chartier, 2000). Asimismo, para lograr el ingreso a esta cultura es necesario apropiarse de las tradiciones de lectura y escritura, asumiendo con ello una herencia cultural que involucra diversas operaciones con los textos y la puesta en marcha de conocimientos sobre las relaciones entre ellos, sus autores, su contexto (Lerner, 2001). Se requiere saber cómo funcionan los textos fundamentales de la cultura escrita a la que se pertenece (Moreno, 2014).

La lengua escrita es un objeto de conocimiento complejo. En ella se inscriben aspectos que se entrelazan, sobre los que se debe reflexionar y que forman parte de prácticas sociales necesarias para ingresar a la cultura escrita (Castedo *et al.*, 2015; Lerner, 2001; Martínez *et al.*, 2015). Para comprender y usar la lengua escrita se requiere de un proceso continuo de aprendizajes donde se relacionen el sistema de escritura, el lenguaje que se escribe y los quehaceres del lector y el escritor (Kaufman y Lerner, 2015). Lo anterior se muestra en la Figura 1.

Figura 1

La lengua escrita como objeto de conocimiento



Elaborado por Dueñas (2017), adaptado de Kaufman y Lerner (2015).

Respecto al primer contenido, el sistema de escritura, refiere a la escritura como un sistema de notación, en el cual se emplean formas gráficas para registrar y transmitir información (Kaufman y Rodríguez, 1993; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Teberosky, 2003). Como señalan Teberosky y Tolchinsky (1995), el usar notaciones permite la separación entre la marca en sí y el mensaje, de su productor; esto conlleva a que las formas notacionales se conviertan en un objeto de reflexión.

En la lengua española, el sistema de escritura se rige por el principio alfabético. Este sistema se compone por elementos (letras) que identifican segmentos fonológicos, es decir, consonantes y vocales (Teberosky y Tolchinsky, 1995). Sin embargo, podría decirse que no se trata de un sistema puramente alfabético, ya que cada fonema no se representa por una única y misma grafía, o sea, no hay una relación biunívoca entre fonema y grafema (Ferreiro, 2002). Además, están presentes otros elementos que apoyan a especificar propiedades sintácticas o semánticas del lenguaje, como los signos de puntuación, la separación entre palabras, el subrayado, el uso de tildes y el uso de mayúsculas (Carlino y Santana, 1996; Dávalos-Esparza, 2017; Teberosky y Tolchinsky, 1995).

En consecuencia, para que un aprendiz pueda comprender las reglas de funcionamiento del sistema de escritura se precisa de un análisis de lo escrito y las relaciones complejas que guarda con lo oral (Ferreiro, 2002). Para ello, la enseñanza de la lectura y escritura requiere la interacción del sujeto con lo escrito a través del uso de textos reales de circulación social (Vernon y Alvarado, 2006), y no del trabajo con correspondencias de sonidos y sílabas aisladas, donde se anula el significado y la funcionalidad de la escritura (Nemirovsky, 2006).

El siguiente contenido de la Figura 1, el lenguaje que se escribe, refiere a un tipo de lenguaje que difiere del oral y no puede reducirse a una manifestación gráfica de este último (Blanche Benveniste, 1982). El lenguaje escrito es más elaborado que el oral dada la exigencia de eficiencia que impone el espacio acotado en donde se manifiesta (la página) y con un uso más formal que el lenguaje que empleamos en nuestras conversaciones con otros (Carlino y Santana, 1996).

El texto es el producto material del lenguaje que se escribe (Teberosky, 1990). Cada texto que se elabora trae consigo un carácter comunicativo, como actividad real; un carácter pragmático, en cuanto a la intención de quien lo produce; una unidad estructurada, con reglas discursivas propias (Teberosky, 1990). Como resultado de la conjunción de estos elementos existen diferentes variedades discursivas (tipos textuales) que forman parte del lenguaje escrito, tales como textos informativos, literarios, expresivos, apelativos, etcétera (Kaufman y Rodríguez, 1993).

Asimismo, cada tipo de texto, al tener distintas características, permite realizar diferentes reflexiones sobre la lengua escrita, ya sea a través de la lectura o al producirlo por escrito para un propósito real (Vernon y Alvarado, 2004). Es por ello que se vuelve necesario que los aprendices tengan contacto con los diversos tipos textuales, pues este contacto permite que construyan un conocimiento sobre éstos, a partir de jugar los roles de lectores y escritores, para que de esta manera puedan convertirse en usuarios de la cultura escrita (Castedo, 1995; Kaufman y Rodríguez, 1993; Lerner, 2001).

En relación con lo antes mencionado, se encuentra además el contenido de los quehaceres del lector y el escritor. Estos quehaceres se adquieren participando en las prácticas sociales de lectura y escritura, a partir de la interacción con lectores y escritores

experimentados, al desenvolverse en un entorno donde es posible familiarizarse con diversos tipos de textos y que proporciona las oportunidades para operar como lectores y escritores (Kaufman y Lerner, 2015).

En el caso de los quehaceres del lector, de acuerdo con Lerner (2001), es posible distinguir entre los que se realizan en interacción y aquellos que se dan en lo privado. Como ejemplo de los que se llevan a cabo en la interacción se tienen los siguientes: compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, comentar o recomendar lo que se ha leído, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico, entre otros. Con respecto a los que se efectúan en privado, algunos ejemplos son: releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta una incongruencia, anticipar lo que sigue en el texto, saltarse lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él asumiendo una posición crítica, adecuar la modalidad de lectura -exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida- a los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo (Lerner, 2001).

Respecto a los quehaceres del escritor (último elemento expuesto en la Figura 1), como señala Lerner (2001), la distinción entre lo compartido y lo privado es más clara, ya que la escritura es una actividad más solitaria que la lectura pero al mismo tiempo lleva al escritor a tener presente el punto de vista de los otros, de sus futuros lectores. Algunos ejemplos de estos quehaceres son: planificar, textualizar, revisar constantemente, discutir con otros cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo, someter a consideración de algunos lectores lo que se ha escrito o se está escribiendo. Al mismo tiempo, escribir con otros exige debatir para acordar decisiones sobre los múltiples conflictos que plantea la escritura y de este modo se convierten en objeto de reflexión aquellas situaciones que podrían permanecer implícitas cuando se escribe en soledad (Lerner, 2001).

Es así como, al analizar los contenidos antes expuestos, podemos asegurar que la lengua escrita se vuelve un objeto de conocimiento sobre el que los aprendices reflexionan durante su proceso de alfabetización.

El proceso de alfabetización inicial es imprescindible para el ingreso a la cultura escrita y al mismo tiempo, estar inmersos en una cultura letrada es condición *sine qua non* para poderse alfabetizar. Este proceso se define como aquel que sienta las bases para la apropiación y conocimiento del sistema de escritura (adquisición del principio alfabético), así como las habilidades de lectura y escritura (Kaufman y Lerner, 2015; MECyT, 2002). Comienza antes de ingresar a la escuela, “en el contexto social y familiar de modo asistemático y variado pero continúa en la primera etapa formal” escolar (ME, 2012, p.14).

Por tanto, la enseñanza debe apuntar a que los niños comprendan progresivamente las características alfabéticas del sistema de escritura, al mismo tiempo en que tienen oportunidades para operar como lectores y escritores (Kaufman y Lerner, 2015). Para ello, se requiere de un ambiente alfabetizador, donde los niños puedan apropiarse de las prácticas sociales en las que se utilice la lengua escrita, al leer y producir diversos tipos de textos e interactuar con lectores y escritores experimentados (Vernon y Alvarado, 2001; Vernon y Alvarado, 2004; Kaufman y Lerner, 2015).

1.1.4 La vulnerabilidad educativa y su impacto en la alfabetización

El concepto de *vulnerabilidad* refiere a la susceptibilidad de ser herido, recibir un daño, perjuicio o afectación, ya sea de forma física o moral (Linding y Villegas, 2019). Se trata de un estado de autonomía reducida e incapacidad de velar por los propios intereses (Kottow, 2011). Desde el aspecto social, la vulnerabilidad es la combinación de tres factores (CEPAL-CELADE, 2002):

1. Eventos, procesos o rasgos que suponen adversidades potenciales para ejercer los distintos tipos de derechos ciudadanos o el logro de proyectos de las comunidades, los hogares y las personas.
2. La incapacidad para responder a la materialización de estos riesgos.
3. La falta de habilidad para adaptarse a las consecuencias de la materialización de estos riesgos.

Para los fines de este estudio, se ha considerado abordar la vulnerabilidad social desde su dimensión educativa, la cual se define como “el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno” (DGCyE, 2010a, p.5). En tal vínculo se involucran las dimensiones sociales, familiares, institucionales, económicas y subjetivas (DGCyE, 2010b). Dicho de otro modo, la vulnerabilidad educativa hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades y desventajas a lo largo de su trayectoria académica, lo que les impide sacar provecho a la enseñanza, y puede llevarles al fracaso escolar (Díaz y Pinto, 2017).

Otras variables que se manifiestan en la población en situación de vulnerabilidad educativa son el analfabetismo (individuos de 10 años o más que no saben leer y escribir), la deserción escolar en menores y la educación primaria incompleta (González, 2007).

Asimismo, la OCDE-CERI (1995) señala la existencia de siete factores que predicen un bajo nivel escolar en un individuo, y que están ampliamente relacionados con la desventaja social, por lo que ocasionan vulnerabilidad educativa. Éstos son: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela (recursos materiales y humanos con los que cuenta), lugar geográfico en el que se vive y falta de apoyo social.

De acuerdo con Marchesi (2000), Snow y Strucker (1999) y UNESCO (2017b) hay factores específicos que pueden incrementar o disminuir la vulnerabilidad educativa. Tales factores, y las condiciones inmersas en ellos, son:

- a) La familia: nivel de estudios de los padres, nivel económico, tipo de empleo y hábitos de trabajo, orientación y apoyo académico de los padres a los hijos, actividades culturales que realizan, gusto por la lectura y relación de los padres con la escuela de los hijos.
- b) El funcionamiento del sistema educativo: recursos existentes, el apoyo a las familias y los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas.

- c) La propia escuela: el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos.

Es importante subrayar que, como lo indican Lázaro *et al.* (2014), la vulnerabilidad educativa puede conducir a la exclusión social, la cual provoca en los sujetos grandes dificultades de participación y movilidad en la sociedad. Por ello, según estos autores, el papel de la educación es crucial, pues, además de facilitar la lucha contra las desigualdades, el tener éxito escolar puede impactar en el desarrollo personal y social de los individuos y en sus competencias para adaptarse a la vida profesional.

El entorno social en el que se vive tiene un papel crucial en el proceso de alfabetización (Castedo, *et al.*, 2015). Lo anterior refiere a que: “Los contextos sociales, culturales y hasta lingüísticos condicionan los procesos educativos y, por supuesto, también limitan los alcances de la alfabetización” (Narro y Moctezuma, 2012, p. 9). Pero estas limitaciones no aplican en todos los individuos, sino sobre todo a quienes se encuentran en ambientes desfavorecidos, como zonas urbanas marginales o rurales (Kaufman *et al.*, 1989).

Snow (1983) reportó que, durante algún tiempo, se pensó que los niños pertenecientes a poblaciones marginadas y minorías tenían deficiencias en su capacidad lingüística y cognitiva al compararlos con niños de clase media que se alfabetizaban, pero las investigaciones demostraron que tales deficiencias no existían. Esta misma autora encontró que los niños de sectores marginados y minorías hacían un uso del lenguaje distinto a los de clase media, mas no eran deficientes lingüística ni cognitivamente.

Entonces, la principal diferencia de quienes provienen de estos contextos (rurales, urbanos marginados) en contraste con quienes crecen en ambientes alfabetizadores, reside, en que “la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano” (Ferreiro, 1997, p.120), lo cual coloca a estos individuos en una situación de desventaja en su aprendizaje de la lengua escrita. Es decir, en las comunidades en donde leer y escribir resulta ajeno, los niños (a pesar de hacer una inversión en tiempo y esfuerzo al ir a la escuela) muchas veces encuentran mayor dificultad en poderse alfabetizar (Verhoeven y Snow, 2001). Los niños

en este tipo de ambientes pueden tener padres que sepan leer y escribir pero probablemente con un dominio precario (Narro y Moctezuma, 2012), debido a las pocas interacciones con el uso de la lengua escrita (Torres y Cuter, 2012). Esta situación refuerza en la comunidad de origen de estos niños las condiciones educativas de insuficiencia, lo cual también amplía el contexto de marginalidad y desventaja (Burns, Griffin, y Snow, 1999).

La situación de los niños de sectores favorecidos es distinta. La lengua escrita está presente en sus hogares como un objeto cotidiano (Kaufman *et al.*, 1989). Están en constante acercamiento con la cultura letrada al convivir con personas que usan los textos y comparten actos de lectura y escritura con ellos (Teberosky y Sepúlveda, 2009). Saben “el para qué sirve leer y escribir, para qué sirven la lectura y la escritura” (Torres y Cuter, 2012, p.11). En otras palabras, el tener amplias oportunidades para reflexionar sobre lo escrito lleva a los niños a avanzar ágilmente en su proceso de alfabetización (Castedo, 2014).

En síntesis, la alfabetización es un proceso psico-social (Goodman, 2003). A pesar de que los aspectos notacionales (conocimiento de las grafías y signos del sistema de escritura) y metalingüísticos (el análisis de lo escrito a partir de las relaciones complejas que guarda con lo oral) son importantes, son las oportunidades que tienen los niños para estar en contacto con lo escrito el elemento explicativo de las profundas diferencias en el punto de partida de escolarización de la lengua escrita, ya que no todos cuentan con ellas (Castedo, *et al.*, 2015). Es decir, la participación de los niños en prácticas de una comunidad letrada, las posibilidades de acceder a materiales impresos, el reconocimiento de diversos tipos textuales, la identificación de signos tipográficos o convenciones gráficas en los textos contribuyen a que algunos niños estén mejor preparados para el aprendizaje de la escritura que aquellos otros que no poseen esta información (Tolchinsky *et al.*, 2012).

Con todo lo anterior, podemos decir que la vulnerabilidad genera a su vez más vulnerabilidad (Pérez, 2005). Dicho de otra forma, quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad social debido a factores socioeconómicos (poblaciones urbanas marginadas, rurales, minorías, en situación de pobreza, con bajo nivel de escolaridad) entran también en una condición de vulnerabilidad educativa en su alfabetización, al no

contar con la posibilidad de acceder a materiales escritos ni a prácticas letradas en su familia y comunidad (Snow *et al.*, 1998; Snow, 1999).

En consonancia con lo anterior, es preciso señalar la situación de vulnerabilidad educativa a nivel mundial, en la que se encuentran más de la mitad de los niños y adolescentes en edad escolar, al no alcanzar los niveles mínimos de competencia en cuanto a su alfabetización en el aspecto de lectura (UNESCO, 2017a). Esto equivale a 6 de cada 10 niños y adolescentes en edades de 6 a 15 años de la población global, es decir 617 millones (UNESCO, 2017b). Las regiones mundiales que presentan el mayor número de niños y adolescentes con competencias deficientes en lectura (Asia Central y Meridional y África Subsahariana) se corresponden con las regiones que presentan el menor Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2019). Este índice, además de la dimensión educativa, considera las dimensiones de salud, así como ingresos económicos y riqueza. Por lo tanto, estos datos reafirman nuevamente que la vulnerabilidad social y económica se relaciona con el aspecto educativo, trastocando así el desempeño escolar de niños y jóvenes.

1.1.4.1 La vulnerabilidad educativa en la alfabetización: el caso de México

La vulnerabilidad educativa en la alfabetización en México se evidencia a través del número de ciudadanos no alfabetizados (INEE, 2017a). En México, de acuerdo a INAFED (2018), la alfabetización es un derecho y medio para el desarrollo individual y social, un factor esencial para la erradicación de la pobreza, así como para alcanzar la equidad de género, la paz y la democracia. No obstante, este derecho no se ve cumplido para la totalidad de la población mexicana. En la actualidad, existen 3.9 millones de personas en esta nación que no están alfabetizadas, las cuales representan el 4.17 % de la población mayor de 15 años (INEA, 2018). Al respecto, Narro y Moctezuma (2012) señalan que es en las áreas rurales del país donde principalmente se concentra esta población no alfabetizada.

Indiscutiblemente, existe una relación entre pobreza y alfabetización. De acuerdo con datos reportados por el INEE (2019), a mayor nivel de pobreza es mayor el grado de analfabetismo. Lo anterior se respalda con los datos obtenidos por el INEGI (2015) al mostrar que las entidades federativas con menor grado de desarrollo económico —Chiapas,

Guerrero, Oaxaca y Veracruz— son las que mantienen los mayores porcentajes de personas analfabetas. A su vez, esta misma fuente muestra que los estados con mejores contextos socioeconómicos —Ciudad de México, Baja California, Coahuila y Nuevo León— presentan menores índices de habitantes analfabetos.

El INEE (2019) establece que los factores sociales y económicos inciden especialmente en la alfabetización de determinados sectores de la población. Es así como los sectores más vulnerables para la alfabetización en México son: a) personas en condición de desigualdad, pobreza y/o marginación, b) población indígena, c) personas que habitan en localidades rurales, d) mujeres y e) personas con discapacidad. Para los fines de este estudio nos centraremos en los incisos a y b.

En el caso de la población analfabeta de 15 años, o más, que se desarrolla en condición de desigualdad, pobreza y/o marginación, el INEE (2019) documenta que se ubica, generalmente, en localidades rurales y urbano-marginadas. La misma fuente hace mención que se trata de personas que afirman haber cursado algún grado escolar, pero también declaran no saber leer ni escribir. El INEE (2018) y la ENIGH (2018) registran que esta población percibe ingresos precarios, los cuales se destinan principalmente a cubrir sus necesidades de alimentación y transporte. Esta situación, aunada al bajo nivel de escolaridad de los familiares, a la poca disponibilidad de recursos para el estudio en el hogar y a la escasa promoción de la lectura en la familia, trae como consecuencia un desempeño insuficiente en las competencias de lectura y escritura (PLANEA, 2018).

En el caso de los indígenas³, el 17.8% de esta población de 15 años o más es analfabeta, dato que triplica el porcentaje nacional de analfabetismo, que es del 5.5% (INEE-UNICEF, 2018). Entre las principales dificultades que contribuyen a que este grupo sea un sector vulnerable en la alfabetización se encuentra que, por un lado, estos individuos viven en contextos desfavorables⁴. Debido a lo anterior, comparten características con la población no indígena en condición de desigualdad, pobreza y/o marginación (ingresos precarios, bajo nivel de estudios, falta de recursos escolares, escasez o ausencia de prácticas

³ De acuerdo con un estudio del INEE-UNICEF (2018), en México los indígenas representan el 10.1% de la población total nacional.

⁴ Tres cuartas partes viven en zonas rurales; presentan carencias en servicios de salud y drenaje (INEE-UNICEF, 2018).

de lectura y escritura en el hogar), además de que sus resultados en las pruebas de evaluación nacionales los ubican en el nivel “insuficiente” (INEE, 2017b; PLANEA, 2018). Por otro lado, se enfrentan al conflicto de aprender español como segunda lengua, a materiales limitados adecuados en las diversas lenguas originarias y sus variantes (INEE, 2016), a la escasez de centros escolares de atención a la población indígena, así como a la necesidad de mejorar la formación de los maestros en estos centros (INEE, 2015).

Otros aspectos que trastocan el proceso de alfabetización de esta población son la discriminación y exclusión que enfrentan al migrar a las ciudades e inscribir a sus hijos en escuelas urbanas (Guerra, 2016; Horbath, 2013; Vázquez y Rico, 2016). Al asistir a estas escuelas, algunos profesores dudan de la capacidad de estos estudiantes para alfabetizarse. Incluso, se ha reportado en algunas investigaciones que existen docentes que piensan que los niños indígenas, por el contacto con una lengua indígena, tienen mayores dificultades para alfabetizarse con respecto a los niños monolingües (Barriga, 2008; Hernández-Rosete y Maya, 2016). Además, como lo documentan estos mismos estudios, en ocasiones algunos maestros consideran que este contacto constante con una lengua indígena lleva a estos alumnos a presentar problemas cognitivos y de lenguaje, a hablar un español que no es “puro” y, por lo tanto, a adquirir dificultades en su alfabetización. Todas estas situaciones no hacen más que vulnerar más a la población indígena.

Hasta aquí es importante mencionar que, las estadísticas existentes solo comprenden a la población analfabeta a partir de los 15 años, mas no se precisan las cifras de los niños indígenas y no indígenas que han cursado uno o más grados de la educación primaria y que aún no se han alfabetizado. Estas cifras son de suma trascendencia ya que se estima que, en México, el 20% de los alumnos de segundo grado de educación primaria y el 10% de los estudiantes de tercero y cuarto grado no han completado su proceso de alfabetización inicial (Pacheco, 2019). Esto equivale a miles de alumnos, los cuales no siempre son identificados con facilidad por sus maestros. Se trata de un problema de dimensión nacional (Jiménez, 2018).

En definitiva, al encontrar niños escolarizados⁵ pero no alfabetizados persisten los mismos factores, ya mencionados, que impiden a un individuo lograr el éxito en el aprendizaje de la lengua escrita. Éstos son la desigualdad y, a razón de ella, el no contar con las mismas oportunidades para el acercamiento a la cultura letrada (Cavazos, 2018).

1.1.4.2 Organizaciones que promueven la alfabetización en los sectores vulnerables en México.

En México, grupos de especialistas han unido esfuerzos para que más niños y niñas en condiciones vulnerables accedan a la cultura letrada. A continuación se mencionan dos organizaciones que se han dedicado a promover la alfabetización en sectores vulnerables y que apoyaron el planteamiento de la tesis que aquí se reporta. Por una parte la Fundación Zorro Rojo A.C. como instancia de intervención no gubernamental para la alfabetización inicial, y, por otro, el Seminario de Lingüística y Educación, desde el Colegio de México, como un núcleo académico para promover el estudio de contextos lingüísticamente vulnerables.

La Fundación Zorro Rojo A.C. es un espacio dedicado a alfabetizar niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad que presentan rezago educativo con respecto a su edad y grado escolar. Para ello, desde 2016, genera laboratorios didácticos en los que, a través de sesiones semanales de intervención de corte psicogenético, se favorece el avance de los niños en su proceso de alfabetización.

Las sesiones de intervención realizadas por la Fundación Zorro Rojo (en adelante “Zorro Rojo”) se basan en la intervención semanal que ofrece a niños que voluntariamente acuden al servicio. Las sesiones, por lo general realizadas en 60 minutos de trabajo, abarcan tres momentos del modelo de intervención desarrollado por Alvarado (2007):

- 1) *Tiempo para pensar sobre el sistema de escritura*, en donde a través de actividades puntuales se estimula que los niños exploren el funcionamiento del sistema de escritura, identifiquen escrituras constantes que les ayuden a construir referentes

⁵ Que han asistido a más de un ciclo escolar en educación primaria.

para tratar de leer y escribir y, con ello, ganen experiencia pensando sobre el funcionamiento del sistema de escritura.

- 2) *Tiempo de leer para hacer*, en el que a través de la lectura y seguimiento de instructivos encuentran una manera práctica de emplear el sistema de escritura. Al tratar de leer estos tipos textuales, se les hacen observables sobre cómo interpretarlos al tiempo que ponen en juego las reflexiones que van logrando sobre el funcionamiento del sistema de escritura.
- 3) *Tiempo de leer por leer* es un momento en el que los niños participantes escuchan la lectura en voz alta que los interventores realizan sobre todo de textos literarios. En este momento los aprendices pueden disfrutar la lectura recreativa y familiarizarse con la gramática de la lengua escrita. Al finalizar la lectura que hace el interventor, los niños son animados a llevarse un libro a casa bajo el sistema de préstamo bibliotecario que ofrece la Fundación.

A estos tres momentos, la fundación añadió uno más al inicio, al que llama “Bienvenida”. Este momento se destina a escribir la rutina de actividades a seguir en la sesión, así como a la reflexión sobre la escritura del nombre propio (por medio del pase de lista de los asistentes).

Cabe mencionar que, además de las sesiones de alfabetización, Zorro Rojo imparte talleres semanales de acercamiento a la lectura abiertos a todo público. El propósito de estos talleres es facilitar el acceso a la cultura escrita de los niños, niñas, y sus familias, promoviendo el gusto por la literatura y sus diversos géneros. Actualmente, Zorro Rojo ha apoyado a más de cinco mil niños y niñas (Fundación Zorro Rojo, 2020), y cuenta con cinco sedes a nivel nacional.

Respecto al Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE), se trata de un grupo académico interdisciplinario organizado por la Dra. Rebeca Barriga Villanueva desde el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México que tiene como

propósito trabajar la interculturalidad⁶ con niños de escuelas urbanas⁷, en especial bilingües de lengua indígena-español y monolingües hablantes de español (CELL, 2018).

Para lograr tal propósito, los especialistas que conforman este grupo han desarrollado un proyecto integrado por tres fases:

- 1) La primera fase de este proyecto se centró en conocer cómo se vivía la interculturalidad en las escuelas primarias públicas con población bilingüe, así como en la observación del trabajo con lengua escrita en las aulas.
- 2) La segunda fase se dedicó a la elaboración y aplicación de fichas sociolingüísticas, así como al análisis de los datos derivados de su aplicación. Estas fichas fueron un guion de preguntas diseñado con el fin de que, a partir de una entrevista profunda, se pudiera obtener un perfil real de la situación de los distintos grupos de niños, maestros y padres/tutores en las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación. El grupo SEMLE contempló que esta ficha debía considerar tres ejes: a) los datos del niño, de los maestros y de los padres/tutores, b) las actitudes lingüísticas que mostraban los tres grupos; c) la percepción del dominio que tenían los niños y padres/tutores sobre las lenguas con las que estaban en contacto (Alarcón *et al.*, s.f.).
- 3) La tercera fase, la cual se desarrolla en la actualidad, tiene como objetivo el fomento a la lengua escrita como forma de empoderamiento, de transferencia de sistemas y de valores de las lenguas en contacto (CELL, 2018).

⁶ La interculturalidad se define como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo (UNESCO, 2006). De acuerdo con Schmelkes (2003), esta perspectiva niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder, asumiendo que la diversidad es una riqueza.

⁷ El grupo SEMLE desarrolla su investigación en algunas escuelas urbanas de los estados mexicanos de Querétaro, Puebla, Guadalajara y Ciudad de México. A su vez, tiene presencia en Estados Unidos, donde estudia cómo se produce la enseñanza del español en el área metropolitana de Boston (SEMLE, 2020).

Asimismo, durante esta última fase, el SEMLE ha ampliado su grupo de especialistas, invitando, entre ellos, a la Fundación Zorro Rojo para sumar esfuerzos hacia la disminución de las brechas sociales en la alfabetización.

1.1.5 Indígenas en México y en Querétaro

De acuerdo con los criterios establecidos por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (INEE, 2018), se considera a una persona como indígena si reside en un hogar donde el jefe de familia, su cónyuge o sus ascendientes —madre o padre, madrastra, padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a) — hablan una lengua indígena. Lo mismo se da si un individuo no vive en este tipo de hogares, pero es hablante de lengua indígena.

En México existen más de 12 millones de indígenas, de los cuales más de 7 millones son hablantes de alguna de las 68 lenguas indígenas⁸ reconocidas (INEE, 2017b). De acuerdo con la misma fuente, si se considera el criterio de auto-adscripción (quienes se auto-reconocen como tal) la cifra asciende a más de 25 millones.

Los indígenas se han asentado principalmente en 15 de las 32 entidades federativas del país, no obstante se ha reportado su presencia en todos los estados de la nación (CDI, 2014). Esto se debe a que los indígenas han migrado principalmente por cuestiones de empleo, pero por factores relacionados a la violencia y la búsqueda de una mejor educación (Skrobot, 2014).

Respecto a la situación laboral de los indígenas, se trata de un grupo que vive constantemente en la precariedad. Como lo indican Gutiérrez y Valdés (2015), el 77.5% de ellos recibe menos de un salario mínimo, ubicándose en el estrato más bajo de pobreza nacional. Los mismos autores documentan que, a pesar de la migración indígena a zonas urbanas, poco más de la mitad de esta población se dedica a la actividad agropecuaria. A esta actividad le siguen, conforme al número de trabajadores, los indígenas que se emplean en la construcción, el comercio y por último y en menor medida, quienes trabajan en el

⁸ Se trata de 68 lenguas indígenas que agrupan a 364 variantes lingüísticas, pertenecientes a 11 familias lingüísticas (INALI, 2009).

ámbito de los servicios, tales como el transporte o como servidores públicos. Aquí hay que resaltar también que los niños indígenas son partícipes en la economía familiar desde edades tempranas (Martínez y Rojas, 2006).

En cuanto a las lenguas indígenas, la más hablada, de acuerdo con el INEGI (2015) es el náhuatl, seguido del maya y el tseltal. Sin embargo, año con año, se pierden hablantes de las diversas lenguas indígenas, lo que conlleva a que éstas presenten un alto riesgo de extinción (INAPAM, 2019). Las causas de ello se relacionan con factores políticos y sobre todo, sociales (Delgado, 2019).

Uno de los factores sociales que más influye en el desplazamiento y pérdida de las lenguas indígenas mexicanas es la actitud lingüística de sus hablantes hacia ellas (Canuto, 2013). La actitud lingüística se refiere a las opiniones, ideas y prejuicios que tienen los hablantes con respecto a su propia lengua o lenguas ajenas (González Riaño y Huguet, 2002; Moreno, 2009). Estas actitudes no son heredadas, sino que se aprenden en los procesos de socialización, principalmente en la familia (Baker, 1992). Además, guardan una relación con la disposición del individuo de aprender y usar una lengua (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2013). Por ejemplo, Skrobot (2014) expone que los hablantes de lenguas minoritarias (como las lenguas indígenas) pueden tener una actitud negativa hacia su lengua cuando ésta no les permite ascender socialmente, mejorar su economía o les vuelve vulnerables a la discriminación. Y es que, de acuerdo con esta misma autora, quienes dictan la pauta de las actitudes lingüísticas son los grupos más prestigiosos y poderosos económicamente.

Los indígenas han sido históricamente discriminados. La denominación de “indio” acuñada por los españoles trajo consigo una connotación de inferioridad, desigualdad, esclavitud, servilismo, ignorancia y prejuicios que persiste hasta nuestros días (Ochoa, 2014). Y es que la discriminación a los indígenas se presenta, generalmente, a causa de su identificación física basada en su color de piel, su autorreconocimiento como indígenas, su pertenencia lingüística o su posición socioeconómica (Solís *et al.*, 2019).

En Querétaro, la población indígena se compone de poco más de 63 mil personas (INEGI, 2015). De éstas, de acuerdo con el INPI (2017), 45 mil pertenecen al pueblo otomí, lo que lo convierte en el grupo indígena predominante en el estado. Como lo indica la

misma fuente, los siguientes grupos con mayor presencia son el náhuatl, el mazahua y el zapoteco.

Los indígenas en Querétaro se localizan, principalmente, en cinco municipios. Organizados de manera creciente a decreciente, a partir del número de población indígena, éstos son: Tolimán, Amealco, Cadereyta, Querétaro y San Juan del Río (INEGI, 2015).

En el municipio de Querétaro, como lo señala el IQM (2008), los indígenas residen, primordialmente, en las colonias Nueva Realidad, San Francisquito, Las Margaritas (en San José el Alto), Reforma Agraria y Lomas de Casa Blanca. Asimismo, la misma fuente menciona que muchos pernoctan en el Mercado Escobedo, ubicado en el centro de la ciudad.

En lo respectivo a las actividades laborales, los grupos indígenas en el estado fundamentalmente son obreros, comerciantes o agricultores (CDI, 2009; Gutiérrez y Valdés, 2015). Particularmente, quienes viven en la ciudad de Querétaro trabajan en el comercio informal (de alimentos y/o artesanías), como obreros, empleados de limpieza, o en trabajos de albañilería y construcción (Chávez, 2006; Rico, 2014; Mendoza *et al.*, 2006).

En cuanto al uso del hñãñho, la lengua de los otomíes, Vázquez y Rico (2016) reportan que ésta se ha ido perdiendo al paso de las generaciones. La razón de ello, afirman estos autores, fue que, al arribar a la ciudad de Querétaro, los otomíes fueron víctimas de la discriminación por hablar una lengua distinta, por lo que consideraron dejar de lado la transmisión de la lengua a sus descendientes para evitar que éstos fueran discriminados. Es así como la actitud lingüística que presentan, por un lado es negativa, pues les lleva a restringir su lengua a sus sucesores y por otro, es positiva, ya que los autores mencionados también aseguran que este grupo siente orgullo por su lengua y cultura.

1.1.6 Bilingüismo de herencia y ventajas cognitivas del contacto con una segunda lengua

La definición del bilingüismo es compleja. Diversos autores a través de los años (Weinreich, 1953; Peal y Lambert, 1962; Grosjean, 1985; Romaine, 1999, por mencionar algunos), han aportado varios significados a este concepto y han planteado distintas

clasificaciones y tipos. Pero, si se simplifica al máximo esta definición, podemos decir que son bilingües todos aquellos que emplean dos idiomas para comunicarse, en diferentes grados, con diferentes competencias (Costa, 2017). Para los intereses de esta tesis, nos centraremos específicamente en el concepto de *bilingüismo de herencia*.

El término “bilingüe de herencia” o “hablante de herencia” refiere a quienes han crecido en hogares donde se habla una lengua distinta (llamada “lengua de herencia”) a la lengua mayoritaria de la sociedad en la que están inmersos (Montrul, 2012). Estas personas están expuestas constantemente a la lengua hablada en su familia —la cual es de carácter minoritario, como las lenguas indígenas o los idiomas hablados por inmigrantes—, en la que adquieren cierta competencia, lo que los convierte, hasta cierto punto, en bilingües (Montrul, 2013; Valdés, 2001).

Siguiendo con la premisa de que los hablantes de herencia son considerados como bilingües, Polinsky y Kagan (2007) afirman que la lengua de herencia equivale a un segundo idioma hablando en términos de competencia lingüística. Estos autores señalan que, al estar en contacto con la lengua de herencia en el hogar durante la infancia, los bilingües de herencia generalmente son más competentes en la comprensión auditiva que en el habla de ésta. Sin embargo, algunos de estos bilingües pueden llegar a ser hablantes nativos competentes.

Es importante mencionar que un aspecto común de este tipo de bilingüismo es que, al llegar a la edad adulta, la competencia en la lengua de herencia es débil, en comparación con la lengua mayoritaria, en la que los hablantes presentan un buen desempeño (Montrul, 2016).

En cuanto a la transmisión de la lengua de herencia en la familia, György-Ullholm (2010) menciona que existen algunos factores que influyen en la misma. Estos factores son las actitudes de los padres hacia la lengua de la familia, las lenguas en contacto e idiomas durante la enseñanza, así como las ideologías de la sociedad dominante donde se desenvuelve el individuo hacia la lengua de herencia.

Además de lo anterior, un aspecto de suma importancia en este tipo de bilingüismo es la conexión social que presentan los hablantes, a partir de su lengua de herencia, con su cultura y comunidad (Carreira, 2004). Es decir, la relación de los hablantes con su lengua

de herencia no depende de sus competencias lingüísticas, sino de la afiliación cultural y ancestral que tienen con su colectivo de origen, con lo que logran establecer un vínculo más fuerte hacia su lengua y comunidad de habla (Cummins, 2005; Fishman, 2001).

Ahora bien, investigaciones realizadas en las últimas décadas han evidenciado que quienes son hablantes de más de una lengua logran una mayor conciencia metalingüística, un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas⁹ y mayor flexibilidad mental¹⁰, en contraste con quienes son monolingües (Ardila, 2012; Bialystok, 1988; Bialystok y Shapero, 2005; Bialystok y Craik, 2010; Bialystok *et al.*, 2012; Craik y Bialystok, 2005; Francis, 1999; Friesen y Bialystok, 2012; Kroll y Dussias, 2017). En el caso de quienes crecen en ambientes multilingües, la sola exposición a diversas lenguas trae consigo beneficios si ésta es constante (Kroll y Dussias, 2019). Es así como, las mismas ventajas que presentan aquellos individuos que hablan activamente dos idiomas —aumento en la flexibilidad mental, así como de las funciones ejecutivas y mayor conciencia metalingüística— también pueden encontrarse en personas expuestas habitualmente a más de una lengua (Akhtar y Menjivar, 2012).

Específicamente, respecto al desarrollo de la conciencia metalingüística, el contacto frecuente con más de una lengua, independientemente de su dominio, lleva a los individuos que crecen en entornos multilingües a comprender la arbitrariedad de las palabras al reflexionar que un mismo objeto puede tener dos referentes distintos (Eviatar y Ibrahim, 2000). Esto se relaciona con otra ventaja: el logro de mayores reflexiones en el proceso de alfabetización (Ferreiro y Teruggi, 2013).

Si bien al aprender a escribir en un contexto monolingüe los aprendices hacen reflexiones sobre aspectos específicos de una lengua (por ejemplo, la representación escrita de los sonidos del habla), los niños expuestos a más de una lengua logran realizar mayores reflexiones al alfabetizarse (Pellicer, 1997; Teberosky y Martínez, 2003). Lo anterior se

⁹ Las funciones ejecutivas comprenden la capacidad de controlar la atención, inhibir la distracción, ampliar la memoria de trabajo, monitorear conjuntos de estímulos y alternar entre tareas (Bialystok y Craik, 2010); en suma, se trata de los procesos cognitivos que muestran la primera evidencia del declive al envejecer. Por lo anterior, se ha señalado que el bilingüismo podría retrasar la demencia en el envejecimiento (Bialystok *et al.*, 2009).

¹⁰ La flexibilidad mental es la capacidad para adaptarse a los cambios en curso y procesar la información de manera eficiente (Bialystok *et al.*, 2012).

debe a que estos niños —aunque no cuenten con un nivel alto de competencia lingüística en las lenguas con las que tienen contacto— adquieren una mayor conciencia sobre el lenguaje al tener la oportunidad constante de confrontar, analizar, comparar y diferenciar estas lenguas entre sí (Fernández, *et al.*, 2019; Teberosky y Martínez, 2003; Teberosky *et al.*, 2002; Ottin Pecchio, 2018)¹¹. Esta comparación y diferenciación es nutrida por las experiencias de los aprendices multilingües para darse cuenta de la lengua que hablan o escuchan, para traducir vocabulario o para decidir en qué lengua comunicarse en alguna circunstancia (Genesee, Nicoladis y Paradis, 1995; Pellicer, 1993).

Por supuesto que al realizar mayores reflexiones metalingüísticas debido al contacto con más de una lengua los niños manifiestan también ventajas en su proceso de alfabetización (Bialystok, 2007). En efecto, Ferreiro y Teruggi (2013) documentaron estas ventajas, corroborando que el contexto multilingüe amplía las posibilidades para reflexionar sobre lo escrito en los niños que crecen en dicho entorno, en contraste con aquellos que se alfabetizan en un medio donde se habla solo una lengua.

1.2 Marco teórico

1.2.1 La alfabetización desde una perspectiva psicogenética

La Teoría Psicogenética de Jean Piaget resalta la actividad de los niños frente a los objetos de aprendizaje como condición fundamental para ir entendiendo, poco a poco el funcionamiento de los fenómenos físicos y culturales (Delval, 1994). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se traduce en una constante actividad cognitiva en la que los aprendices dimensionan y redimensionan las variables que intervienen en cualquier fenómeno que quieran explicar. De ahí que lo que el fenómeno les represente diste, en un principio, de los conocimientos convencionalizados de los expertos. Desde esta consideración se afirma que el conocimiento se da por la construcción inteligente que hacen los aprendices a partir de lo que logran entender de los objetos culturales con los que entran en contacto (Lejárraga, 2004).

¹¹ Cabe señalar que, los niños que conforman estos estudios se encuentran en un contexto multilingüe principalmente debido a su entorno familiar o a la presencia de diversas lenguas y culturas que se manifiestan abiertamente en sus aulas.

Considerando la mirada piagetiana, Ferreiro y Teberosky (1979) comenzaron a estudiar el proceso de construcción de la lengua escrita que siguen los niños para explicar cómo va surgiendo el entendimiento infantil sobre el sistema de escritura alfabético que convencionalmente utilizamos. Para ello, las autoras pusieron énfasis en que la lengua escrita es un sistema de representación del lenguaje con reglas propias. Al ser una representación convencionalizada, no existen elementos de lo escrito que a simple vista remitan al significado que subyace (lo representado). Lo anterior conlleva a que el aprendizaje de la lengua escrita se convierta en una apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, sobre el que los niños realizan una serie de interpretaciones y reinterpretaciones sobre qué y cómo representa la escritura al lenguaje o al pensamiento (Ferreiro, 1997).

De acuerdo con Lerner *et al.*, (2018), al entrar en contacto con la escritura, los niños comienzan a reflexionar en función de descubrir que la escritura tiene partes que en un primer momento no coinciden con una relación fono-gráfica. Evalúan qué representa lo escrito, hasta dónde se puede o no escribir un enunciado o qué partes pueden ser ordenables, permutables o clasificables. Asimismo, como lo menciona Ferreiro (1994), llegan a descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son equivalentes a las semejanzas y diferencias en el significado de una unidad escrita.

Estas reflexiones se logran a través de una serie de intentos de los niños y niñas por tratar de leer o escribir algo. Aunque en un principio parezca un “juego” en el que simulan leer o escribir, al interactuar frecuentemente con materiales escritos (a partir de las prácticas sociales del lenguaje y mediante el uso, interpretación y producción de textos), los niños llegan a entender el funcionamiento del sistema de escritura y las características lingüísticas de la cultura letrada (Castedo y Torres, 2012; Kaufman *et al.*, 1989; Nemirovsky, 1999, Vernon y Alvarado, 2006). Ciertamente, la construcción del sistema de escritura es una labor ardua que exige una gran motivación que no se logra sin un contexto cultural que dé importancia a las prácticas de la lectura y producción de textos para resolver asuntos sociales relevantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el papel del individuo en esta perspectiva es el de un sujeto cognitivamente activo, esto es, de acuerdo a Ferreiro y Teberosky (1979) un ser que

intenta comprender la naturaleza del lenguaje escrito y que lo reconstruye, que aprende a partir de sus acciones sobre los objetos y que construye sus propias categorías de pensamiento. Se trata de un sujeto activo que compara, excluye, ordena y categoriza, que busca regularidades y formula hipótesis a partir de la información que le provee el medio y de las oportunidades que tiene para interactuar con el objeto de conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1979; Gómez Palacio *et al.*, 1995; Vernon, 2004).

Es importante destacar que, en concreto, hay aspectos en la lógica alfabética que rige a nuestro sistema ortotipográfico que los aprendices, cuando aún no se han alfabetizado, no logran identificar. Estos aspectos son: 1) que la lengua escrita tiene relación con la oralidad (las partes de lo escrito se corresponden con partes de lo oral); 2) que los fonemas son las unidades finales (mínimas) representadas por las letras. El avance en estos aspectos del sistema de escritura, se realiza (o va redimensionándose) conforme se logra un mayor contacto con las prácticas sociales de lectura y escritura (Vernon y Alvarado, 2006). El proceso de alfabetización es entonces el trayecto en el que todas estas conceptualizaciones se logran de manera paulatina (Vernon, 2004).

Dado que el proceso de alfabetización implica la construcción de variables en primera instancia inapreciables para el sujeto, los errores que cometen los niños al tratar de leer o escribir son entendidos como la manifestación de las maneras preconventionales de entender cómo funciona el sistema de escritura (Kaufman *et al.*, 1989). Para ilustrar lo anterior con un ejemplo, transcribimos a continuación un fragmento de entrevista reportado por Ferreiro y Gómez Palacio (1982) en donde se muestra lo que piensa un niño acerca de cada parte gráfica (letras o conjunto de letras que pueden interpretarse como un todo) de la escritura de su nombre (Tabla 1).

Tabla 1

Transcripción de entrevista a un niño acerca de la escritura de su nombre

Entrevistador	Niño
(El entrevistador ha escrito el nombre del niño en una hoja de papel a la vista del niño)	
Mira, Roberto, aquí dice tu nombre [R O B E R T O].	
¿Lo puedes leer despacito con tu dedito para ver cómo dice tu nombre?	
	[R O B E R T O]
	Dice “Roberto” (señala globalmente de izquierda a derecha)
Y si le tapas estas, ¿cómo diría? (cubriendo [ROB])	
	Dice “Roberto” (haciendo nuevamente el señalamiento global)
Y si ahora le tapo estas (cubriendo [RTO])	
	“Roberto”
Dice también ¿Roberto?	
	Sí, dice mi nombre
¿Me lo vuelves a leer? (muestra la escritura completa)	[R O B E R T O]
	Roberto Roberto Roberto

Nota: Se marca entre corchetes la escritura del nombre.

Fuente: Transcripción tomada de Ferreiro y Gómez Palacio (1982).

Cabe remarcar que, como lo hemos señalado previamente, el proceso de alfabetización inicia apenas los niños tienen oportunidad de entrar en contacto con la lengua escrita a través del uso social de diferentes portadores textuales (Bello, s.f.), de manera que ejemplos como el anterior se presentan incluso cuando los adultos no puedan interpretar la motivación de las respuestas erróneas.

Para muchos niños, el proceso de alfabetización se presenta de manera discreta frente a los adultos, quienes son incapaces de evaluar este trayecto de aprendizaje (Ferreiro, 2018). En este sentido, es común ver que los niños ya pueden leer o escribir, pero ignorar cómo lo hicieron. Y es que este proceso se lleva a cabo al margen de la intervención pedagógica (García-Aldeco y Uribe, 2020).

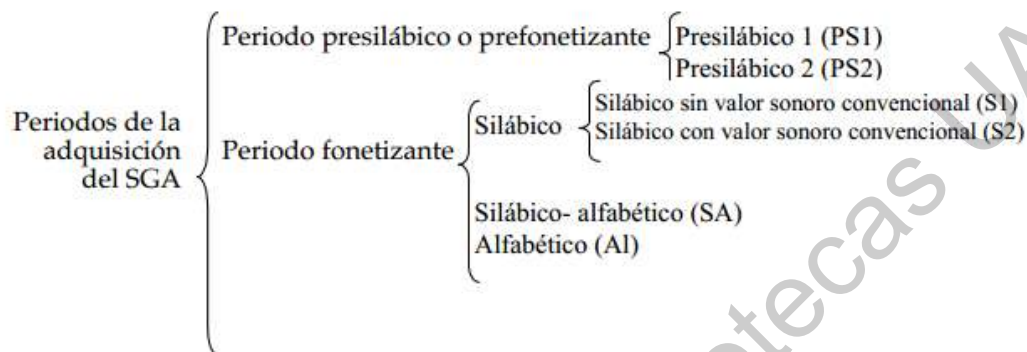
Como lo mencionamos anteriormente, desde la psicogénesis de la escritura, el aprendizaje de la lengua escrita se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento (la escritura), sobre el cual los niños plantean hipótesis e interpretaciones para lograr comprender su funcionamiento. Estas hipótesis y reformulaciones no son fijas, pues constantemente se modifican y evolucionan hacia un nivel mayor de conocimiento.

Durante el proceso de adquisición del sistema de escritura, el niño “reproduce algunas de las etapas claves de la evolución de la historia de la escritura en la humanidad” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.359). Es decir, el sujeto, al aprender la lengua escrita, transita por los distintos momentos por los que pasó la escritura hasta llegar a la actual escritura alfabética (Zamudio, 2020).

Es así, que la escritura infantil evoluciona de manera regular, estableciendo con ello periodos previos a la comprensión del principio alfabético del sistema de escritura de las lenguas romance como el español (Alvarado, 2002; Ferreiro, 1991). Se dice que se ha comprendido el principio alfabético cuando el sujeto logra una correspondencia entre letra y fonema de manera sistemática (Vernon, 2004). Los periodos de los que se hace mención se presentan en la Figura 2.

Figura 2

Periodos de la adquisición del Sistema Gráfico Alfabético (SGA)



Fuente: Alvarado (2002).

El primer periodo, Presilábico o fonetizante, se divide en dos sub-periodos: Presilábico 1 (PS1) y Presilábico 2 (PS2).

En el PS1, los niños logran dos importantes avances (Ferreiro, 1997): 1) considerar la escritura como un objeto sustituto (representación del nombre de los objetos) y 2) distinguir entre dos modos de representación gráfica: el icónico (dibujo) y el no icónico (escritura).

En relación a la distinción entre dibujo y escritura, luego de una exploración constante, los niños concluyen que no es la forma ni el tipo de líneas lo que lleva a distinguir entre una y otra representación, sino la manera en que tales líneas están organizadas (Ferreiro, 1997). En el dibujo, las líneas siguen el contorno de los objetos, en la escritura están ordenadas de manera lineal (Nemirovsky, 1999). A su vez, como señala Ferreiro (1991), los niños reconocen que, en la escritura, las formas son arbitrarias (es decir, las letras no reproducen físicamente a los objetos).

Además, de acuerdo con Alvarado (2002), en el PS1 los niños no tienen un control de la cantidad de letras necesarias para cada una de sus escrituras, por lo que pueden presentar escrituras de una sola letra (unigráficas) o cadenas de grafías tan largas como la hoja o renglón se los permita (escrituras sin control de cantidad). Al escribir logran hacerlo

de manera lineal y pueden utilizar pseudografías y/o grafías convencionales. Sin embargo, adquirir las formas convencionales no les demanda un mayor esfuerzo cognitivo (ya que las reciben de la sociedad y las adoptan tal cual), sino que es la construcción de criterios de legibilidad de la escritura lo que les exige una gran actividad cognitiva, por lo que es el partearguas que marca el avance entre los periodos PS1 y PS2 (Alvarado, 2002; Ferreiro, 1997). Un ejemplo de las escrituras que se presentan en el PS1 se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Escrituras que ejemplifican las producciones del PS1



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio (1982).

En el PS2, como se menciona en el párrafo anterior, se construyen los criterios de legibilidad o de interpretabilidad. Es decir, los niños buscan modos de diferenciación que consisten en establecer propiedades para que el texto que se escribe pueda ser interpretado, o sea, que pueda tener un significado (Nemirovsky, 1999; Vernon, 2004). En un primer momento estos criterios son intrafigurales o intra-relacionales (Ferreiro, 1997), lo cual se refiere a que los niños se enfocan en hacer diferenciaciones al interior de una escritura tanto desde el eje cuantitativo como del cualitativo.

Por un lado, desde el eje cuantitativo, construyen el criterio de cantidad mínima (hipótesis de cantidad), con el que determinan que una escritura no puede ser legible si no está compuesta, como mínimo, de tres grafías (Ferreiro, 1991). Por otro lado, en el eje cualitativo, establecen que para que una escritura —una palabra— pueda interpretarse debe

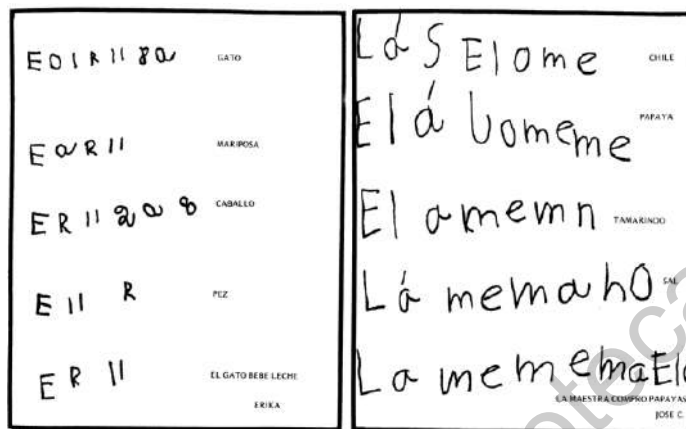
tener una variación en las letras que la constituyen (hipótesis de variedad interna), esto es, que las letras al interior deben ser distintas entre sí (Ferreiro, 2006).

Posteriormente, una vez que han establecido distinciones internas en sus escrituras, los niños comienzan a enfrentar otro trabajo cognitivo: diferenciar cadenas gráficas entre sí, buscando instaurar un criterio interfigural o inter-relacional (Kaufman *et al.*, 1989). En otras palabras, empiezan a establecer criterios para cerciorarse de que a nombres distintos correspondan escrituras distintas, para que, de esta manera, se garantice la interpretación que será atribuida a cada palabra escrita (Ferreiro, 1997). Cabe señalar, que el criterio intrafigural (cantidad mínima y variedad interna en una escritura) permanece pero no es suficiente al momento de establecer comparaciones entre cadenas gráficas (Ferreiro, 1991).

Por tanto, como afirma Ferreiro (2006), para lograr la diferenciación entre una representación escrita y otra, los niños construyen todo un sistema de variaciones, haciendo un uso alternativo de los ejes cuantitativo o cualitativo e intentando de forma progresiva una coordinación entre ambos. Las variaciones cuantitativas se manifiestan al modificar la cantidad de letras de una escritura a otra con el fin de obtener diferentes escrituras. En cuanto al eje cualitativo, Ferreiro (1997) y Alvarado (2002) señalan que las variaciones pueden implicar: a) utilizar letras distintas para diferentes palabras, sin cambiar necesariamente la cantidad de letras; b) cambiar solo una o dos letras (regularmente la inicial y la final), manteniendo constantes las demás en la cadena gráfica; c) cambiar la posición de las mismas letras en el orden lineal, sin modificar la cantidad; d) agregar o sustraer grafías, manteniendo, de una escritura a otra, una cadena gráfica base. La Figura 4 expone algunos ejemplos de las producciones escritas del PS2.

Figura 4

Ejemplos de escrituras en el PS2



Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio (1982).

Conviene subrayar que, en estos dos primeros periodos (PS1 y PS2), los niños aún no hacen corresponder sus escrituras con las pautas sonoras del habla y es justamente este descubrimiento lo que marca el inicio del Periodo Fonetizante (Ferreiro, 1997). Dicho de otra manera, las diferenciaciones logradas al cambiar la cantidad y repertorio de grafías pasan a ser diferenciaciones que se obtienen considerando los significantes orales, es decir, cómo suenan las palabras (Kaufman *et al.*, 1989). Es así como que las relaciones entre los aspectos sonoros y gráficos de la escritura se establecen a través de tres momentos evolutivos sucesivos: el periodo silábico, el periodo silábico-alfabético y el alfabético.

El periodo silábico es el primer momento en la fonetización de la escritura ya que, al hacer correspondencias entre “partes” de la escritura con “partes” de la oralidad, las “partes” orales inicialmente reconocidas son las sílabas (Ferreiro, 1991). Así, durante este periodo, los niños emplean una letra para representar cada sílaba (hipótesis silábica). El control en sus escrituras evoluciona hasta mostrar una exigencia rigurosa en la que expresamente hay una letra por cada sílaba de una palabra, sin omisiones silábicas ni repeticiones de letras (Ferreiro, 2006).

Habría que decir también que existen dos sub-periodos en el nivel silábico, los cuales son: Silábico sin valor sonoro convencional (SSVSC o S1) y Silábico con valor

sonoro convencional (SCVSC o S2). En el caso del SSVSC, se trata de escrituras que presentan la hipótesis silábica solo con un control cuantitativo de sus producciones (Ferreiro, 1991). Es decir, al escribir una palabra, los niños emplean cualquier letra para cualquier sílaba, sin que las letras utilizadas formen parte de la escritura convencional de dicha sílaba (Alvarado, 2002), siendo incluso una grafía que no guarde similitud con ninguna letra (Carlino y Santana 1996). En cuanto al SCVSC, en sus escrituras los niños muestran conocimiento sobre las letras particulares que pueden utilizarse para representar una determinada sílaba; esto es, que la letra usada para representar cada sílaba se vincula con los aspectos sonoros y suele conformar la escritura convencional de ésta (Nemirovsky, 1999). Las vocales son, generalmente, las letras usadas por los niños en escrituras silábicas con valor sonoro convencional (Alvarado, 2002).

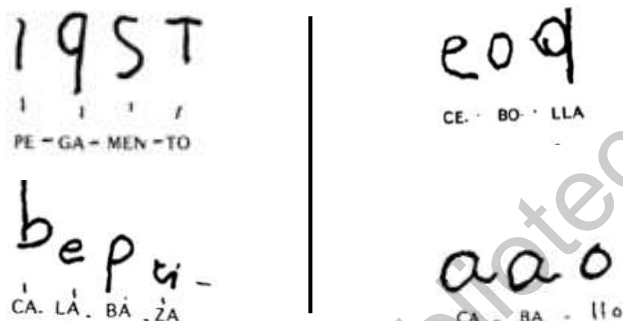
Sin embargo, pese a que en el nivel silábico se intenta una correspondencia entre letra y sílaba, los criterios de legibilidad, adquiridos previamente, persisten y coexisten con la hipótesis silábica, lo cual deriva en problemas relacionados con exigencias de cantidad mínima o variación (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

Los conflictos con el criterio intrafigural de cantidad mínima se presentan cuando, al escribir un monosílabo o bisílabo, los niños se enfrentan a que —de acuerdo con la hipótesis silábica—, la producción escrita debe hacerse con una grafía (para el monosílabo) o dos (para el bisílabo), pero a la vez, si la cadena gráfica es menor a tres letras su producción no podrá ser “interpretada” (Alvarado, 2002; Ferreiro, 1991). Respecto a las contradicciones con el criterio intrafigural de variación interna y con el criterio interfigural de variación entre escrituras, las primeras se manifiestan al escribir palabras con el mismo núcleo silábico en sílabas contiguas —p.e. la palabra “papaya”— y las segundas suceden cuando comparan escrituras que poseen los mismos núcleos silábicos —p.e. para “gato” los niños pueden escribir [AO] y para “pato” igualmente [AO] pero al darse cuenta de que son escrituras similares rechazarán escribir ambas producciones con las mismas letras— (Alvarado, 2002; Kaufman *et al.*, 1989). En estas situaciones, los niños se verán en la necesidad de emplear todas las alternativas a su alcance (cursivas, mayúsculas, pensar en las diferentes letras con las que pueda representarse una misma sílaba) para lograr la

variación (Alvarado, 2002; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). La Figura 5 expone ejemplos de las representaciones gráficas que pueden encontrarse en el periodo Silábico.

Figura 5

Escrituras en el nivel Silábico



Nota: A la izquierda, producciones del S1. A la derecha, producciones del S2.
Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio (1982).

Hasta aquí es importante recalcar que son los conflictos causados por los criterios de legibilidad, la contradicción entre la interpretación silábica y las escrituras producidas por los adultos, así como la acción educativa, los factores que van desestabilizando paulatinamente la hipótesis silábica (Ferreiro, 1997). Lo anterior, conduce a los niños a nuevos procesos de construcción de lo escrito donde estas contradicciones pueden resolverse a partir de mejorar el análisis de la sonoridad de la palabra, es decir, reanalizando la sílaba en componentes menores, descubriendo de esta manera algunos fonemas (Carlino y Santana, 1996; Vernon, 1986a). Es así que inicia el periodo Silábico-Alfabético.

El periodo Silábico-Alfabético (SA) es un momento de transición en el que perduran— y a la vez se cuestionan— las escrituras silábicas (Nemirovsky, 1999). Según Ferreiro (2006), se trata, de cierta forma, de un híbrido, en el sentido de que algunas letras representan sílabas y otras representan fonemas. Las producciones gráficas de este nivel no son escrituras que presenten omisiones, sino son construcciones con dos tipos de correspondencia que nacen de superar el nivel silábico y son la antesala al principio

alfabético (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). En la Figura 6 se ejemplifican las producciones gráficas de este nivel.

Figura 6

Escrituras del periodo Silábico-Alfabético.

Victoria

(1) MaioSA
(2) Tie
(3) CaYo
(4) Omia
(5) ges
(6) Calasa
(7) piO

Salvaor

miosa (8)
Cuao (9)
Omia (10)
prra (11)
pS (12)
paia (13)
Mionxo (14)

Ilus. 11

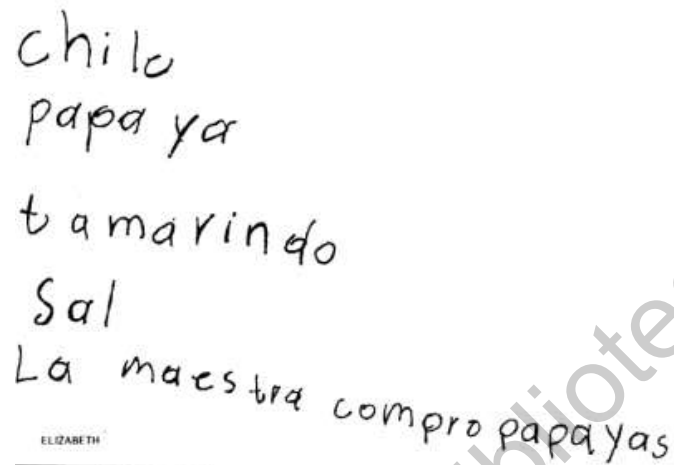
<p>Victoria (6ans)</p> <p>(1) Mariposa (2) Tigre (3) Caballo (4) Hormiga (5) Pez (6) Calabaza (7) México</p>	<p>Salvador (6 ans)</p> <p>(8) Mariposa (9) Caballo (10) Hormiga (11) Perro (12) Pez (13) Papaya (14) México</p>
--	--

Fuente: Ferreiro (2006).

Finalmente, el periodo Alfabético se produce cuando los niños logran, en sus escrituras, hacer correspondencias entre letra y fonema de forma sistemática (Vernon, 2004), adquiriendo con ello el principio alfabético (Figura 7). No obstante, restan nuevos problemas por disipar, tales como: normas ortográficas —dígrafos (ch, ll), sílabas complejas (p.e. “QUE”, “GÜI”), fonemas que pueden representarse por más de una letra (p.e. C, Z y S) — separación entre palabras, uso de mayúsculas y tildes, puntuación, entre otros (Ferreiro, 1991; Carlino y Santana, 1996; Nemirovsky, 1999). Estos conflictos se resolverán mediante las reflexiones a partir de la interacción con la lengua escrita y las escrituras convencionales de su entorno, lo cual conllevará a una re-organización del principio alfabético que, al mismo tiempo, dará pie al surgimiento de nuevos retos cognitivos (Alvarado, 2002; Ferreiro, 1991).

Figura 7

Escritura alfabética



chilo
papa ya
tamarindo
Sal
La maestra compro papayas

ELIZABETH

Fuente: Ferreiro y Gómez Palacio (1982).

1.2.2 Instrumentos para evaluar el avance en el proceso de alfabetización

A partir de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), en las que se hizo evidente que los niños reflexionan profundamente sobre las características y funcionamiento del sistema de escritura desde antes de saber leer y escribir de forma convencional, diversas preguntas comenzaron a surgir en torno a la psicogénesis de la lengua escrita. Son numerosas las investigaciones llevadas a cabo con el fin de conocer las ideas que los niños se plantean sobre lo escrito, lo que saben acerca de la escritura y lo que son capaces de lograr, incluso sin haber adquirido aún el principio alfabético. A continuación se describen cinco instrumentos empleados por diferentes investigadores y que retomamos para el presente estudio.

1.2.2.1 La escritura de sustantivos como una forma de conocer las hipótesis de los niños sobre lo escrito

En 1979, Ferreiro y Teberosky publicaron una investigación cuyo objetivo fue comprender cómo evolucionan las hipótesis e interpretaciones que los niños construyen en torno a la escritura. Por ello, con el fin de conocer la competencia cognitiva de los niños en tal dominio, analizaron sus actividades de interpretación y producción de la escritura.

A partir de entrevistas, en las que se empleaba el método clínico-crítico¹² desarrollado por Piaget, se dictó a cada niño algunos sustantivos y una oración, solicitando que lo hicieran de la forma en que cada uno pensaba que se escribían (Ferreiro y Teberosky, 1979). Conviene subrayar aquí que la elección de sustantivos para ser las palabras dictadas se debe a que, a partir de que los niños otorgan a la escritura el carácter de objeto sustituto, consideran que lo que se escribe son los nombres de las cosas (Vernon, 1986b). Inmediatamente después de que el niño terminaba la escritura, proseguía pedirle que leyera su producción, es decir, que hiciera una interpretación o justificación de aquello que había escrito.

Al examinar las producciones escritas de los niños, Ferreiro y Teberosky (1979) consideraron, además de las marcas escritas, todo el proceso de construcción: la intención, los comentarios que los niños hacían sobre lo escrito, las modificaciones realizadas durante el momento en que escribían y la interpretación que hacían de su propia escritura. Este análisis dio lugar al establecimiento de niveles basados en el conocimiento que los niños poseían sobre la escritura, es decir, los niveles de conceptualización de la escritura previamente señalados (Presilábico, Silábico, Silábico-Alfabético y Alfabético).

Con el paso del tiempo, se pensó que para observar de una manera más minuciosa las hipótesis de los niños sobre la escritura, los sustantivos elegidos para el dictado deben contar, preferentemente, con una estructura silábica regular de consonante-vocal (CV),

¹² Se trata de una entrevista en la que un experimentador (que funge como entrevistador) estudia individualmente a un sujeto, planteándole preguntas o problemas a resolver, para lo cual establece con él una interacción. El experimentador trata de analizar la actuación y/o respuestas del sujeto con el objetivo de esclarecer cuál es el sentido de lo que el sujeto hace o piensa, por lo que quien entrevista debe de replantearse constantemente cuál es el significado de la conducta del entrevistado y tratar de intervenir de una manera que ayude a develar su pensamiento (Delval, 1994).

contener todas las vocales y presentar una variación en su longitud silábica —esto es, que sean palabras tetra, tri, bi y monosilábicas— así como tener un significado que sea fácilmente conocido por los niños (Vernon, 1986b). Lo anterior permite apreciar mejor el repertorio gráfico utilizado, los criterios de legibilidad—los criterios intrafigurales se observan en la escritura de sustantivos bisilábicos y monosilábicos y los interfigurales en las diferencias de escrituras entre palabras—, si la variación en la cantidad de sílabas los conduce o no a escribir una cantidad de grafías equivalente a cada segmento sonoro (Vernon, 1986b) y su análisis de lo escrito a partir de justificar sus producciones (Molinari y Ferreiro, 2007).

1.2.2.2 La escritura del nombre propio como una forma de evaluar la familiarización de los niños con lo escrito

El nombre propio es la primera forma escrita estable dotada de significado para los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979). Aún con poca experiencia en la escritura de sus nombres, ellos demuestran saber que sus nombres se escriben, invariablemente, con letras (Alvarado, 2002). Se trata de una cadena gráfica estable, por lo que escribir su nombre les exige control en la reproducción en cuanto a la forma, la cantidad y el orden de las letras (Torres y Cuter, 2012). El nombre propio juega un papel fundamental para el aprendizaje de la lengua escrita, ya que, en los niveles iniciales, funciona a modo de repertorio de grafías a utilizar cuando se presentan situaciones de escritura (Castedo, 2017; Ferreiro, 2006; Molinari y Corral, 2008). También, al observar las letras que lo componen y las que componen a los nombres de otros, se incita a la reflexión sobre el sistema de escritura (Nemirovsky, 1995).


Asimismo, la escritura del nombre propio se relaciona estrechamente con el acercamiento que tienen los niños con lo escrito, es decir, con las oportunidades que les proporciona el entorno familiar y social donde se desenvuelven para interactuar con materiales escritos y actos de lectura y escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Aunque existe también cierta relación entre la escritura del nombre propio y el conocimiento que han construido los niños sobre el sistema de escritura (Alvarado, 2002), esta relación no es del todo certera; es decir, un niño puede escribir su nombre de forma convencional pero eso

no significa en todos los casos que ya haya adquirido el principio alfabético (Gómez Palacio *et al.*, 1995).

Teniendo en cuenta lo anterior, al estudiar la manera en que los niños realizaban una representación escrita sobre su nombre, Alvarado (2002) registró diferentes tipos de respuestas, las cuales se muestran en la Tabla 2

Tabla 2

Tipos de escrituras en el nombre propio

Tipo de escritura	Ejemplo de la escritura
Uso de pseudografías o garabatos	 para Ricky
Empleo de pseudografías o letras arbitrarias (letras ajenas a su nombre)	[AiBM]* para Jorge
Reiteración de la inicial	[EEE] para Estela
Empleo de la inicial convencional más otras letras arbitrarias	[LAMO] para Leticia
Escritura incompleta	[ABEO] para Alberto
Escritura convencional del nombre propio	[VERO] para Vero

Nota. Elaboración propia con base en Alvarado (2002).

*Se escribe entre corchetes la representación que hizo el niño de la forma escrita de su nombre.

Como se observa en la Tabla 2, existe una progresión en la escritura del nombre propio. Al inicio, los niños usan pseudografías o garabatos y paulatinamente van integrando letras que sí corresponden a su nombre escrito, hasta lograr la forma convencional.

1.2.2.3 La evaluación de las posibilidades de los niños para identificar letras dentro de contexto de palabra

La identificación de letras en contexto de palabra fue una tarea de investigación diseñada por Alvarado (1997) con el objetivo de conocer las referencias que los niños tenían sobre el valor sonoro convencional de algunas letras. El estudio se realizó con niños que cursaban el preescolar, con una edad comprendida entre los 3 y 5 años, y presentaban escrituras desde un nivel presilábico hasta un nivel alfabético.

Esta tarea consistía en una entrevista individual en la que se presentaban al niño una a una y de forma aleatoria, en tarjetas, 12 palabras escritas en mayúscula, con estructura CV-CV que no contaban con la letra inicial, colocando en su lugar un espacio en blanco. Posteriormente, se le pedía que identificara, entre una serie de cinco letras escritas (utilizando también mayúsculas) que se le mostraban, la que correspondía con la inicial de la palabra. Las palabras usadas en esta evaluación fueron sustantivos, de los cuales se buscó que hubiese al menos uno que iniciara con cada una de las vocales, así como que hubiera palabras cuya inicial correspondiera a los modos de articulación fonológicos oclusivo, fricativo, lateral y nasal. La consigna dada por Alvarado (1997) fue: “Quiero que diga (mencionando la palabra completa), pero le falta la primera y así dice (se menciona la palabra omitiendo la letra inicial), ¿sabes qué letra le falta para que diga (palabra completa)?”.

Los resultados obtenidos por Alvarado (1997), por una parte, permitieron conocer que los niños identifican más letras con valor sonoro convencional al completar la inicial de una palabra que las que emplean al escribir de forma espontánea. En otras palabras, ellos no siempre utilizan el conocimiento que poseen de las grafías al escribir. Por otra parte, se hizo evidente que mantienen cierta “conciencia” sobre cuáles son las vocales y cuáles no (o sea, las consonantes). Esto pudo apreciarse al observar que reconocían primero las vocales que las consonantes y no concebían que en las palabras a completar, el lugar de una vocal fuera ocupado por una consonante y a la inversa. También, se detectó que existía una relación entre el nivel de conceptualización de la escritura y el número de respuestas acertadas. Es

decir, los niños con un nivel de conceptualización¹³ alfabético mostraron un porcentaje más alto de respuestas correctas que los niños con una escritura presilábica (a mayor nivel de escritura, mejor resolución de la tarea).

Posteriormente, esta tarea de investigación planteada por Alvarado (1997) fue utilizada en otros estudios con fines distintos, como los realizados por Cano (2008), Quezada (2016) y Russo y Alvarado (2020).

Por lo que se refiere a la investigación de Cano (2008), el objetivo al aplicarla fue observar si el contexto silábico¹⁴ influía en la elección de letras y si la denominación que los niños daban a éstas cambiaba según el contexto silábico en el que las letras se encontrasen. En cuanto a Quezada (2016), su propósito fue explorar la utilidad del rasgo fonológico de continuidad al completar una palabra escrita, para lo que definió bajo qué criterios elegiría las letras que serían presentadas como las cinco opciones disponibles en cada una de las palabras a completar. Estos criterios variaban si la inicial era una consonante o una vocal. Por un lado, para el caso de las consonantes, las cinco opciones se escogieron de la siguiente manera: la consonante correcta, una consonante que difería de la correcta por un rasgo fonológico, una consonante no cercana fonológicamente, el núcleo silábico de la sílaba inicial y una vocal diferente. Por otro lado, para las palabras que iniciaban con vocal, los criterios fueron los siguientes: la vocal correcta, la consonante inicial de la segunda sílaba, una consonante cercana a ésta (que difería en un solo rasgo fonológico), una consonante no cercana fonológicamente y una vocal distinta a la inicial.

Por su parte, Russo y Alvarado (2020), emplearon esta tarea para indagar si el conocimiento del nombre de las letras y la motivación fonológica¹⁵ de las letras iniciales se relacionaban con el desempeño de los niños al elegir la grafía para completar la palabra. Cabe destacar que los resultados de estas investigadoras apuntaron que el nivel de escritura

¹³ En adelante, “nivel de conceptualización” también será referido como “nivel de escritura”.

¹⁴ El contexto silábico se refiere a cada una de las combinaciones que se producen en una sílaba CV (consonante-vocal). Es así que pa, pe, pi, po y pu son los contextos silábicos resultantes de la combinación de la letra “P” y cada una de las vocales (Cano, 2008).

¹⁵ En idiomas como el español y el portugués, las letras pueden tener denominaciones motivadas o no motivadas fonológicamente, como lo mencionan Russo y Alvarado (2020). Estas autoras explican que las letras motivadas son aquellas en las que el nombre de la letra empieza con el fonema que representa. Por ejemplo, la letra “P” es motivada, pues su nombre inicia con ella (“PE”). En cambio, siguiendo a las mismas autoras, las letras no motivadas comienzan regularmente con la vocal “e”. Ejemplo de éstas son las letras “M” (“EME”) o “L” (“ELE”).

fue la variable explicativa de la actuación de los niños ante la tarea: mientras más avanzado era el nivel de escritura se obtenía mayor cantidad de respuestas correctas. Es decir, la posibilidad de los niños de resolver de forma pertinente la tarea usando la información que tenían de los nombres de las letras y la motivación fonológica de éstas en las palabras a completar, se condicionó a partir de las conceptualizaciones que habían construido sobre el sistema de escritura.

1.2.2.4 La evaluación de las posibilidades de los niños para identificar letras fuera de contexto de palabra

La evaluación de la identificación de letras fuera de contexto de palabra fue una tarea de investigación llevada a cabo por Cano y Vernon (2008), la cual tenía como objetivo conocer cómo nombraban los niños a las letras aisladas. El estudio se realizó con niños que cursaban el segundo año de preescolar y presentaban escrituras desde nivel silábico sin valor sonoro convencional hasta un nivel alfabético inicial.

La tarea consistía en una entrevista individual, en la que se presentaba al niño las letras mayúsculas del alfabeto en desorden (omitiendo los dígrafos) sobre una hoja blanca y se le pedía que dijera el nombre de cada una cuando el entrevistador las iba señalando al azar. La consigna utilizada fue “¿Sabes cuál es esta letra?”. Durante la aplicación se registraban las denominaciones que el niño daba a las letras así como el número de éstas que conocía.

En relación con los resultados obtenidos por Cano y Vernon (2008), éstos mostraron que los niños reconocen con más facilidad las vocales que las consonantes, al presentarse un mayor porcentaje de respuestas correctas para las primeras. Además, en cuanto a las vocales, encontraron que la mayoría las nombraba de manera aislada (p.e. decir “la A” cuando el entrevistador señalara la letra “A”) o empleando el nombre de la letra y un referente (p.e. “la A, de Abril”). Con respecto a las consonantes, los datos recabados llevaron a las investigadoras a descubrir que los niños utilizaban distintas formas para nombrarlas, siendo la más empleada el fonema acompañado de un referente y la menos,

solo un referente. Estas diversas denominaciones halladas por Cano y Vernon (2008) se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3

Denominaciones que los niños dan a las consonantes encontradas en el estudio de Cano y Vernon (2008)

Denominaciones (ordenadas de mayor a menor frecuencia de aparición)	Ejemplo de la denominación
Fonema + referente	“La /s/ de Sofi”
Nombre + referente	“La ese de sapo”
Sílaba + referente	“La pa de Paulina”
Fonema	“la /m/”
Nombre	“la be”
Sílaba	“la ca” (en referencia a letra “C”)
Referente	“La de bebé” (en referencia a letra “B”)

Nota. Elaboración propia con base en Cano y Vernon (2008).

Posteriormente, Fernández (2015) utilizó esta tarea para conocer el efecto del rasgo fonológico de continuidad en el reconocimiento de palabras escritas. El objetivo fue verificar —además de cuál era el conocimiento que tenían los niños de las letras— si la cantidad de letras identificadas dependía del nivel de escritura y si el reconocimiento de una palabra escrita no era dependiente de la identificación de la letra inicial (fuera de contexto) de dicha palabra. Al analizar los resultados derivados de la tarea, Fernández (2015) clasificó las respuestas de los niños en seis categorías, las cuales, a su vez, se reagruparon como tipos de respuestas pertinentes y no pertinentes (Tabla 4).

Tabla 4*Tipos de respuesta en la tarea de identificación de letras fuera de contexto*

Tipo de respuesta	Categoría	Descripción	Ejemplo
Pertinentes	Aludir a un fonema	Referirse al fonema convencional que representa la letra mostrada, ya sea aislando dicho fonema, o aludiendo al fonema y a alguna palabra que lo contenía.	Frente a la letra <P> dice “la /p/” o “la /p/ de pato”
	Aludir a un contexto silábico	Identificar una letra a través de una sílaba que la contiene.	Ante la letra <P> dice “es la /pa/”.
	Decir el nombre de la letra	Identificar una letra con su nombre convencional.	Ante la letra <P> dice “la pe”.
	Aludir al inicio de una palabra	Identificar una letra dando como referente una palabra que la contiene al inicio.	Ante la letra <P> dice “la de papá”.
No pertinentes	Aludir a una palabra sin considerar el inicio	Identificar una letra dando como referente una palabra que no la contiene en el inicio.	Ante la letra <P> dice “sopa”.
	No identificar la letra	No hay una identificación de la grafía mostrada.	Ante la letra <S> dice “la viborita”, “el dos”.

Nota: Elaboración propia con base en Fernández (2015).

Los resultados de Fernández (2015) apuntaron a que las posibilidades de identificar letras fuera de contexto se relacionaban con el nivel de escritura, siendo que a mayor nivel de escritura había mayor porcentaje de respuestas pertinentes.

1.2.4.5 La evaluación sobre las posibilidades infantiles para reconocer palabras escritas

Con el objetivo de indagar sobre las posibilidades de los niños para reconocer palabras escritas en momentos iniciales de la alfabetización, Fernández y Alvarado (2015) se plantearon, por una parte, si las consonantes que presentan un rasgo fonológico más continuo¹⁶ facilitaban el reconocimiento de palabras escritas. Por otra parte, buscaban conocer si existía una relación entre el nivel de escritura de los niños y sus oportunidades en el reconocimiento de palabras escritas.

Atendiendo al propósito de responder a sus interrogantes, las investigadoras entrevistaron a 90 niños (39 varones y 51 mujeres), que cursaban tercero de preescolar, contaban con una edad entre los 5 y 6 años y no presentaban diagnóstico de problemas de aprendizaje. Los participantes seleccionados debían presentar un nivel de escritura silábico sin valor sonoro, con valor sonoro o una escritura silábico-alfabética. Las entrevistas se realizaron de manera individual, con una duración aproximada de media hora.

La tarea de reconocimiento de palabras consistió en pedir al niño que señalara, en una tableta electrónica, una palabra de entre tres posibles opciones. Cada una de las palabras a señalar fue grabada en audio, por lo que se utilizaron bocinas para mejorar la calidad del sonido. Al inicio de la tarea explicaban al niño que escucharía una palabra y posteriormente debía tocar en la pantalla el recuadro donde pensara que estaba escrita. La consigna fue: “Señala con tu dedito donde creas que está escrita la palabra que escuchaste”. Para corroborar que se hubiese entendido la consigna, se empleaban dos palabras de prueba

¹⁶ Un fonema se considera con rasgo [+continuo] cuando, al producirlo, no existe una cerrazón o impedimento suficiente que obstruya el paso del aire por la cavidad oral (Burquest, 2006). Este rasgo es propio de las vocales, las consonantes fricativas, las líquidas y las nasales. Por consiguiente, en español, los sonidos vocálicos y los fonemas /s/, /f/, /j/, /l/, /m/, /n/, /ñ/, /r/ son considerados fonemas [+continuos]. Asimismo, los fonemas plosivos y africados se consideran [-continuos], siendo en español, los fonemas /b/, /k/, /d/, /g/, /p/, /t/, /y/ (Fernández y Alvarado, 2015).

para luego continuar con los reactivos propios de la evaluación. Las opciones de respuesta fueron la elección de la palabra correcta, la elección de una palabra cercana a la correcta y la elección de una palabra incorrecta (Fernández, 2015).

En lo que se refiere a las palabras usadas en esta tarea, se trató de 12 palabras conocidas por los niños, todas bisilábicas, con estructura CV-CV. Éstas iniciaban con consonantes que representaban fonemas más continuos y menos continuos (seis de cada una). El acomodo de tales palabras fue por tríadas, las cuales se conformaban por una pareja mínima y una palabra similar cuya consonante inicial difería de éstas en, al menos, dos rasgos fonológicos. Por ejemplo, PAÑO-BAÑO-CAÑO. Las palabras usadas se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Palabras utilizadas en la Tarea de Reconocimiento de palabras escritas

Palabra correcta/meta	Palabra cercana fonológicamente	Palabra no cercana fonológicamente
BAÑO	PAÑO	CAÑO
PALA	BALA	GALA
FOCA	POCA	ROCA
DINO	TINO	PINO
TUNA	DUNA	LUNA
SALA	JALA	MALA
GALLO	CALLO	TALLO
CASA	GASA	PASA
LOBO	ROBO	BOBO
RATA	LATA	PATA
MAGO	LAGO	PAGO
NIÑA	RIÑA	PIÑA

Fuente: Fernández y Alvarado (2015).

Los resultados de la investigación apuntaron que, incluso cuando ninguno de los niños de la muestra podía leer o escribir de manera convencional al momento de la entrevista, más de la mitad de ellos logró reconocer las palabras escritas. Y más aún, las palabras que iniciaban con fonemas más continuos fueron más fácilmente reconocidas por los niños que las que iniciaban con fonemas menos continuos (Fernández y Alvarado, 2015). A su vez, se observó que el promedio de palabras correctas reconocidas por el niño aumentó conforme su nivel de escritura. Es decir, se llegó a la conclusión de que existía una relación directa entre la tarea de reconocimiento de palabras y el nivel de conceptualización de la escritura, ya que, cuando los niños aumentan sus conocimientos sobre lo escrito se muestran con más posibilidades para reconocer las palabras escritas (Fernández, 2019).

CAPÍTULO II

El problema de investigación y el diseño metodológico

Como lo hemos manifestado con anterioridad, el propósito central de esta investigación fue comparar el proceso de alfabetización, a partir de una intervención con enfoque constructivista (psicogenético), de dos conjuntos diferenciados de niños, por su origen (niños monolingües hablantes de español vs. niños indígenas bilingües hablantes de herencia) para establecer, en términos de avance, si existen diferencias entre ambos grupos, en la adquisición inicial de la lengua escrita. Cabe destacar que estos niños cursan la educación primaria en escuelas públicas urbanas y no han logrado alfabetizarse a pesar de haber cursado uno o más ciclos de educación básica, encontrándose por ello en condición de vulnerabilidad educativa.

En relación a los indígenas, la población que se involucra en este trabajo, es necesario tener presente que se trata de un grupo vulnerable en el que la alfabetización sigue siendo un problema importante por atender (INEE, 2018).

En el Estado de Querétaro se cuenta con un asentamiento de alrededor de 63 mil personas indígenas, de los cuales más de 11 mil individuos se encuentran en edad escolar¹⁷ (INPI, 2017). Con respecto a la población indígena analfabeta en este Estado, ésta representa el 12.1% (INPI, 2017).

Hemos expuesto ya que, al migrar a las urbes, esta población experimenta exclusión y desvalorización de su lengua (Horbath, 2013; Guerra, 2016; Vázquez y Rico, 2016; Montero, 2018). Y, al matricular a sus hijos a escuelas urbanas se enfrentan con la discriminación y la creencia, de algunos profesores, de que el hecho de ser indígenas y bilingües (lengua indígena-español) los hace incapaces intelectualmente para alfabetizarse (Barriga, 2008; Hernández- Rosete, 2016).

En contraste con lo anterior, como ya se ha explicado previamente, las investigaciones han demostrado que el bilingüismo tiene efectos positivos en el individuo (Ardila, 2012). Se sabe que los bilingües, en comparación con los monolingües, presentan

¹⁷ En un rango de edad de entre 6 a 14 años.

incremento en el control cognitivo (Bialystok y Shapero, 2005; Bochner, 1996) así como ventajas en cuanto a la conciencia metalingüística, al estar con frecuencia expuestos a una segunda lengua (Bialystok, 2001, 2007; Francis, 1999). Además, cuando los niños tienen la oportunidad de contrastar entre distintas escrituras y lenguas, logran hacer mayores reflexiones sobre el lenguaje escrito, lo que les brinda ventajas en su alfabetización inicial (Ferreiro y Teruggi, 2013; Pellicer, 1997).

Consideramos que nuestra investigación es relevante porque se centra en conocer las posibilidades de niños pre-alfabéticos frente a la lengua escrita considerando a una población que ha sido poco analizada sobre este aspecto en otros estudios, los indígenas bilingües hablantes de herencia. Adicionalmente, nuestros resultados proporcionan información sobre si, al ser hablantes de herencia de una lengua indígena, los niños tienen mayores oportunidades para reflexionar acerca de lo escrito (en el proceso de alfabetización inicial) en comparación con niños monolingües hablantes de español.

Resulta significativo destacar que uno de los aportes de nuestro trabajo será haber integrado una batería de evaluación compuesta por tareas retomadas de estudios anteriores (Alvarado, 1997; Alvarado, 2002; Cano, 2008; Fernández y Alvarado, 2015; Quezada, 2016), que en conjunto nos proporcionará una mirada más completa sobre la condición de conocimiento de los niños prealfabetizados sobre el sistema de escritura.

2.1 Preguntas de investigación e hipótesis

Habiendo expuesto las razones por las que este estudio es relevante, las preguntas que esta investigación pretende responder son:

1. ¿Hay diferencias en el avance que logran los niños indígenas bilingües hablantes de herencia con respecto a los niños monolingües hablantes de español en el mismo número de sesiones de intervención enfocada a promover la alfabetización inicial?
2. ¿Cuál es el efecto de una estrategia de intervención con enfoque psicogenético en el proceso de alfabetización inicial de niños indígenas bilingües hablantes de herencia

y monolingües hablantes de español, en condiciones de vulnerabilidad, que cursan la educación primaria en escuelas públicas urbanas de la ciudad de Querétaro?

3. ¿Qué relación guarda el desempeño de los niños en las diferentes tareas de evaluación (la escritura del nombre propio, identificar letras fuera de contexto, identificar la letra inicial de palabras, reconocer palabras escritas) con respecto a su nivel de conceptualización sobre el sistema de escritura?

En correspondencia a cada una de las preguntas arriba señaladas formulamos las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Después del mismo número de sesiones de intervención, el avance logrado en el grupo de niños indígenas bilingües hablantes de herencia será mayor al logrado por los niños monolingües hablantes de español. Los niños indígenas bilingües invertirán menos tiempo en transitar de un momento de menor conocimiento sobre el sistema de escritura a otro más convencional que los niños monolingües, debido a que los primeros tienen un contacto con otra lengua distinta al español, lo que les permitirá hacer contrastes y por tanto más reflexiones sobre la lengua escrita.
2. La estrategia de intervención con enfoque psicogenético permitirá que ambos grupos de niños amplíen su conocimiento acerca del funcionamiento del sistema de escritura y avancen hacia la comprensión del principio alfabético.
3. El desempeño de los niños está relacionado con su nivel de conceptualización de la lengua escrita. A mayor nivel de conceptualización en la escritura habrá mayores posibilidades para desempeñarse con éxito en las tareas.

2.2 Objetivos

Este trabajo de investigación se planteó un objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales se presentan a continuación.

Objetivo general

Comparar el proceso de alfabetización, mediante una intervención con enfoque psicogenético, de niños indígenas bilingües hablantes de herencia vs. niños monolingües hablantes de español, para poder establecer, en términos de avance, si existen diferencias en la adquisición inicial de la lengua escrita de ambos grupos de niños, los cuales se encuentran en condición de vulnerabilidad educativa.

Objetivos específicos

- a) Evaluar el efecto de una estrategia de intervención con enfoque psicogenético en el proceso de alfabetización inicial de niños bilingües hablantes de herencia y monolingües hablantes de español, ambos grupos de niños en contexto de vulnerabilidad educativa.
- b) Elaborar una batería de pruebas que contemple diversos aspectos relacionados con la lengua escrita. Estos aspectos son: las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura, la escritura del nombre propio, la información que poseen sobre las letras (ya sea de forma descontextualizada o en contexto de uso) y la manera en que utilizan la información de la que disponen para reconocer palabras escritas. Las pruebas usadas en la batería serán retomadas y adaptadas de otras investigaciones.
- c) Mostrar el avance de los niños del estudio al inicio y al final de la intervención didáctica, especialmente diseñada para este propósito, distinguiendo y comparando niños monolingües hablantes de español con niños bilingües hablantes de herencia.

2.3 Metodología

La presente investigación tuvo un diseño longitudinal. Su alcance fue correlacional, ya que midió el grado de relación entre el nivel de conceptualización de la lengua escrita, las tareas presentadas en la batería de pruebas y la condición lingüística de los niños (indígenas bilingües hablantes de herencia y monolingües de español). El enfoque del estudio fue cuantitativo ya que se llevaron a cabo análisis estadísticos de los datos para conocer el avance logrado por los participantes a partir de sus respuestas en el Pre-test y Post-test.

2.3.1 Muestra

La selección de participantes de nuestro estudio se realizó a partir de la Tarea de Escritura de sustantivos¹⁸, una situación clásica de evaluación empleada por Ferreiro y Teberosky (1979) para conocer el nivel de conceptualización de la lengua escrita en el que se encuentra el niño.

La muestra final de este estudio estuvo compuesta por un total de 26 niños (17 niñas y 9 niños), los cuales fueron separados en dos grupos: el primero se conformó de 13 niños indígenas bilingües de herencia (en lo siguiente “bilingües”) y el segundo de 13 niños monolingües hablantes de español (en adelante “monolingües”). Ambos grupos de niños se encontraban en condición de vulnerabilidad educativa, al no haber concluido su proceso de alfabetización inicial (no habían aprendido a leer y escribir de forma convencional) pese a haber cursado al menos dos años de escolaridad. Todos fueron estudiantes de escuelas primarias públicas regulares. Ninguno presentaba presunción o diagnóstico de problemas de aprendizaje y tampoco habían reprobado grados escolares.

La edad de los participantes osciló entre 7 y 10 años. Por un lado, en el grupo de los bilingües, la media de edad fue de 7.3 años. Por otro lado, en el grupo de los niños monolingües, la media de edad fue de 7.7 años.

Respecto del sexo de los participantes, el grado escolar en el que se encontraban y la condición lingüística, resumimos los datos en la Tabla 6.

¹⁸ Esta prueba se explica con mayor detenimiento en el apartado 2.3.2.1 *Batería de Tareas de Lengua Escrita*.

Tabla 6*Descripción de la muestra por condición lingüística, sexo y grado escolar*

Condición lingüística	Sexo		Grado escolar (primaria)		
	Femenino	Masculino	2°	3°	4°
Bilingües	11	2	8	3	2
Monolingües	6	7	5	6	2
Total	17	9	13	9	4

Acercas de los niños monolingües es relevante señalar que su lengua materna era el español. Estos niños asistían a una escuela primaria pública matutina localizada al sur de la ciudad de Querétaro.

Sobre los bilingües es importante decir que, aunque eran niños que se encontraban en contacto con una segunda lengua (indígena) a través de su entorno familiar, su lengua materna también era el español.

Conviene añadir además que, los bilingües asistían a escuelas primarias públicas vespertinas ubicadas en el centro de la ciudad de Querétaro. A su vez, es necesario agregar que, particularmente los niños indígenas de nuestra muestra, estaban matriculados en un centro de apoyo municipal. Esta dependencia contaba con un servicio de transporte que los trasladaba desde sus hogares hasta el centro de apoyo. Ahí se les proporcionaban alimentos (desayuno y comida), realizaban actividades deportivas y extracurriculares, y recibían atención psicológica en caso de ser necesario. Al término de las actividades, y luego de la hora de la comida, los niños eran trasladados, nuevamente con el servicio de transporte, a sus respectivas escuelas primarias.

Para profundizar en la descripción de nuestra muestra, quisimos indagar en otros aspectos como la competencia lingüística del español de los participantes y su condición sociolingüística. Para ello se requirió de la aplicación de dos instrumentos: una adaptación de la Ficha Sociolingüística diseñada por SEMLE (CELL, 2018) y un Test de Competencia Lingüística del español (MEC, 2009). La descripción de estos dos instrumentos, así como los datos resultantes de su aplicación, se presentan en el siguiente apartado.

2.3.2 Métodos y materiales

Para el logro de nuestros objetivos, el diseño de esta investigación se basó en tres momentos:

- 1) Un Pre-test para conocer la situación inicial de los participantes en cuanto a su proceso de alfabetización.
- 2) Una intervención de corte psicogenético para favorecer el avance en la adquisición del principio alfabético.
- 3) Un Post-test para conocer los alcances de la intervención en cuanto al proceso de alfabetización inicial de los niños de la muestra.

Tanto en el Pre-test, como en el Post-test fue aplicada una Batería de Tareas de Lengua Escrita (en lo sucesivo “Batería”). Ésta tuvo el propósito de recabar los datos sobre los conocimientos acerca del sistema de escritura con los que contaban los niños de la muestra antes y después de la intervención. Dicha batería se elaboró a partir de retomar las tareas de investigación empleadas en trabajos anteriores. En estas tareas se estudiaron distintos aspectos relacionados a la lengua escrita, tales como: la escritura del nombre propio (Alvarado, 2002), la escritura de sustantivos (Ferreiro y Teberosky, 1979), la identificación de letras fuera de contexto de palabra (Cano y Vernon, 2008; Fernández, 2015), la identificación de letras en contexto de palabra (Alvarado, 1997; Quezada, 2016) y el reconocimiento de palabras escritas (Fernández y Alvarado, 2015).

En lo que respecta al Pre-test, además de la aplicación de la Batería también fueron aplicados dos instrumentos: una Ficha Sociolingüística (CELL, 2018) y un Test de Competencia Lingüística (MEC, 2009). Por un lado, la Ficha Sociolingüística nos acercó al contexto familiar, escolar y lingüístico del niño. Por otro lado, el Test de Competencia Lingüística (en adelante, “TCL”) nos apoyó a conocer el dominio oral del español que tenían los niños (de ambos grupos), ya que la alfabetización se realizó en esa lengua. Las aplicaciones (tanto de la Batería como de los instrumentos) se llevaron a cabo en dos sesiones de entrevista individuales (niño-entrevistador) con una duración aproximada de 30 minutos cada una. La primera sesión incluía la aplicación de la Batería así como del TCL.

La segunda sesión estuvo dedicada a la entrevista basada en la Ficha Sociolingüística (CELL, 2018).

Luego de la aplicación de Pre-test, se inició la intervención con enfoque psicogenético para promover la alfabetización inicial. Dicha intervención estuvo conformada de 16 sesiones, con duración de una hora cada una, realizando cada sesión una vez a la semana. Cabe señalar que las sesiones retomaron el modelo de intervención de Alvarado (2007), aplicado por Zorro Rojo. A su vez, el contenido de éstas y su aplicación fueron replicados de igual forma en cada uno de los grupos, por la misma docente. Es decir, los niños bilingües y los monolingües recibieron sesiones de alfabetización idénticas.

En relación al Post-test, se requirió de una sola sesión de entrevista individual con duración aproximada de 30 minutos, para la aplicación de la Batería.

Los instrumentos utilizados en este estudio —así como los resultados obtenidos de éstos, que abonan a la descripción de la muestra—, y la Batería se describen a continuación.

2.3.2.1 Batería de Tareas de Lengua Escrita

El propósito de esta Batería fue evaluar las concepciones que tienen los niños acerca del funcionamiento del sistema de escritura, así como la familiaridad que muestran con la lengua escrita.

Para cumplir con el propósito planteado, esta Batería se constituyó de cinco partes: 1) la escritura del nombre propio, 2) el nivel de conceptualización del niño respecto al sistema de escritura a partir de un dictado de sustantivos, 3) la identificación de letras fuera de contexto, 4) la identificación de letras en contexto de palabra (completar la inicial de palabras) y 5) el reconocimiento de palabras escritas. En lo siguiente se describe cada una de las tareas. El formato de aplicación empleado se presenta en el Apéndice C.

a) *Escritura del nombre propio*

El propósito de esta tarea fue conocer las posibilidades del niño para escribir su nombre. Para ello se les solicitó que, en una hoja blanca, escribieran su nombre bajo la consigna de “*Escribe tu nombre como tú sepas*”.

Las respuestas de los niños pueden ubicarse en alguno de los tipos escrituras del nombre propio establecidos por Alvarado (2002)¹⁹.

b) *Escritura de sustantivos*

El propósito de esta tarea fue conocer el nivel de conceptualización de la lengua escrita en el que se encuentra el niño de acuerdo con los parámetros de Ferreiro y Teberosky (1979). Para llevar a cabo esta tarea, se pidió al niño que escribiera cinco sustantivos dictados por la entrevistadora. La consigna que se empleó fue: “*Escribe las siguientes palabras lo mejor que puedas*”.

En cuanto a los sustantivos dictados, se trató de los siguientes: *mariposa, gusano, perico, toro, sol*. Estas palabras fueron especialmente seleccionadas por Alvarado (1997) debido a que presentan una estructura silábica regular (CV), contienen todas las vocales y varían en cuanto a su longitud silábica (palabras tetra, tri, bi y monosilábicas), además de que son palabras que corresponden a un mismo campo semántico y aluden a significados conocidos por los niños. En el caso de *mariposa, gusano y perico*, su extensión permite observar el repertorio gráfico del niño, los criterios de legibilidad (intra e interfigural), así como el nivel de escritura a partir de los recortes orales que haga el infante al justificar su producción. Respecto a *toro y sol*, la naturaleza de los núcleos silábicos del bisílabo “toro” (ambos con la vocal “o”) permite evaluar el criterio de variedad interna; mientras que “sol”, al ser un monosílabo, hace observable si el niño aún presenta el criterio de cantidad mínima. Independientemente de la extensión de la palabra dictada, el niño muestra, con todas sus producciones, cuál es el nivel de conceptualización de la escritura en el que se encuentra.

¹⁹ Véase Tabla 2.

Durante la realización de esta tarea, el evaluador registró por escrito y por audio los comentarios y verbalizaciones del niño, para poder recuperar la mayor cantidad de datos posible. Además, luego de terminar de escribir cada una de las palabras, se solicitó a cada infante que justificara su escritura, es decir, que interpretara lo que escribió a partir de la palabra dictada (“*Dime cómo dice lo que escribiste señalando despacio con tu dedo*”). Lo anterior también fue registrado.

Los criterios para clasificar las escrituras infantiles fueron los niveles de conceptualización de la lengua escrita establecidos por Ferreiro y Teberosky (1979), los cuales se presentan en la Tabla 7.


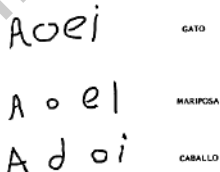


Para determinar el nivel de conceptualización de los niños, se utilizó el criterio estadístico elaborado por Fernández y Alvarado (2015), fijado en función del porcentaje de segmentos representados con letras pertinentes.

Bajo este criterio, un niño presenta una escritura silábica si, al pedirle que justifique su escritura señalando despacio con su dedo, interpreta una letra como sílaba en, al menos, 75 % de los segmentos representados. El total de sustantivos dictados puede ser analizado en 13 segmentos silábicos. Por lo tanto, el 75% equivale a interpretar una letra como sílaba en mínimo 9 de los 13 segmentos. Para el caso de escrituras silábicas sin valor sonoro convencional (Silábico 1 ó SSVSC), este 75% debe haberse representado con letras no pertinentes (que no las contiene la sílaba a representar). Para las escrituras silábicas con valor sonoro convencional (Silábico 2 ó SCVSC), el 75% de las letras leídas como sílaba deben haberse tratado de una grafía pertinente (es decir, que sea una letra que sí esté presente en la sílaba a representar, ya sea consonante o vocal).

En lo que respecta a las escrituras silábicas-alfabéticas, éstas deben contemplar el uso de más de una grafía pertinente para representar el 50% de los segmentos silábicos, lo que corresponde a que, de los 13 segmentos silábicos, al menos 6 estén representados por más de una letra que forme parte de la sílaba.

Tabla 7

Niveles de escritura a partir de los parámetros de Ferreiro y Teberosky (1979)

Nivel de escritura y caracterización	Ejemplo de escritura
<p><i>Presilábico 1 (PS1)</i></p> <p>Escrituras unigráficas o sin control de cantidad. El niño justifica globalmente su escritura.</p>	
<p><i>Presilábico 2 (PS2)</i></p> <p>En las producciones se muestra el establecimiento de criterios de legibilidad. El niño justifica globalmente su escritura.</p>	
<p><i>Silábico 1 ó SSVSC</i></p> <p>Cada una de las letras escritas representan una sílaba de la palabra. Las grafías empleadas no son pertinentes en correspondencia con la sílaba a representar.</p>	
<p><i>Silábico 2 ó SCVSC</i></p> <p>Utiliza una letra pertinente (vocal o consonante) para representar cada segmento silábico.</p>	

Silábico-alfabético (SA)

Usa más de una grafía pertinente para representar cada sílaba.



Nota. Elaboración propia a partir de Ferreiro y Gómez-Palacio (1982).

c) Identificación de letras fuera de contexto

El propósito de esta tarea fue dar cuenta del conocimiento de los niños sobre las letras. Para ello, las letras fueron presentadas una a una de manera aleatoria, pidiendo a los niños que mencionaran el nombre de la que era mostrada. La importancia de esta tarea reside en que, de acuerdo con las investigaciones desarrolladas por Vernon (1986b), la cantidad de letras que identifican correctamente los infantes es mayor a la cantidad de letras que usan en sus producciones escritas.

Para realizar esta prueba, la consigna dada por el evaluador fue: “¿Sabes qué letra es esta?”, cada vez que se mostraba una letra diferente. Se registraron por escrito las respuestas del niño. Como criterio de evaluación de esta prueba, se consideró que las respuestas infantiles pueden oscilar de menor a mayor pertinencia, de acuerdo con lo reportado por Fernández (2015)²⁰.

d) Identificación de letras en contexto de palabra

El propósito de esta tarea fue evaluar las posibilidades del niño para completar la escritura de una palabra a partir de la elección de su inicial. La importancia de esta tarea es que permite conocer las referencias que los niños tienen sobre el valor sonoro convencional de algunas letras (Alvarado, 1997).

Para llevar a cabo esta prueba se pidió al niño que completara la escritura de la palabra que se le presentaba (en todas las palabras de la tarea se había omitido la letra

²⁰ Véase Tabla 4.

inicial) escogiendo alguna de las cinco opciones que se mostraban para cada caso. Las opciones incluían la consonante correcta, una consonante que con proximidad fonológica con la letra correcta, una consonante con proximidad gráfica a la letra correcta, y por último, otras consonantes sin similitud gráfica o fonológica. El evaluador registró la opción elegida por el niño en cada caso. La consigna fue: “Aquí quiero que diga (palabra completa), pero le falta la primera y así dice (palabra omitiendo el primer fonema), ¿cuál de éstas sirve para que diga (palabra completa)?”. Por ejemplo: “Aquí quiero que diga ATOLE, pero le falta la primera y así dice TOLE, ¿cuál de éstas sirve para que diga ATOLE?”.

Como criterio de evaluación, se consideró que las respuestas de los niños pueden encontrarse entre las siguientes (Quezada, 2016), dependiendo de si inician con consonante (Tabla 8) o vocal (Tabla 9).

Tabla 8

Tipos de respuestas para palabras gráficas que comienzan con consonantes

Ítem (palabra alusiva)	Tipo de respuesta				
	Letra sin proximidad gráfica/fonológica	Núcleo silábico de la sílaba inicial	Letra con proximidad gráfica	Letra con proximidad fonológica (y, en ocasiones, también gráfica)	Letra correcta
__ANO (mano)	i, S	A	N	N	M
__OPA (sopa)	D, E	-	U	F	S
__OTE (bote)	U, A	-	P	D, P	B
__ASA (casa)	T, i	-	O	G	C

Nota: Elaboración propia con base en Quezada (2016).

Tabla 9*Tipos de respuestas para palabras gráficas que comienzan con vocales*

Ítem (palabra alusiva)	Tipos de respuesta					
	Letra sin proximidad gráfica/fono- lógica	Consonante cercana fonológicamente a la consonante inicial de la segunda sílaba	Consonante inicial de la segunda sílaba	Letra con proximidad gráfica	Letra con proximidad fonológica	Letra correcta
__VA (uva)	T	P	-	C	i	U
__TOLE (atole)	i, M	-	-	P	O	A
__GUANA (iguana)	S	B	-	L	U	i
__RUGA (oruga)	S, i	-	-	C	A	O
__LOTE (elote)	M	T	L	-	A	E

Nota: Elaboración propia con base en Quezada (2016).*e) Reconocimiento de palabras escritas*

El propósito de esta tarea fue evaluar las posibilidades infantiles para reconocer palabras escritas. Se emplearon las doce palabras establecidas por Fernández (2015), siguiendo también los mismos criterios de aplicación²¹.

²¹ Véase el apartado 1.2.4.5 *La evaluación sobre las posibilidades infantiles para reconocer palabras escritas*.

Para la escritura de las palabras se utilizó letra mayúscula en tipografía Times New Roman de 48 puntos. Asimismo, cada una de las palabras fue escrita en color negro dentro de un recuadro con fondo blanco. La presentación de las palabras y la disposición en la pantalla fue aleatoria. A su vez, se emplearon las palabras grabadas en audio por Fernández (2015) con apoyo del programa Pratt, usando bocinas para mejorar la calidad del sonido.

La consigna dada para esta tarea fue: “*Señala con tu dedo donde creas que está escrita la palabra que escuchaste*”. La elección del niño fue registrada para cada caso por escrito.

Los parámetros utilizados para evaluar las respuestas infantiles fueron los determinados por Fernández y Alvarado (2015)²².

2.3.2.2 Ficha sociolingüística

El propósito de esta ficha fue recabar información acerca del niño y el contexto lingüístico en el que se desenvuelve.

Para los fines de este estudio, se utilizó la Ficha Sociolingüística diseñada por el grupo SEMLE (CELL, 2018), a la que realizamos adaptaciones, prescindiendo de las preguntas parecidas o que aparecían en más de una ocasión. Asimismo, se hicieron algunas adecuaciones con el fin de garantizar la fluidez en la entrevista con el niño. Una de ellas consistió en agregar un guion para facilitar el diálogo. Además, las preguntas fueron agrupadas, a partir de la temática que abordan, en escenarios, los cuales fueron los siguientes: a) El niño y su familia; b) Escuela; c) Pueblo de origen.

La aplicación se llevó a cabo mediante una entrevista individual (niño-entrevistador). Antes de iniciar con la entrevista, se comentaba al participante que se le harían algunas preguntas. Si en alguna de ellas se observaba que el entrevistado no comprendía la pregunta o se mostraba confundido, se le explicaba más detalladamente el cuestionamiento o se proporcionaba algún ejemplo. El entrevistador registró por escrito y en audio las respuestas dadas por el niño. Las preguntas aplicadas se exponen a continuación, agrupadas en los escenarios mencionados.

²² Véase Tabla 5.

a) *El niño y su familia*

Este escenario pretendió indagar sobre el contexto social y familiar en el que se desarrollaba el niño. Las preguntas para responder a tal propósito se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10

Preguntas incluidas en el escenario “El niño y su familia”

Pregunta original	Guion adaptado	Intención detrás de la pregunta
1. ¿Cómo te llamas?	Hola, yo me llamo ____, ¿cómo te llamas tú?	Conocer el nombre del niño/a y establecer empatía.
2. ¿Dónde naciste?	¿Sabes dónde naciste?	Conocer el lugar de nacimiento del entrevistado/a.
1. ¿Qué edad tienes?	¿Cuántos años tienes? Nota: Se pueden considerar otros elementos, como la dentadura, el lugar que ocupa entre sus hermanos o su grado escolar para conocer la edad del niño/a en caso de que no la recuerde.	Conocer la edad del niño/a para saber si se encuentra en un rango de tiempo fuera del promedio para lograr la alfabetización.
2. ¿Sabes en qué colonia vives? ¿Cómo llegas desde aquí? ¿Está lejos? ¿Qué hay por ahí?	¿Dónde vives? ¿Qué tan lejos queda la escuela de tu casa?	Tener conocimiento del entorno donde se desarrolla el entrevistado, además de saber la accesibilidad en cuanto a distancia de su hogar a la escuela. Esta pregunta brinda también información sobre su

condición de vida y su situación socioeconómica.

3. Explicarle al niño qué es una lengua y asegurarse que lo comprenda. Después preguntar: ¿Sabes cuál es el nombre la lengua (idioma) que hablas?
- En otros lugares la gente habla inglés, ya ves los que se van a Estados Unidos que regresan y ya hablan inglés, ¿tú sabes cómo se llama lo que hablamos nosotros?
- Saber si el niño tiene conocimiento de cuál es la lengua de la que es hablante.
6. ¿Tú siempre has vivido en Querétaro?
6. a. (Si respondió que no) ¿Dónde vivías antes?
6. b. (Si respondió que no) ¿Sabes por qué se vino tu familia a vivir aquí?
- Mi familia y yo siempre hemos vivido aquí en Querétaro, ¿tú siempre has vivido aquí en Querétaro o vivías en otro lugar antes?
- Saber cuál ha sido el lugar de residencia del niño/a, si ha tenido que migrar desde otra zona y la razón de ello.
7. ¿En tu casa hablan otras lenguas?
7. a. ¿Sabes cómo se llaman?
- En mi casa todos hablan español, pero mis primos hablan inglés. ¿En tu casa alguien habla una lengua diferente, como el inglés? ¿Sabes cómo se llama esa lengua que hablan?
- Tener conocimiento de si el niño/a se desenvuelve en una familia donde sean hablantes de lenguas distintas al español, además de buscar conocer cuáles son esas lenguas.
8. ¿Quiénes las hablan?
8. a. ¿Las entiendes? (a veces los niños confunden “entender” con “hablar”, por lo que hay que
- Y cuando te hablan en esa lengua, ¿si sabes qué es lo que te están diciendo? ¿Tú también la hablas?
- Conocer qué miembros de la familia hablan alguna lengua o lenguas distintas al español, así como saber si el/la niño/a logra entenderles cuando emplean tales lenguas.

cuestionar más
para realmente
descubrir si
entienden/hablan la
lengua).

9. ¿Trabajas después de clases?
a. ¿En qué trabajas?
b. ¿Qué lengua hablas cuando trabajas? (*en caso de que el niño hable varias lenguas*)
- ¿Además de ir a la escuela trabajas o ayudas a tus papás en su trabajo?
¿Qué es lo que haces en el trabajo? / ¿A qué les ayudas a tus papás?
Y, cuando estás trabajando, ¿hablas como ahora, en español, o hablas en otra lengua? ¿Cuál?
- Dar cuenta de si el/la niño/a apoya o forma parte de los miembros de la familia que trabajan para aportar económicamente. También busca saber cuál es el trabajo que realiza y si durante esta labor se comunica en una lengua distinta al español.
10. ¿En tu casa vive? (Se enlistan miembros de la familia)
Plátame ahora de tu familia ¿Quién vive contigo aquí en Querétaro?
¿Tienes hermanos?
¿Cuántos son? ¿Cuántos años tienen?
- Conocer quiénes son los miembros de la familia con los que el/la niño/a vive.
11. ¿Sabes en dónde nació? (se enlistan miembros de la familia con los que el/la niño/a vive)
Tu (miembro de la familia adultos que haya mencionado el niño, p.e., abuela) ¿siempre ha vivido aquí o antes vivía en otro lugar?
- Indagar sobre el origen de los familiares del entrevistado.
12. ¿Fue a la escuela? ¿Sabes hasta qué grado estudio?
¿Tus hermanos van a la escuela? ¿Saben leer y escribir?
¿Tus papás/abuelos saben leer y escribir? (en caso de que respondan afirmativamente preguntar) ¿Sabes hasta qué año fue (o hasta cuándo fue)?
- Conocer si la familia de el/la niño/a son personas alfabetizadas o que han asistido a la escuela para saber cuál es el entorno académico del entrevistado.
13. ¿Qué lengua habla? (se enlistan
¿Qué lengua hablan tus papás? ¿Hablan español,
- Indagar si hay miembros en la familia que hablen

miembros de la familia) como nosotros que ahorita estamos hablando en español, o hablan en otra lengua? una lengua distinta al español, quiénes son y si se dirigen al niño usando esta lengua.

Nota:

En caso de que sus papás, o con quienes conviva de su familia en casa, hablen una lengua distinta al español preguntar: ¿Hablan contigo en (nombre de la lengua)?

¿Cuándo te regañan en qué lengua te hablan?

Y tú ¿les contestas en lengua indígena?

14. ¿En qué trabaja? (se enlistan miembros de la familia) ¿A qué se dedican tus papás (y otros miembros adultos de la familia que el niño haya mencionado)? Conocer acerca de la situación laboral y económica de la familia del entrevistado.

15. ¿Qué te gusta más: el___ (su lengua materna) o el español? Ya ves que hemos estado platicando sobre que (mencionar alguno de los siguientes ejemplos a partir si la familia del niño habla o no una lengua distinta al español):

- Hay personas que hablan otras lenguas además de español...
- Que tu familia habla una lengua diferente al español...

*Para niños con familia que hable una lengua distinta al español:

¿Te gustaría saber hablar más la lengua que habla tu familia?

¿Te gustaría hablar más en esa lengua que en español?

¿Por qué?

*Para niños que su familia solo habla español:

¿Te gustaría saber hablar otra lengua diferente al español?

¿Te gustaría hablar más en esa lengua que en español?

¿Por qué?

Nota: Preguntas adaptadas por Mora y Alvarado de la Ficha Sociolingüística diseñada por grupo SEMLE (CELL, 2018).

b) Escuela

Este escenario buscó conocer cómo era el entorno escolar donde se desarrollaba el entrevistado desde el aspecto lingüístico, es decir, si mantenía un contacto con una lengua distinta al español dentro de la escuela a través de las relaciones con sus compañeros y/o maestros. Las preguntas contempladas en este escenario se despliegan en la Tabla 11.

Tabla 11

Preguntas incluidas en el escenario “Escuela”

Pregunta	Guion adaptado	Intención detrás de la pregunta
1. ¿En qué año estás? (Grado escolar)	¿En qué año estás en la primaria?	Conocer si el grado que cursa el niño está dentro o fuera del promedio para lograr la alfabetización.
2. ¿En esta escuela hay niños que hablan otras lenguas diferentes a la tuya?	Me han platicado que a esta escuela asisten niños que solo hablan español pero que también hay niños que hablan otra lengua además	Conocer si el/la entrevistado/a tiene contacto en su contexto escolar con otras lenguas distintas a la
a. ¿Sabes cómo se		

- llaman esas de español, niños que que habla. En caso de
lenguas?*" hablan inglés además de que si lo tenga, se busca
indagar si conoce
cuáles son tales lenguas
y si tiene una cercanía
con los hablantes que
las emplean.
- b. ¿Te gusta jugar con ellos?*"
¿tú te has dado cuenta de eso?
¿Sabes qué lenguas hablan?
¿Te gusta jugar con los niños que hablan otras lenguas además de español?
3. ¿Aquí te enseñan otro (s) idioma (s)?
¿Otros niños te han enseñado a decir palabras es su lengua?
Indagar si en su contexto escolar hay alguna persona que le enseña una lengua diferente a la que emplea el/la entrevistado/a.
*En caso de que el niño hable o sepa algunas palabras en una lengua distinta al español, preguntar: ¿Tú también les enseñas a otros palabras de la lengua que hablas?
4. ¿En qué lengua hablas en el salón?*"
a. ¿Con quién?*"
Cuando estás en la escuela o en tu salón ¿en qué lengua hablas? (en caso de que el niño hable otra lengua o tenga contacto con otra lengua) ¿Usas español u otra lengua?
¿Con quién (es) hablas en esa lengua?
Saber cuál es la o las lenguas de las que el/la niño/a hace uso en su aula, durante su jornada escolar y quienes participan en esos momentos donde las emplea.
5. ¿En qué lengua hablas en el recreo?*"
a. ¿Con quién?*"
¿En el recreo con quien platicas? ¿Hablas en español o en otra lengua?
Indagar cuál es la lengua que el/la niño/a utiliza en un momento de juego con iguales.
6. ¿En qué lengua te gustaría que te enseñaran en la escuela?
¿Te gustaría que tu maestra (o) te diera clases en una lengua diferente al español?
Conocer sus preferencias respecto a la lengua que desearía fuera utilizada para la

enseñanza en su salón de clases.

- | | | |
|---|--|--|
| 7. ¿En qué lengua le gusta al maestro que hablen en el salón? | ¿Qué dice tu maestra de que hay niños que hablan otras lenguas además del español en tu salón? ¿Sabes si le gusta que hablen en esas lenguas? | Indagar si el/la entrevistado/a percibe que su maestro tiene alguna preferencia por la lengua que se usa en el aula. |
| 8. ¿En qué lengua te habla tu maestra (o)? | ¿Tu maestra (o) habla siempre en español o también sabe alguna lengua diferente al español?

*Si el/la niño/a habla una lengua distinta al español o si en su salón hay niños que hablan otra lengua, además del español:
¿Le han enseñado a tu maestra (o), tú o tus compañeros, palabras en las lenguas que ustedes hablan? | Conocer la lengua usada con frecuencia por la/el maestra/o del grupo de el/la entrevistado/a para impartir clases. |

Nota: Preguntas adaptadas por Mora y Alvarado de la Ficha Sociolingüística diseñada por grupo SEMLE (CELL, 2018).

c) Pueblo de origen

Este escenario se aplicó solo a los niños que, a partir de las preguntas del escenario “El niño y su familia”, hubiesen mencionado que ellos y/o su familia eran originarios de un pueblo o comunidad ajenos a la ciudad donde residían. Las preguntas aquí mostradas (Tabla 12) planteaban conocer, en concreto, si se hablaba una lengua diferente del español en los pueblos de origen de los niños y/o sus familias, así como si ellos podían ser partícipes de esa comunicación o no.

Tabla 12*Preguntas incluidas en el escenario “Pueblo de origen”*

Pregunta	Guion adaptado	Intención detrás de la pregunta
1. ¿Visitas a algún familiar en el pueblo?	¿Visitas a (miembro de la familia que haya mencionado que vive en otro lugar distinto a donde reside el niño) en el pueblo?	Saber si el/la niño/a tiene contacto con miembros de su familia que residen en algún lugar distinto (p.e., pueblo de origen de los padres) a donde él/ella viven.
2. ¿Qué lengua hablan en el pueblo?	¿Qué lengua hablan en el pueblo? ¿Hablan español (así como ahora nosotros que estamos platicando en español) o hablan una lengua diferente? ¿Cuál?	Indagar si en el lugar de origen de su familia se habla una lengua distinta al español y cuál es ésta.
3. ¿Hablas la lengua que hablan las personas que viven en el pueblo?	¿Platicas con los del pueblo? ¿En qué lengua hablas con ellos, en español o la lengua del pueblo? Nota: En caso de que diga que no habla la lengua del pueblo preguntar: Cuando los del pueblo te hablan en una lengua que no es el español, ¿si sabes lo que te dicen? ¿Te sabes algunas palabras?	Conocer si la/el niña/o habla o entiende la lengua del lugar de origen de su familia en caso de que ésta sea distinta al español.

Nota: Preguntas adaptadas por Mora y Alvarado de la Ficha Sociolingüística diseñada por grupo SEMLE (CELL, 2018).

2.3.2.2.1 Resultados: la condición sociolingüística de los participantes

A razón de que los resultados obtenidos de la aplicación de este instrumento aportan datos que complementan la descripción de nuestra muestra, los presentamos a continuación.

Como mencionamos en el capítulo II, en este estudio, además de comparar el avance en el proceso de alfabetización de los participantes, nos interesamos por conocer el contexto lingüístico en el que se desenvolvían. Este interés respondía a los grupos que conformaron nuestra muestra: monolingües del español y niños indígenas bilingües de herencia.

La información fue obtenida a partir de una entrevista con cada uno de los participantes, en la que aplicamos una versión adaptada por nosotros de la Ficha Sociolingüística, diseñada por el SEMLE (CELL, 2018). Las preguntas planteadas se agruparon en tres escenarios distintos, considerando la información que aportaban. Tales escenarios fueron:

- a) El niño y su familia
- b) Escuela
- c) Pueblo de origen

Las respuestas derivadas de las entrevistas se presentan a continuación por cada uno de los escenarios.

2.3.2.2.1.1 Escenario “El niño y su familia”

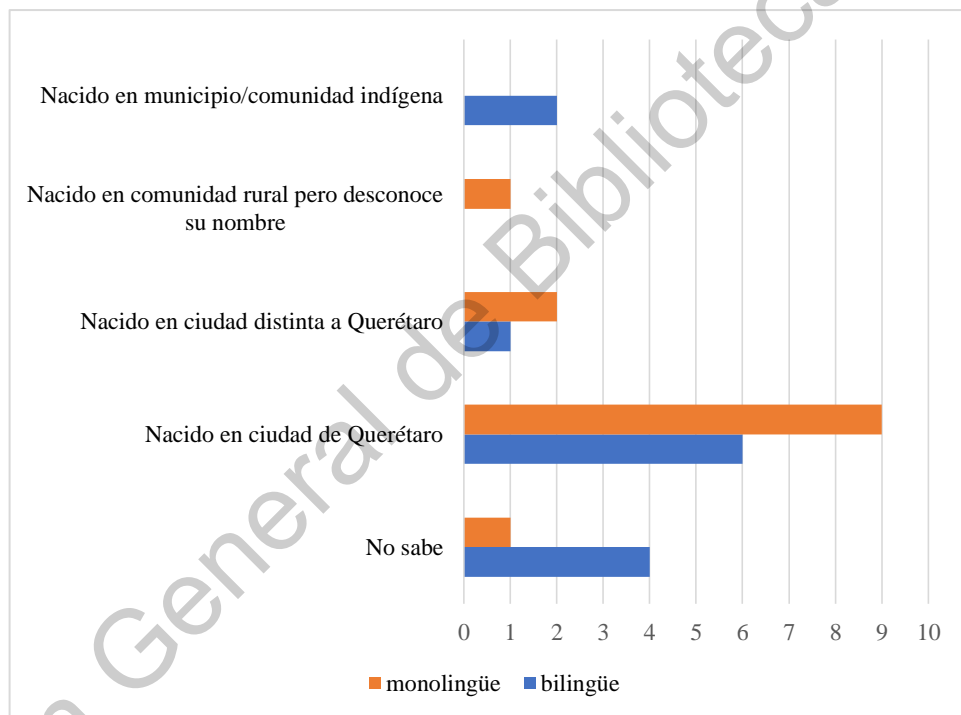
Las preguntas de este escenario tenían el fin de recabar información acerca de la situación familiar, lingüística y social de los niños de la muestra. Con el fin de organizar los datos obtenidos, aglomeramos las respuestas en tres apartados: a) Lugar de nacimiento y de residencia, b) Información sobre la familia, y c) Situación sociolingüística en el hogar.

a) *Lugar de nacimiento y de residencia*

Al revisar los datos de las entrevistas encontramos que no todos los niños habían nacido en la ciudad de Querétaro. Si bien 15 de los 26 aseguraban haber nacido en dicha ciudad, otros no compartieron esa respuesta. Los resultados se detallan en la Figura 8.

Figura 8

Lugar de nacimiento de los participantes



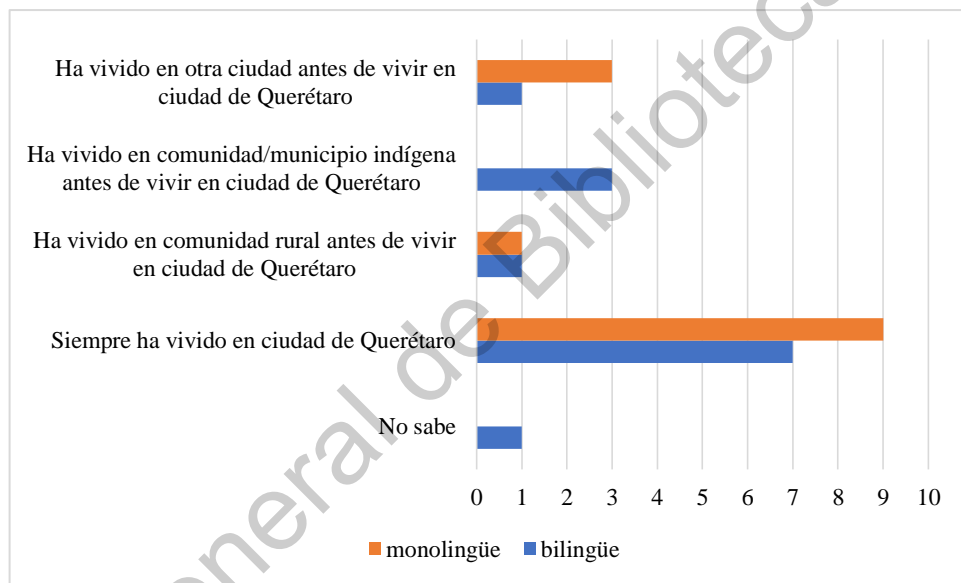
La Figura 8 nos muestra que, además de Querétaro, los participantes eran originarios de otras ciudades (éstas fueron Veracruz, Ciudad de México y Guadalajara), comunidades rurales y municipios o comunidades con presencia indígena. Cabe señalar que solo los bilingües figuran dentro de esta última respuesta. Dos niñas de ese grupo afirmaron haber nacido en la comunidad de Santiago Mexquititlán, perteneciente al municipio de Amealco, donde se registra una marcada presencia indígena (INEGI, 2016). El resto de los datos nos dejan ver que cinco de los niños del total de la muestra no conocían su lugar de

nacimiento y uno de ellos (monolingüe) aseguraba haber nacido en una comunidad rural de la que desconocía el nombre.

Otro aspecto que consideramos relevante de indagar fue si los niños habían residido desde su nacimiento en la ciudad de Querétaro. La Figura 9 nos despliega los resultados de este cuestionamiento.

Figura 9

Lugar de residencia de los participantes



Como se observa en la Figura 9, la opción “Siempre ha vivido en Querétaro” fue la que concentró mayor número de participantes, tanto bilingües como monolingües (16 del total de la muestra). Puede verse que los monolingües, en su mayoría, son quienes aseguran haber residido siempre en tal ciudad. El resto de este grupo afirmó haber vivido antes en una ciudad distinta (tres niños) o en una comunidad rural (uno de los niños) previamente a cambiar su domicilio a Querétaro.

En cuanto a los bilingües, es interesante apreciar que solo los niños de este grupo fueron los que comentaron haber nacido en una comunidad indígena antes de vivir en Querétaro. En todos los casos se trató de la comunidad de Santiago Mexquititlán, en

Amealco. Además de los siete niños que dicen haber residido siempre en Querétaro, el resto de los bilingües se distribuyen en la misma cantidad (uno en cada caso) en las opciones de residir anteriormente en una ciudad distinta, en una comunidad rural o en la de desconocer la respuesta.

En algunos casos, los niños (específicamente los bilingües) compartieron con la entrevistadora las razones por las que cambiaron de lugar de residencia. Éstas se relacionan con problemas familiares o de seguridad en su anterior domicilio. El siguiente ejemplo expone un cambio de residencia por conflictos con la familia:

Entrevistadora: ¿Entonces tú naciste ahí en Santiago?

B11F: Sí.

E: ¿Y por qué te viniste para acá?

B11F: Porque ahí vivíamos y mi papá llegaba borracho.

E: Ajá.

B11F: Estaba con el vicio.

E: ¿Y luego?

B11F: Y mi mamá vino acá a la ciudad, y conoció a una amiga. (Su amiga le dijo:) “Oye, ¿eres la esposa de Alfredo²³?”. (Y mi mamá le dijo:) “Sí, está muy perdido, está en el vicio con su hermano”. Y entonces nos cambiamos aquí, vivíamos allá.

E: ¿En Santiago?

B11F: Y nos trajo para acá.

E: ¿Para que tu papá no llegara aquí con el vicio?

B11F: Ajá.

[Apéndice A²⁴, Código B11F²⁵]

²³ Los nombres originales mencionados por los niños se sustituyeron por otros.

²⁴ El apéndice A contiene las transcripciones de las entrevistas del grupo de niños indígenas bilingües de herencia. El apéndice B incluye las entrevistas del grupo monolingüe.

²⁵ El Código refiere a la entrevista de la que se toma el fragmento de transcripción. Dicho código está compuesto de la siguiente manera: la primera letra refiere al grupo en el que se encuentra el niño, “B” para bilingüe y “M” para monolingüe. Los números representan el número de entrevista, siendo en cada grupo un

En cuanto al cambio de residencia por problemas relacionados a la seguridad de la familia, a continuación exponemos un ejemplo:

Entrevistadora: Oye, ¿y por qué se volvieron a cambiar a San José (en referencia a la colonia San José el Alto, en Querétaro)? Ya ves que me dijiste que se fueron al Rancho Paragua y luego otra vez se fueron a San José, ¿por qué eh?

B4F: Porque ahí mi abuelito vio que lanzaron pistolas.

E: ¿En el rancho Paraguas?

B4F: (Asiente).

E: Ajá.

B4F: Y por eso nos fuimos y se iba a quemar una casa.

E: ¿Tu abuelito, el papá de tu papá?

B4F: (Asiente).

E: No inventes, ¡qué miedo!

B4F: Y todos nos despertamos y dijo mi abuelito “Mejor nos vamos a tu casa”. Y nos fuimos, con mi abuelito, y allá pudimos vivir (refiriendo a San José el Alto).

[Apéndice A, Código B4F]

Además de indagar sobre el lugar de residencia de los niños, para tener un panorama de su condición socioeconómica, les preguntamos la colonia en la que vivían en la ciudad de Querétaro. Es necesario mencionar que sobre este cuestionamiento pudimos recoger poca información, ya que diez de los niños de la muestra aseguraron no saber el nombre su calle o colonia.

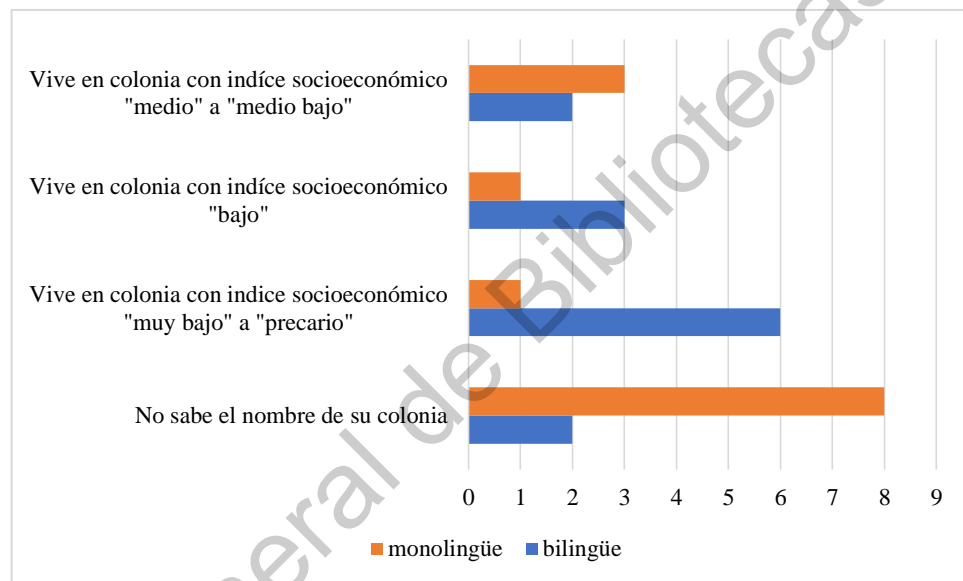
Para conocer el estrato socioeconómico en el que se ubicaban las colonias mencionadas por los participantes consultamos el *Índice Socioeconómico de la Zona Metropolitana de Querétaro* (IMPLAN Querétaro, 2010). En tal documento, el índice

total de 13 entrevistas, ya que se entrevistó a cada uno de los niños. La última letra especifica el género: “F” para femenino y “M” para masculino.

socioeconómico se divide en ocho tipos, los cuales son, en orden descendente: “muy alto”, “alto”, “medio alto”, “medio”, “medio bajo”, “bajo”, “muy bajo”, “precario”. Las respuestas dadas por los niños se despliegan en la Figura 10.

Figura 10

Condición socioeconómica de los participantes



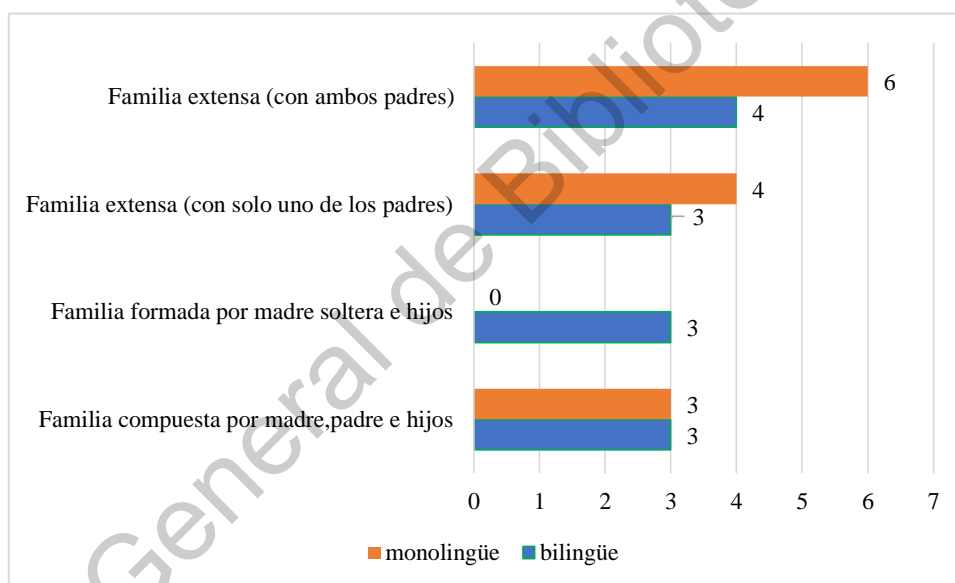
Como se aprecia en la Figura 10, la condición socioeconómica de los participantes rondó entre un índice “medio” a “precario”. Es decir, se ubicó dentro de las cinco últimas categorías del Índice socioeconómico. En el caso específico de los bilingües, es interesante observar que la mayoría de los niños que respondieron a esta pregunta afirman vivir en colonias que se sitúan en un índice “muy bajo” o “precario”. Mientras que los monolingües, es preciso subrayar que fue gran parte de ellos quienes apuntaron no saber su domicilio. Aun así, la poca información que tenemos sobre ellos en esta cuestión nos deja ver que, aunque sus colonias se distribuían en índices similares a los bilingües, la mayoría de los datos se concentran en un índice “medio” a “medio bajo”.

b) Información sobre la familia

Una de las preguntas planteadas en relación a este apartado fue conocer con quiénes compartía hogar el niño. Al analizar las respuestas a esta cuestión encontramos en nuestra muestra diversas variantes de familia (UNAM, 2017). Los resultados se presentan en la Figura 11.

Figura 11

Variantes de familia de la muestra



Tal y como se sintetiza en la Figura 11, las variantes de familia halladas en la muestra fueron cuatro. Es interesante apreciar que la variante “Familia extensa (con ambos padres)” concentró a un total de 10 niños de la muestra (cuatro bilingües y seis monolingües). Esta variante hace referencia a que, además de los padres, el niño comparte domicilio con otros familiares como tíos, primos y abuelos. Lo anterior nos deja ver que la mayoría de los participantes mantenían un contacto muy cercano con varios de los miembros de su familia al cohabitar en un domicilio.

La segunda variante respecto a la cantidad de niños que comprende (7 del total de la muestra) fue “Familia extensa (con solo uno de los padres)”. En este caso se trató de niños que, igualmente que en la variante anterior, compartían el hogar con tíos, primos y/o abuelos, pero que estaban bajo el cuidado de solo uno de sus padres. En lo respectivo a los tres niños bilingües en este tipo de familia, era la madre la responsable de ellos. En cuanto a los cuatro monolingües, tres de ellos estaban bajo el cuidado de su madre y uno bajo el de su padre.

Otras observaciones que podemos hacer son, por un lado, que los hogares donde se presentó la variante “Familia formada por madre soltera e hijos” pertenecían únicamente al grupo de los bilingües. Por otro lado, podemos apreciar que ambos grupos coinciden en el número de niños que reportan formar parte de la variante “Familia compuesta por madre, padre e hijos”.

Aunado a estos datos, preguntamos a los niños acerca del lugar de origen de sus padres. Las respuestas se exponen en la Tabla 13.

Tabla 13

Lugar de nacimiento de los padres de los participantes

Grupo	Respuestas de los niños				
	No sabe/no responde	Padres nacidos en la ciudad de Querétaro	Padres nacidos en comunidad/municipio indígena	Padres nacidos en una ciudad distinta a Querétaro	Uno de los padres nacido en comunidad indígena y otro en ciudad distinta a Querétaro
Bilingüe	4	3	4	0	2
Monolingüe	3	7	0	3	0
Total	7	10	4	3	2

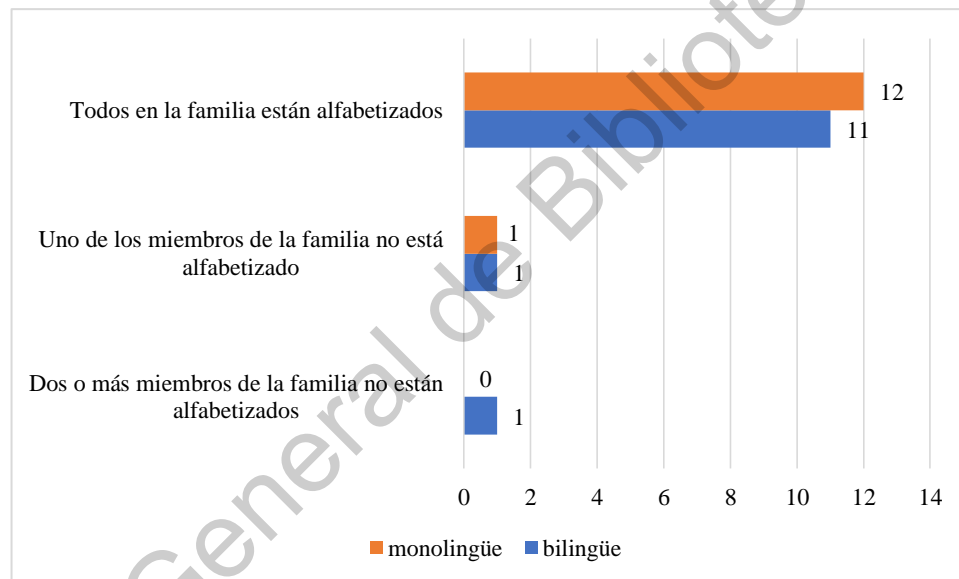
La información que despliega la Tabla 13 nos muestra que la mayoría de las respuestas se concentran en las opciones “Padres nacidos en la ciudad de Querétaro” y “No sabe/no responde”. Observamos que son más los monolingües que los bilingües quienes aseguran que sus padres son originarios de la ciudad de Querétaro.

Un aspecto a resaltar es que los niños que afirman que ambos o alguno de sus padres nacieron en una comunidad indígena pertenecen solamente al grupo bilingüe. Los monolingües, por su parte, son los únicos en la respuesta “Padres nacidos en una ciudad distinta a Querétaro”.

Otro rasgo importante fue saber si los familiares de los niños estaban alfabetizados. Las respuestas de los participantes se sintetizan en la Figura 12.

Figura 12

Familiares alfabetizados de los participantes



La Figura 12 expone que los niños de la muestra se hallaban en condiciones similares en cuanto a la alfabetización de sus familiares. Los datos nos muestran que en cada uno de los grupos existía algún miembro de la familia que aún no sabía leer y escribir. Sin embargo, los niños también comentaron que, aunque sus familiares estaban alfabetizados, en ocasiones tenían dificultades en su competencia lectora. Al respecto se presenta el siguiente ejemplo:

Entrevistadora: ¿Y tu abuelita sabe leer y escribir?

B3F: No, porque ella ni sabe leer, solo sabe escribir, pero no sabe leer, luego me ayudan mis tíos.

[Apéndice A, Código B3F]

Para ampliar nuestra perspectiva sobre la familia de los participantes, los cuestionamos acerca de la ocupación laboral de sus familiares. Con el fin de mostrar un análisis más detallado de los trabajos de las familias de los niños, agrupamos las respuestas de la forma más específica posible, considerando en la clasificación el trabajo de cada padre y, en todo caso, familiares que compartían el hogar con el niño. Esto se reporta en la Tabla 14.

Tabla 14
Ocupaciones de los familiares de los participantes

Grupo	Ocupaciones de los familiares					
	No sabe	Dedicado al hogar y empleado/comerciante	Comerciantes	Comerciantes y artesanos	Empleados y comerciantes	Empleados
Bilingües	1	-	5	1	5	1
Monolingües	-	3	3	-	4	3
Total	1	3	8	1	9	4

La Tabla 14 expone datos interesantes sobre la ocupación laboral de los miembros de la familia de los niños. Es posible notar que las ocupaciones que reúnen más respuestas por el total de la muestra son “Comerciantes” y “Empleados y comerciantes”, por lo que podemos decir que el comercio fue el trabajo al que se dedicaban la mayoría de los familiares de los participantes.

Respecto a los bilingües, podemos ver que, sus padres y familiares se desempeñan generalmente como “Comerciantes” y “Empleados y comerciantes”. Los padres “Comerciantes” vendían golosinas, botanas fritas, productos herbolarios o ropa en la vía

pública. Quienes se encontraron dentro de la etiqueta “Empleados y comerciantes”, fueron familias en las que algún integrante se ocupaba de la venta de algunas de las opciones ya mencionadas y otros miembros de la familia se empleaban como guardias de seguridad, trabajadores en hoteles o restaurantes, empleadas domésticas o empleadas de limpia del servicio municipal.

Es preciso notar, además, que solo en el grupo bilingüe se presenta la ocupación “Comerciantes y artesanos”. Uno de los participantes comentó que, además de la venta de botanas fritas, los familiares con los que vivía elaboraban muñecas artesanales otomíes.

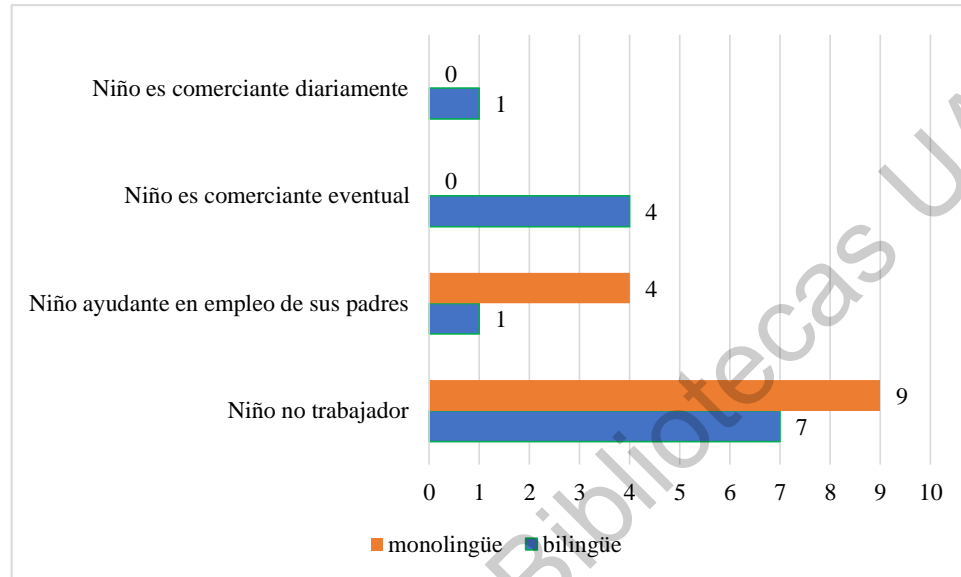
En referencia a los monolingües, los tipos de trabajo de sus familias se muestran más dispersos en las distintas etiquetas. La etiqueta que reúne la mayor cantidad de respuestas (cuatro) fue “Empleados y comerciantes”. Se trató, al igual que los bilingües, de familias en las que algunos de sus miembros se dedicaban a la venta de algún producto (en este caso, de ropa o zapatos) y otros eran empleados. Los empleados, tanto de la etiqueta antes señalada como de “Empleados”, trabajaban en guarderías, como conductores de transporte, en restaurantes, eran estilistas, mecánicos, guardias de seguridad y empleadas domésticas.

Los familiares de los monolingües de la etiqueta “Comerciantes” vendían ropa, zapatos, alimentos en la vía pública (como tamales o tacos). Asimismo, quienes se ubicaron en la etiqueta “Dedicado al hogar y empleado/comerciante”, fueron familias en las que regularmente la madre, se ocupaba del cuidado del hogar y los hijos, mientras que el trabajo del padre variaba entre vendedor de alimentos en la vía pública o empleado en un taller mecánico.

Luego de conocer las ocupaciones de los familiares de los participantes, decidimos obtener información sobre si los niños también apoyaban a la economía de su hogar. Por ello, les preguntamos si trabajaban después de su horario escolar. Los resultados se presentan en la Figura 13.

Figura 13

Niños trabajadores de la muestra



Como podemos apreciar en la Figura 13, la mayoría de los participantes no trabajaban. De los diez participantes por el total de la muestra que si desempeñaban algún trabajo observamos que seis pertenecían al grupo bilingüe y cuatro al monolingüe. De los seis niños bilingües que manifestaron trabajar, una de ellos era ayudante en el trabajo de su madre, quien era empleada de limpieza. Un fragmento de la entrevista con esa niña se transcribe a continuación:

E: ¡Ah ya! ¿Oye y tu mamá en qué trabaja?

B6F: No sé, en la Alameda.

E: ¿En la Alameda? ¿Y qué hace tu mamá?

B6F: Ehhh, este, en la Alameda lava los baños.

E: Ajá ¡Eso es muy cansado! ¡Muy cansado eh! ¿Y le ayudas?

B6F: ¡Sí!

E: ¿Si? ¿A qué le ayudas?

B6F: En la noche le ayudo a lavar los baños y a lavar los lavaderos.

E: De ahí de la Alameda.

B6F: Sí

[Apéndice A, Código B6F]

Los cinco bilingües trabajadores restantes eran comerciantes (de dulces, botanas o productos herbolarios) en la calle, con la diferencia de que cuatro lo hacían eventualmente y uno se ocupaba a diario en ello, luego de terminar su jornada escolar. Sobre este último se presenta un fragmento de la entrevista:

E: Oye, ¿a qué se dedican tus papás hijo?

B12M: A vender.

E: A vender. ¿Qué venden?

B12M: Dulces.

E: Dulces. ¿Dónde venden dulces?

B12M: Por el centro.

[...]

E: Oye y ¿tú le ayudas a tu mamá a trabajar?

B12M: (Asiente).

E: Sí. ¿Cuándo le ayudas?

B12M: Cuando llego, cuando salimos de la escuela.

E: ¿Cuándo salen de la escuela?

B12M: (Asiente).

E: ¿Y estás muchas horas ayudando a tu mamá?

B12M: (Asiente).

[Apéndice A, B12M]

Hasta aquí hay que puntualizar que no a todos los niños bilingües les agradaba trabajar en el comercio ambulante. Al respecto véase este ejemplo:

B1F: Porque a mí me ponen a vender y no me gusta.

E: Entonces le ayudas a tu mamá, y ¿qué vendes? ¿Papas o lo que me decías la vez pasada?

B1F: Mazapanes y semillas.

E: ¿Y por qué no te gusta vender?

B1F: Porque no gano mucho.

[Apéndice A, B1F]

Acerca de los participantes monolingües que aseguraron trabajar (cuatro), es relevante subrayar que todos eran ayudantes eventuales en el trabajo de sus padres. Su labor radicaba en apoyar en la preparación de alimentos o en la atención a los clientes. Sobre lo anterior mostramos este ejemplo:

M6M: Mi mamá.

E: ¿A qué le ayudas?

M6M: Solo me pide una cosa y la hago así (hace señas como si aplastara algo).

E: ¿Cómo le ayudas? Ah, ¿le ayudas a aplastar la pizza?

M6M: Ajá, le echo jitomate, le echo queso, salchicha.

E: Tu mamá trabaja en una pizzería.

M6M: Ajá.

[Apéndice B, Código M6M]

Con lo anterior, podemos dar cuenta de que las actividades laborales que realizaban los bilingües eran muy distintas de las de los monolingües. Como podemos ver, el grupo bilingüe es el que presenta mayor cantidad de niños dedicados al comercio, mientras que

los monolingües son quienes, en su mayoría, son ayudantes de sus padres. Nótese que el grupo bilingüe es el que muestra el mayor número de niños trabajadores.

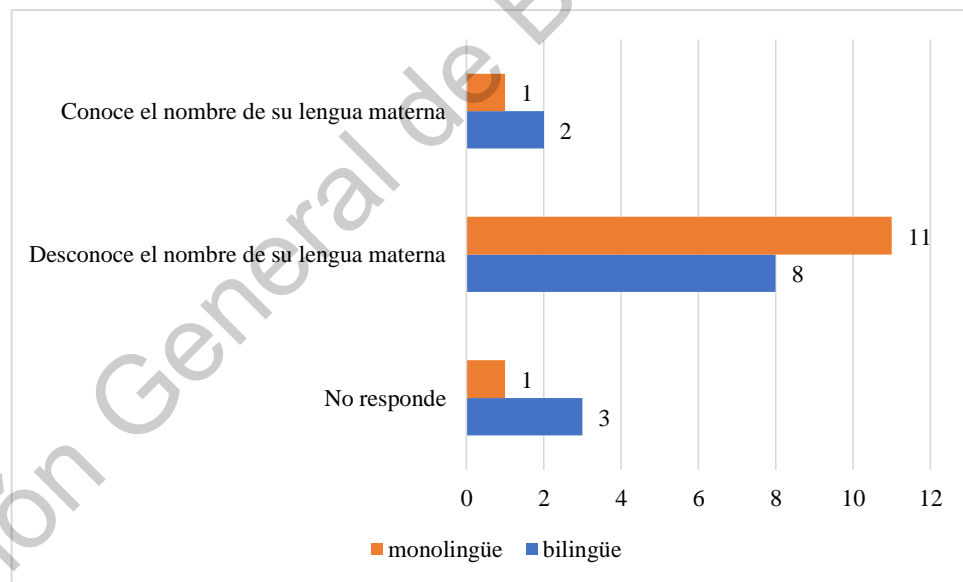
c) Situación lingüística en el hogar

Conocer la situación lingüística de los niños en sus hogares fue particularmente importante para esta investigación.

La primera pregunta en la entrevista relacionada a este tema fue saber si los niños conocían el nombre del idioma que hablaban. Los resultados se despliegan en la Figura 14.

Figura 14

Conocimiento del nombre de la lengua hablada



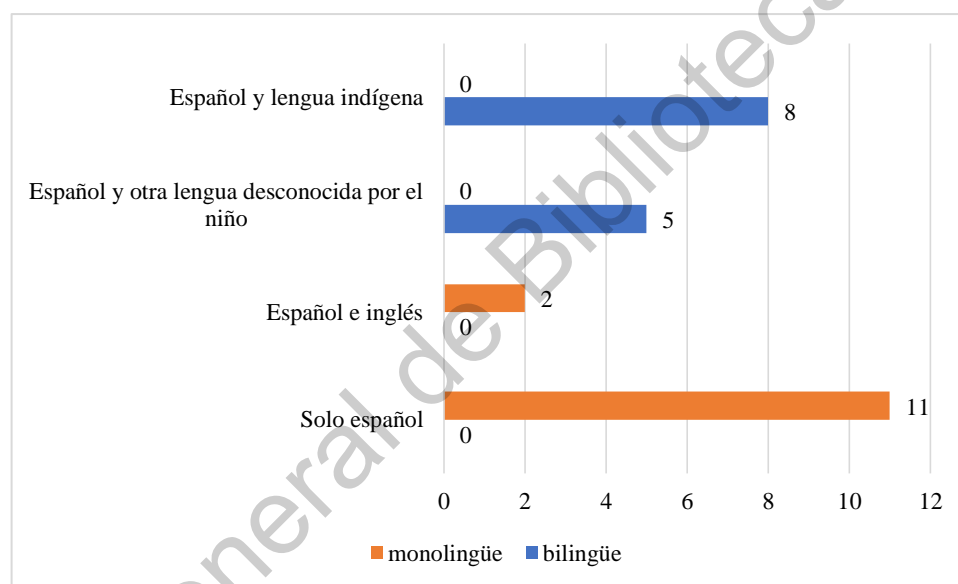
Los datos de la Figura 14 sorprenden al ver que 19 de los 26 niños de la muestra, tanto bilingües como monolingües, no conocían el nombre de la lengua que ellos hablaban, el español. Otros no responden (cuatro niños), lo cual podría incluirlos en la opción de quienes desconocen el nombre de su lengua. Incluso es curioso notar que, quienes ignoran el nombre de su idioma, son en su mayoría del grupo monolingüe (11 niños). Solo tres

participantes del total de la muestra (dos bilingües y un monolingüe) sabían que el idioma en que hablaban es el español.

Preguntamos también a los niños si en su hogar, además del español, se hablaba otra lengua. Las respuestas se sintetizan en la Figura 15.

Figura 15

Lenguas habladas en el hogar de los participantes



Al observar la Figura 15 podemos notar que los resultados del grupo bilingüe y monolingüe se encuentran en cada uno de los extremos de la gráfica. Por un lado, observamos que en las familias de los niños monolingües solo se habla el español, salvo en dos casos, en los que los participantes aseguraron que también se hablaba inglés. Por otro lado, es relevante señalar que en todas las familias bilingües se habla, además del español, una lengua distinta, generalmente indígena. Las lenguas indígenas que los niños afirmaron que se empleaban en su casa fueron otomí (en siete casos), y mixteco y otomí (uno de los casos).

En cuanto al grupo bilingüe, podemos dar cuenta de que hubo niños que comentaron que, aparte de español, se utilizaba otra lengua en su familia pero que no conocían con

certeza cuál era. En algunos casos afirmaban que se trataba del idioma inglés. En otros, se referían a esta lengua como “la lengua de las abuelitas” o “Jadí”. Estas dos últimas connotaciones nos dieron pista de que dicha lengua podría ser indígena, específicamente la lengua otomí. Sobre lo anterior se presenta este ejemplo:

E: Oye en mi casa todos hablan español, pero tengo unos primos que hablan una lengua diferente, que hablan inglés, ¿en tu casa alguien habla una lengua diferente del español?

B13F: (Niega con cabeza).

E: ¿No? ¿Hablan inglés u otomí o mixteco? ¿Alguien habla eso en tu casa?

B13F: Mmm maestra, ¿usted sabe cómo hablan las abuelitas?

E: Sí, sí.

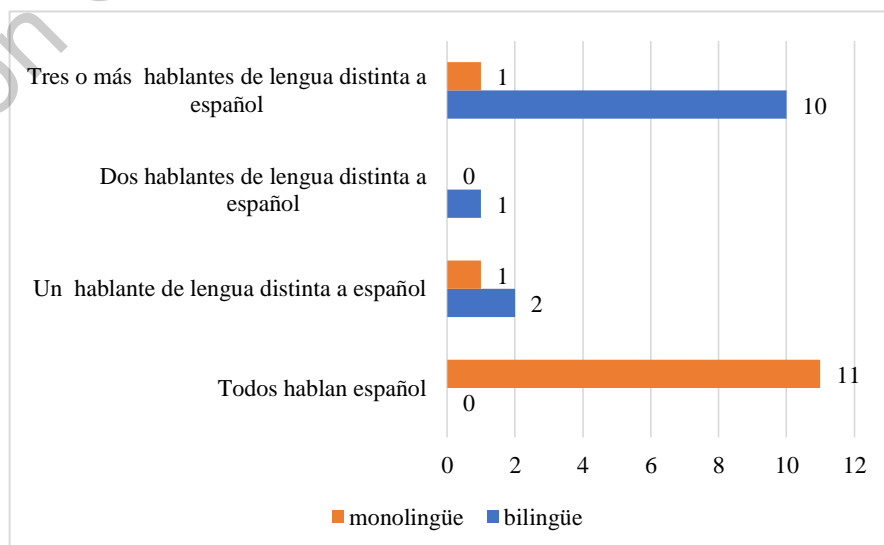
B13F: Mi mamá sabe hablar así.

[Apéndice A, Código B13F]

Luego de conocer las lenguas habladas en el hogar, interrogamos a los niños sobre los miembros de su familia que empleaban una lengua distinta a español. La información se muestra en la Figura 16.

Figura 16

Número de familiares hablantes de lengua distinta a español

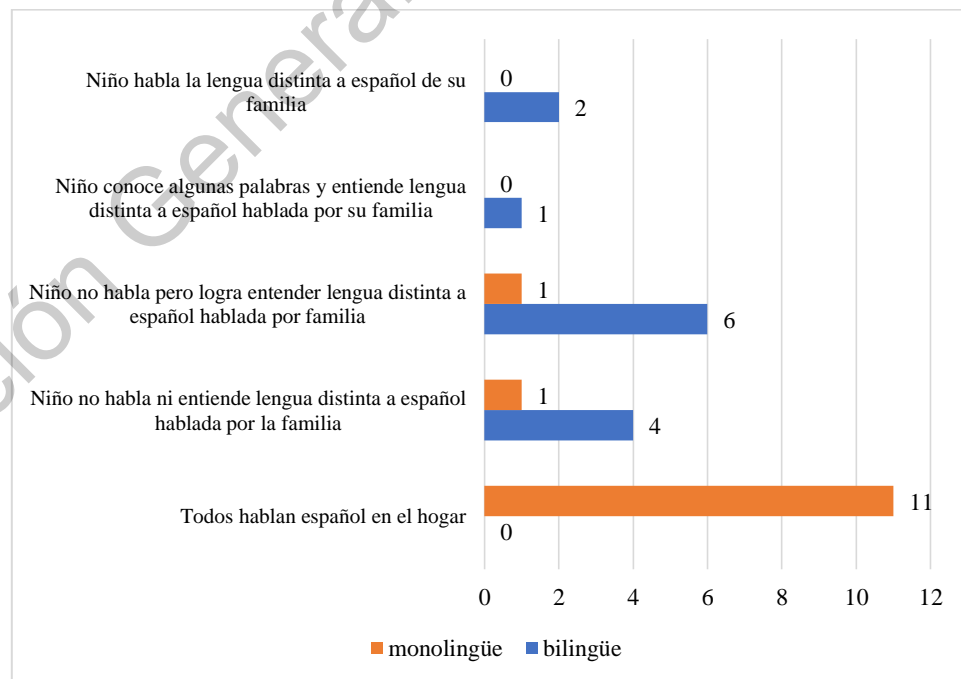


La Figura 16 nos muestra, en un extremo, a casi la totalidad del grupo bilingüe en la etiqueta “Tres o más hablantes de lengua distinta a español”, lo mismo con los monolingües, pero en su caso en la etiqueta “Todos hablan español”. Por una parte, esta gráfica nos constata que los niños monolingües, en su mayoría, realmente se desenvolvían en un ambiente en el que solo se empleaba una lengua. Por otra parte, podemos decir que la totalidad de los bilingües, a través de sus familiares, se encontraban en contacto con una segunda lengua. En cada familia del grupo bilingüe había, por lo menos, un miembro que hablaba una lengua distinta a la materna de los niños, el español.

Asimismo, al saber que todos los niños bilingües tenían contacto con una segunda lengua en su hogar, les cuestionamos sobre si podían entenderla o hablarla. Las respuestas obtenidas las concentramos en la Figura 17.

Figura 17

Participantes que hablan o entienden una lengua distinta a español que es hablada por la familia



Como se desprende de la Figura 17, la mayoría de los niños monolingües (11 participantes) se sitúan en la etiqueta “Todos hablan español en el hogar”, mientras que la mayoría de los bilingües (6 niños) se concentraron en “Niño no habla pero logra entender lengua distinta a español hablada por la familia”.

Acerca de los monolingües, observamos que, aunque dos de ellos comentaron que en su casa se hablaba una segunda lengua (el inglés), solo una niña afirmó que, si bien no hablaba ese otro idioma, si lo entendía. A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista con esta participante:

M11F: En nuestra familia hablan inglés y este idioma.

E: ¿O sea español? ¿Hablan inglés y español?

M11F: Sí.

E: ¿Quién habla inglés hija?

M11F: Mi mamá, mi papá, mis abuelitos y mis otros abuelitos y mis tíos.

E: ¿Hablan español o inglés?

M11F: Español e inglés.

E: Español e inglés, ah. Oye, y cuando se hablan en inglés ¿tú les entiendes?

M11F: Ajá.

E: A ver ¿qué te dicen en inglés hija?

M11F: En inglés me dicen, ¿hola cómo estás? Y luego mi mamá me dice “hello” y yo “hello”.

[Apéndice B, Código M11F]

En relación a los bilingües, la información obtenida es significativa. A pesar de que todos los niños en este grupo se encontraban en contacto con una segunda lengua en su hogar, asombra observar que solo fueron dos niñas quienes aseguraron poder hablarla. Una niña más señaló saber algunas palabras y entender la lengua indígena de su familia. El

siguiente ejemplo es un fragmento de la entrevista con una de las participantes, que apuntó ser hablante de otomí:

E: ¿Quién es la que más habla otomí (de su familia)? ¿Tú?

B10F: (Asiente).

E: ¿Si? Enséñame otra palabra.

B10F: Nopal se dice “xät'ä”.

E: ¿“Xät'ä”? Y ¿mamá?

B10F: Mamá... (No lo dijo).

E: “Xät'ä”, “Jadi” ... Ay, no sabía esto, ahorita que te acuerdes de otra me dices. ¿Oye a ti quién te habla en otomí, tus papás?

B10F: Sí.

E: ¿Quién más?

B10F: Y mi abuelita y mis tíos.

E: Tu abuelita, la que te dice que en vacaciones se vayan a Santiago y tus tíos, ¿y le entiendes a todo lo que dicen?

B10F: (Asiente).

E: ¿Y tú también les contestas en otomí?

B10F: Sí.

[Apéndice A, Código B10F]

A su vez, el resto de los niños bilingües manifestaron entender la lengua indígena de su familia, mas no hablarla (seis participantes) y otros más respondieron que no lograban hablarla ni comprenderla (cuatro niños). El siguiente fragmento ilustra el caso de uno de estos cuatro niños, que además, arroja una pista para entender la razón por la cual estos participantes no eran hablantes ni entendían la lengua indígena de su familia.

E: ¿Y tú le entiendes a tu abuelita lo que dice?

B8M: (Niega con cabeza).

E: *¿No te quiere enseñar lo que ella habla?*

B8M: *(Niega con cabeza).*

E: *¿Y tú le has pedido que te lo enseñe, lo que ella habla?*

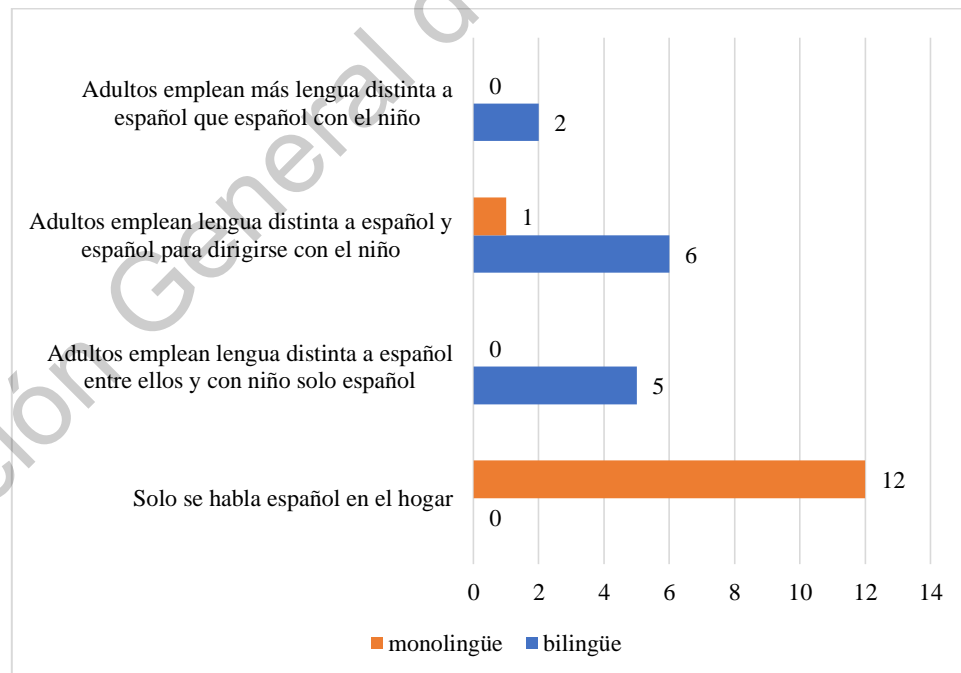
B8M: *No me lo enseña.*

[Apéndice A, Código B8M]

Como se distingue en el fragmento anterior, al parecer los adultos no siempre tenían intenciones de enseñar la lengua indígena de la familia a los niños. Esto nos llevó a indagar qué lengua usaban los parientes de los participantes para dirigirse a ellos. Los datos encontrados se muestran en la Figura 18.

Figura 18

Lengua en la que los familiares se dirigían al niño



La Figura 18 nos presenta información relevante en el uso de la lengua de los familiares hacia los niños, especialmente en el caso del grupo bilingüe. Dentro de este grupo, podemos ver que solo hay dos casos en los que el idioma más utilizado para hablar con el niño es uno distinto al español (lengua indígena). Estos dos casos coinciden con los dos niños que manifestaron ser hablantes de español y lengua indígena.

Es importante recalcar también que, la mayoría de los bilingües (seis niños), apuntaron que en su casa su familia utilizaba tanto el español como una lengua indígena para comunicarse con ellos. No obstante, hay también cinco niños que expresaron que, pese a que los adultos con los que vivían hablaban una lengua indígena, éstos solo usaban el español para dirigirse a ellos. Este último caso nos lleva a reflexionar sobre las actitudes lingüísticas de algunos padres y familiares de los bilingües hacia su lengua indígena.

De acuerdo con Baker (1992), las actitudes lingüísticas de la familia pueden determinar el mantenimiento de una lengua entre sus integrantes. Los padres de estos cinco niños manifiestan preferir la comunicación con sus hijos solo en español. Esto puede atender a lo mencionado por Vázquez y Rico (2016), quienes documentaron la discriminación, por ser hablantes de una lengua distinta, que sufrieron los indígenas otomíes en su llegada a la ciudad de Querétaro. Esta situación llevó a los miembros de la comunidad otomí a dejar de lado la transmisión de la lengua indígena a sus hijos para evitar que fueran discriminados por la sociedad.

Ahora bien, estas actitudes de los padres hacia la lengua fueron percibidas por los niños. Al respecto, nos remitimos al ejemplo de una de las niñas que llamaba a la lengua indígena de su familia “lengua de las abuelitas”, quien notaba que uno de sus padres no aprobaba que ella fuera hablante de esa lengua:

E: Mmm...Ay, me gustaría que supieras qué lengua hablan en tu Rancho Paraguas. Pregúntales a tus papás y me dices. O a tus abuelitos, pregúntales cómo se llama, ¿sí? Y ya me avisas después. No se te vaya a olvidar ¡eh!

B4F: Es que mi papá no sé si va a querer.

E: ¿Por qué?

B4F: Porque, porque ya me pegó en mi boquita.

E: ¿Por qué?

B4F: Porque no me callo.

E: Ah, ¿te dice que no te callas? ¿Y tu mamá qué dijo?

B4F: Ella me lo va a decir.

E: Oh, ¿tu papá te enseña a hablar en la lengua que habla él o no le gusta que la digas?

B4F: No.

E: ¿Y tu mamá?

B4F: Sí.

E: ¿Ella sí?

B4F: (Asiente).

E: ¿Tus abuelitos me dijiste que también?

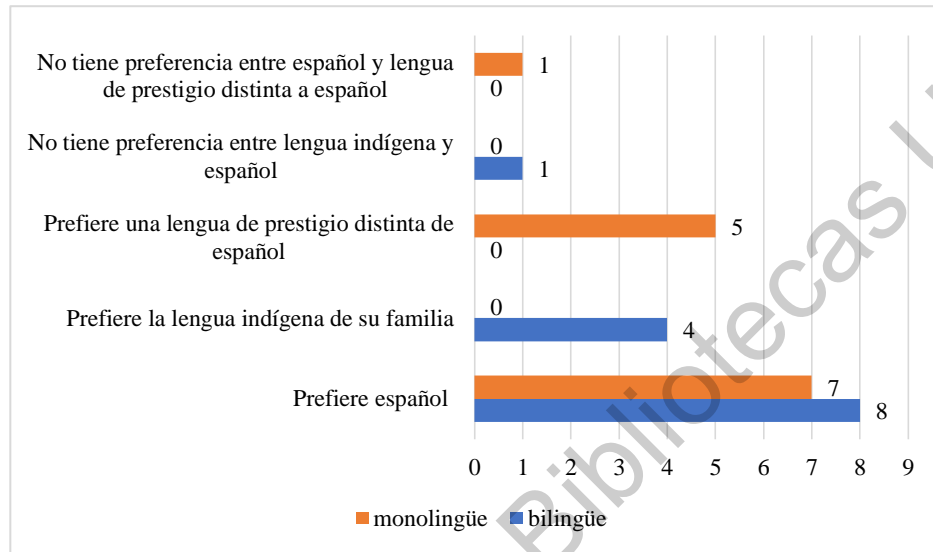
B4F: (Asiente).

[Apéndice A, Código B4F]

En correspondencia con lo arriba mencionado, preguntamos a los niños qué lengua les gustaba más. En el caso de los niños en los que en su hogar se hablaba más de una lengua, la pregunta se enfocó en saber si preferían el español o la lengua de su familia. En cuanto a los monolingües, les preguntamos qué lengua les gustaría hablar si no fuesen hablantes de español y si elegían esa lengua antes que su lengua materna. Los resultados se presentan en la Figura 19.

Figura 19

Preferencia lingüística de los participantes



Tal y como se expone en la Figura 19, más de la mitad de la muestra (15 niños), considerando tanto monolingües como bilingües, afirmaron preferir el español antes que otra lengua.

Respecto al grupo bilingüe, resulta revelador observar que solo cuatro de ellos prefieren la lengua indígena antes que el español y una niña más aseguró no preferir entre ésta y el español. La mayoría de ese grupo (ocho niños) expresó tener preferencia a este idioma antes que a la lengua indígena de su familia. Uno de los fragmentos de entrevista que nos permite ver las actitudes de los niños de este grupo hacia la lengua indígena es el siguiente:

E: ¿Te gustaría aprender “Jadi”?

BIF: No.

E: ¿Qué te gustaría aprender a hablar?

BIF: En inglés.

E: ¿Por qué?

B1F: Como ahorita estoy hablando.

E: Ahorita estamos hablando en español. Entonces, ¿te gusta más esto que estamos hablando, español, que el “Jadi”?

B1F: (Asiente).

[...]

E: ¿Por qué no te gusta el “Jadi”?

B1F: Porque no (se muestra molesta).

[Apéndice A, Código B1F]

Este fragmento nos recuerda lo señalado por Baker (1992), quien afirma que las actitudes hacia una lengua se desarrollan en la familia y son aprendidas a través de la socialización. Estas actitudes pueden ser negativas o positivas, a partir de la influencia de las ideas de los padres. Así como hubo niños bilingües que expresaron preferir el español, hubo también quienes deseaban aprender la lengua indígena de su familia. A continuación presentamos un ejemplo:

E: Oye y entonces, ya ves que estamos platicando de que tu abuelita habla diferente ¿te gustaría hablar lo que habla tu abuelita?

B8M: (Asiente).

E: ¿Sí? ¿Te gustaría que te enseñará tu abuelita?

B8M: Sí.

E: ¿Por qué? ¿Por qué quieres que te enseñe?

B8M: Porque sí, pa saber.

[Apéndice A, Código B8M]

A su vez, los bilingües que mostraron preferencia por el español argumentaban su elección en motivos similares. Unos decían que les gustaba más porque podían entenderlo, otros decían que, al no ser hablantes de otomí, y sí de español, por ello lo preferían.

En cuanto a los monolingües, podemos notar que, además de los siete niños que manifestaron su preferencia al español, otros cinco lo hicieron hacia una lengua de prestigio y uno más dijo no tener una preferencia particular entre alguna de éstas dos. Las lenguas de prestigio que los niños preferían eran inglés y chino. Sobre esto, ejemplificamos con el siguiente fragmento:

E: ¿Por qué te gustaría aprender inglés?

M9M: Porque sí.

E: ¿Qué se te hace del inglés que te guste?

M9M: No sé.

E: ¿No sabes qué es lo que te gusta, pero algo te gusta?

M9M: Sí.

E: ¿Y qué prefieres? ¿Inglés o español?

M9M: Inglés.

[Apéndice B, Código M9M]

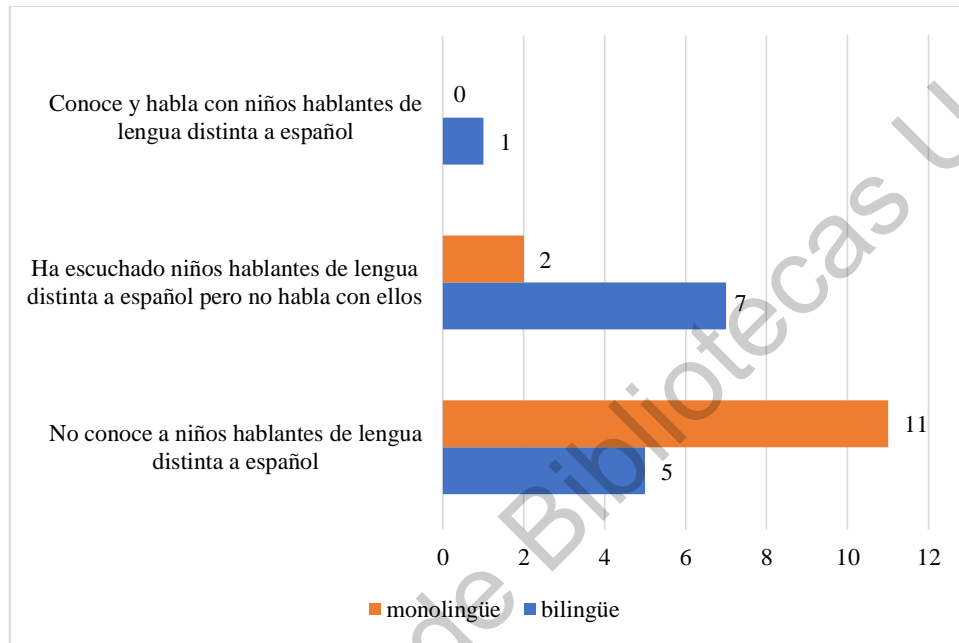
2.3.2.2.1.2 Escenario “Escuela”

Por lo que se refiere al escenario “Escuela”, el propósito de éste fue conocer si el entrevistado mantenía un contacto con una lengua distinta al español dentro de la escuela, a través de las interacciones con sus compañeros y/o maestros.

Sobre este escenario, una de las primeras preguntas que hicimos a los niños fue si conocían a niños en su escuela que hablaran una lengua distinta al español. Los resultados se concentran en la Figura 20.

Figura 20

Niños hablantes de lengua distinta al español que los participantes conocían en la escuela

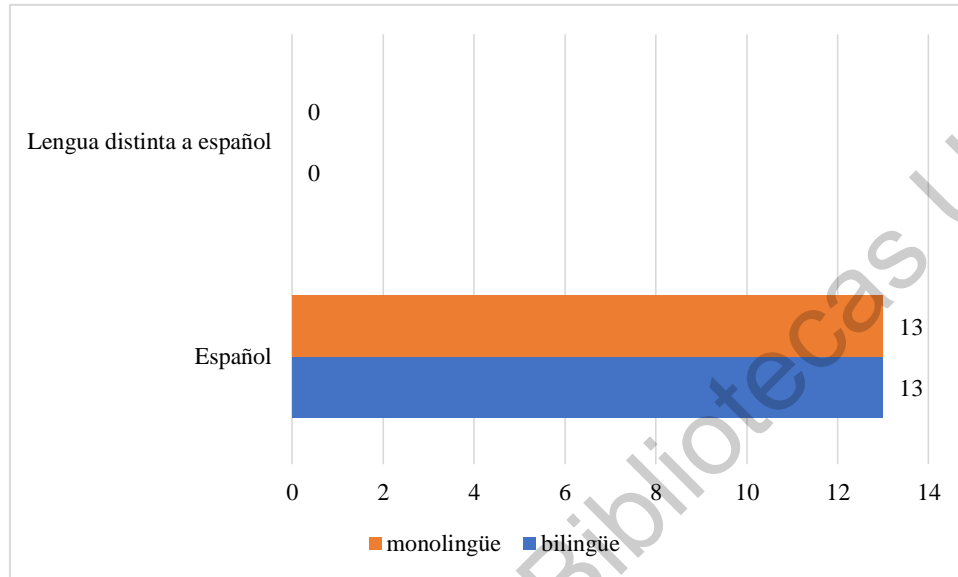


Tal y como se observa en la Figura 20, ambos grupos de niños comentaron conocer a niños que, además de español, eran hablantes de otra lengua. En el caso de los monolingües, dos participantes expresaron haber escuchado, en su escuela, a niños que hablaban inglés, mas no tener un contacto cercano con ellos. En cuanto a los bilingües, la mayoría de ellos (8 niños) aseguraron haber escuchado a niños que eran hablantes de una lengua distinta de español, pero solo uno de los participantes hablaba con éstos.

Asimismo, otra de las preguntas de este escenario fue en relación a la lengua en la que los niños hablaban en clases. Sus respuestas se registran en la Figura 21.

Figura 21

Lengua hablada en clases por los participantes



Lo expuesto en la Figura 21 evidencia que los niños utilizaban únicamente la lengua española para comunicarse durante las clases. Aunque sabíamos que el español era la lengua materna de ambos grupos de niños, esta respuesta en los bilingües nos reiteró que, pese a su contacto con una lengua indígena, el español era el idioma en que se comunicaban principalmente.

Cabe señalar, que esta pregunta nos arrojó un dato interesante en una de las niñas bilingües. Esta participante comentó que en sus clases en la escuela regular su idioma de uso era el español, pero que en el periodo vacacional, asistía a una escuela en su pueblo de origen. Ahí, la lengua de uso era el otomí, ya que las clases impartidas en tal escuela tenían el objetivo de preservar esta lengua entre los niños de la comunidad indígena a la que pertenecía la familia de esta niña. No es coincidencia que esta participante fuera una de las dos que aseguraron ser hablantes de otomí. Con respecto a lo anterior, se presenta este fragmento de entrevista:

B10F: Sí, allá también en el rancho allá tenemos otra escuela.

E: ¿Ah sí? Y ¿cuándo vas a esa escuela de tu rancho?

B10F: Cuando me voy a ir a Santiago.

E: ¿O sea en las vacaciones vas a esa escuela? ¿Y qué te enseñan ahí?

B10F: Sí. Allí me enseñan, ahí solo me enseñan cómo hablar el otomí.

E: Bien.

B10F: Y también cuando ya le decimos una palabra, ya entonces nos da un dibujo y ya entonces vamos a salir al recreo le decimos dos palabras.

E: ¡Muy bien, muy bien! Y a esa escuela vas en las vacaciones.

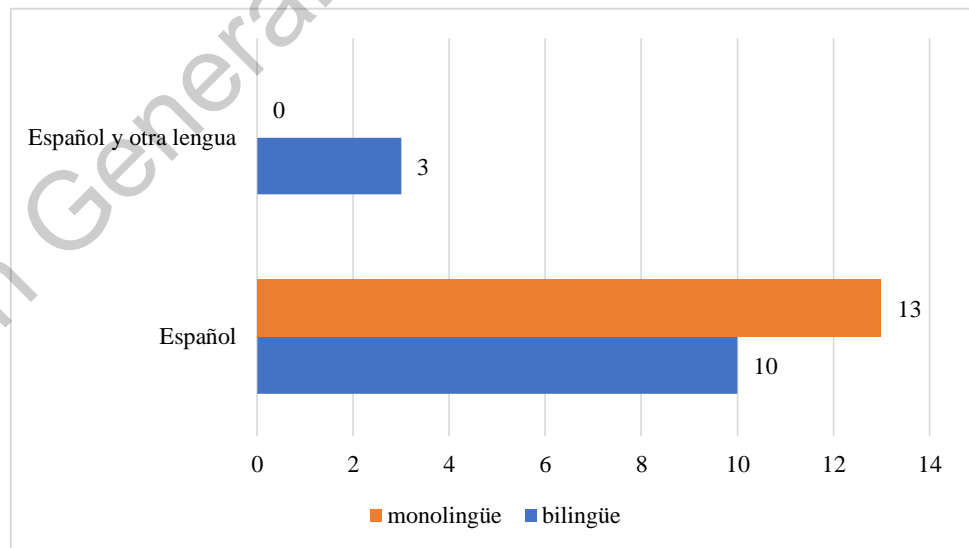
B10F: (Asiente).

[Apéndice A, Código B10F]

Además de indagar la lengua que los niños empleaban en clases, les cuestionamos sobre la que utilizaban durante el recreo. La información se despliega en la Figura 22.

Figura 22

Lengua hablada durante el recreo por los participantes



Como podemos apreciar en la Figura 22, los datos entre la Figura 21 y ésta se modifican. Es decir, aunque durante las clases el total de la muestra afirma usar el español,

la unanimidad de las respuestas no es la misma en cuanto al recreo. Específicamente, tres niños bilingües (un niño y dos niñas) dicen usar una lengua indígena durante este momento de la jornada escolar. Uno de ellos, el varón, expresó que, en los momentos del recreo en que empleaba una lengua indígena era cuando su madre llegaba a la escuela a entregarle su refrigerio. En cuanto a las dos niñas, una de ellas comentó que, en ocasiones, compartía palabras en lengua indígena con otros niños hablantes y la otra dijo jugar en recreo con un niño hablante de otomí. Esto se muestra en el siguiente ejemplo:

E: ¿No? ¿Y con los que juegas, no hablan una lengua diferente como el otomí?

B6F: No. ¡Sí!

E: ¿Ah sí? ¡Ah! ¿Y te enseñan palabras?

B6F: Ajá.

E: ¿Qué palabra te han enseñado?

B6F: Mmm... Eh, solo uno habla en otomí.

E: Ajá.

B6F: Y dice, y dice “¿quieres jugar conmigo?”, y le decimos “sí”.

E: ¡Ah! ¿Pero te lo dice en otomí?

B6F: Sí.

[...]

E: ¡Ah! Pues porque eres su amiga, yo creo. ¿Entonces con él hablas en otomí o no?

B6F: Sí.

E: ¿Qué le dices tú en otomí?

B6F: No me acuerdo.

E: ¡Ah! ¿O solo le entiendes y tú le contestas en español?

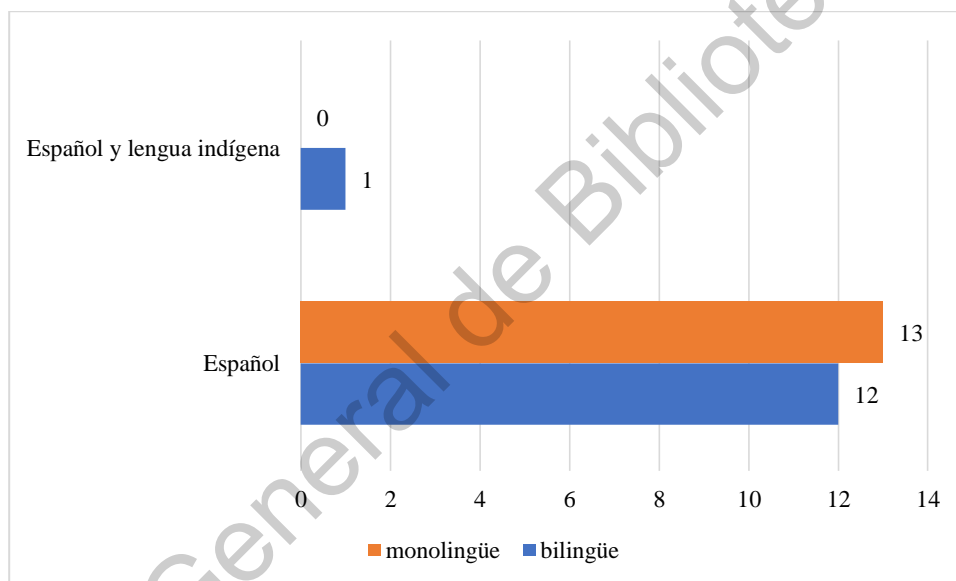
B6F: Sí.

[Apéndice A, Código B6F]

Al observar que el español fue, de forma generalizada, la lengua que utilizaban los niños en clase, mas no así en recreo, supusimos que era la lengua en la que hablaban la totalidad de sus maestros durante la enseñanza. Interrogamos a los niños al respecto, obteniendo, generalmente la respuesta que anticipamos. Sin embargo, uno de los participantes nos proporcionó una respuesta interesante. Los datos se detallan en la Figura 23.

Figura 23

Lengua hablada empleada por maestro/maestra en clases



Como lo ilustra la Figura 23, la mayoría de los niños comentan que sus clases en primaria se impartían en español, a excepción de una niña bilingüe. Esta participante señaló que su maestra de grupo era originaria de una comunidad indígena y que, en ocasiones, les enseñaba palabras en lengua otomí. Esto conllevaba que la niña fungiera en momentos como traductora a sus compañeros de clase. El siguiente fragmento de entrevista da cuenta de ello:

E: Ah qué lindo. ¿Y a tu maestra le gusta que le hables en otomí?

B11F: Sí, porque esa maestra fue una maestra de allá.

E: ¿Es la que dices que es de Amealco?

B11F: Ajá.

E: ¿Y a veces te habla en otomí?

B11F: Sí, y los compañeritos dicen: “¿qué dijo?”, (y yo les digo) “dijo si tienen un plumón rojo”.

E: ¿Y tú le entiendes?

B11F: Ajá.

E: Muy bien.

B11F: Me dijo... (La maestra) le dijo a una maestra en otomí: “no sabía que también ella (la niña) hablaba”.

E: ¿La de tu primaria?

B11F: Sí, entonces de eso le dije. “Dice la maestra que quiere un plumón negro que si tiene, quiere que le preste un plumón negro”, (la otra maestra respondió) “si tengo gracias”. Y es que “jamädi” (/jomodi/) es “gracias”.

E: “Jamädi” (/jomodi/).

[...]

E: ¿Tú maestra que te habla más, en español o en otomí?

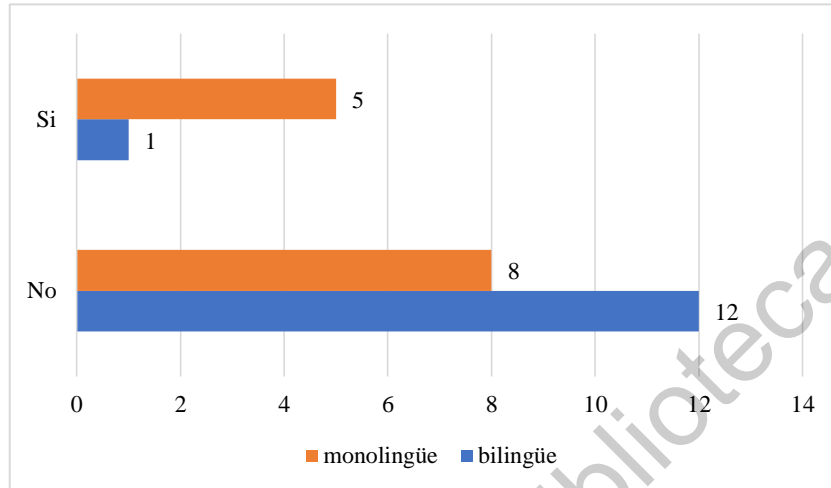
B11F: A veces en otomí y a veces en español.

[Apéndice A, Código B11F]

Además, de las preguntas ya mencionadas, cuestionamos a los niños sobre si llevaban clases en un segundo idioma en su escuela, particularmente si les enseñaban inglés. Las respuestas se exponen en la Figura 24.

Figura 24

Recibe clases en una segunda lengua (inglés)

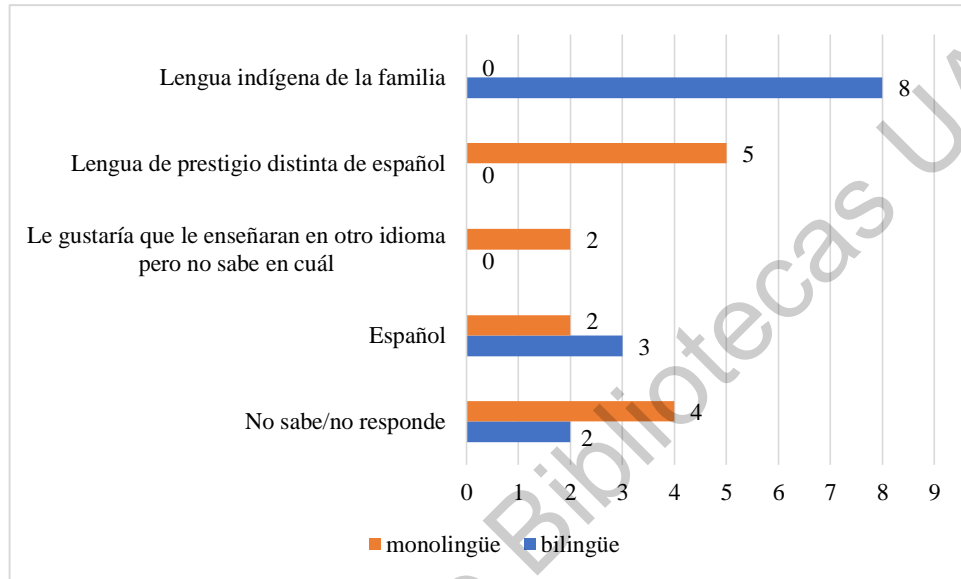


La Figura 24 nos muestra que 20 de los 26 niños de la muestra no recibían clases en un segundo idioma, inglés, en su escuela primaria. Solo seis participantes llevaban estas clases, de los cuales cinco de ellos eran monolingües. Este dato evidencia que el verdadero contacto que tenían los bilingües con una segunda lengua era desde su familia. En cuanto a los monolingües, posiblemente su mayor contacto con un idioma distinto se daba, principalmente, en la escuela.

Por último, quisimos conocer la lengua en la que los niños desearían tomar clases. Analizamos sus respuestas en la Figura 25.

Figura 25

Lengua deseada por los participantes en la enseñanza



Tal y como se observa en la Figura 25, en cuanto a la lengua que desearían para ser enseñados, la respuesta más elegida por los bilingües fue “Lengua indígena de la familia” (8 niños) y por los monolingües “Lengua de prestigio” (5 niños). Podemos notar también que seis niños del total de la muestra (dos bilingües y cuatro monolingües) no tenían una respuesta clara o no respondieron al formularles la pregunta. A su vez, cinco participantes (tres bilingües y dos monolingües) manifestaron que el español era la lengua en que les gustaba que les impartieran las clases. Por último, es posible ver que hubo dos monolingües que, aunque afirmaron que desearían recibir clases en otro idioma, no especificaron con certeza en cuál.

2.3.2.2.1.3 Escenario “Pueblo de origen”

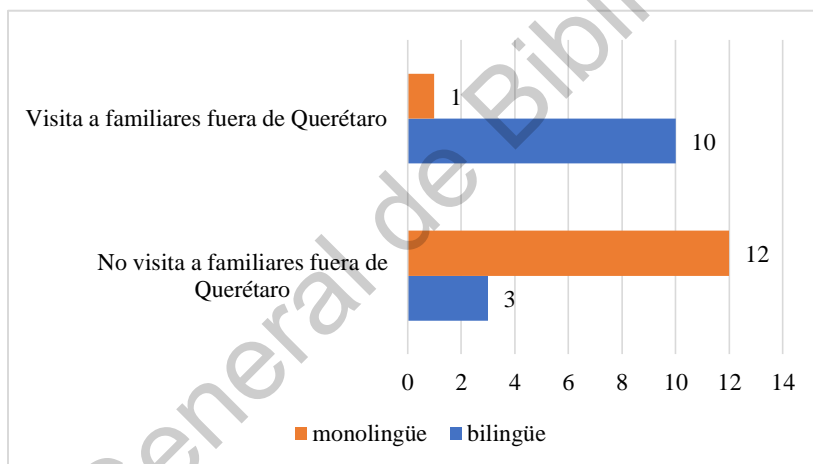
Las preguntas del escenario “Pueblo de origen”, específicamente, fueron aplicadas a quienes expresaron que, además de no ser nativos de Querétaro, su familia hablaba una

lengua distinta al español. Nuestro interés con ello fue verificar si dicha lengua era la misma en el pueblo de origen de las familias. Queríamos saber, además, si los niños lograban comunicarse o entender esa lengua en sus comunidades.

Lo primero que preguntamos a los participantes, dentro de este escenario, fue si visitaban a algún pariente en el pueblo o comunidad de origen de sus padres. En la Figura 26 se presenta a los niños que, además de afirmar que sus familiares hablaban una lengua diferente de español, aseguraron que visitaban a algún allegado en un lugar distinto a Querétaro.

Figura 26

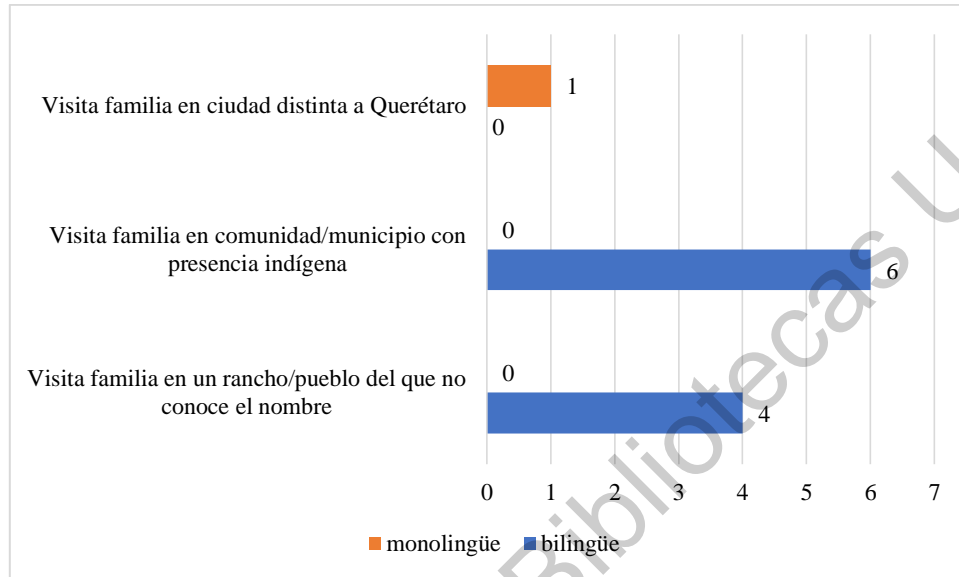
Participantes visitan familiares fuera de la ciudad de Querétaro



Como era de suponerse, la Figura 26 muestra que fueron los bilingües quienes, en su mayoría, visitaban a familiares fuera de la ciudad de Querétaro. Esto se debe, como ya lo mencionamos previamente, a que los niños de este grupo fueron quienes más señalaron tener un contacto con otra lengua a través de su familia. Del grupo monolingüe, solo una de las participantes —quien aseguró que en su hogar se hablaba inglés como segunda lengua— indicó que visitaba a familiares fuera de Querétaro. Los lugares de visita variaron, por lo que se reportan en la Figura 27.

Figura 27

Lugares de visita a familiares de los participantes

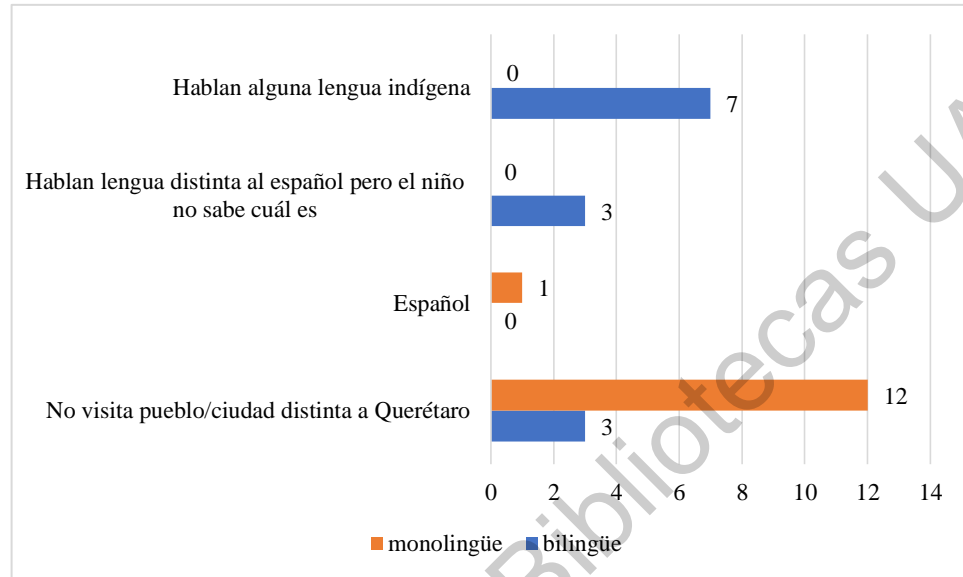


Como podemos ver, en la Figura 27, los lugares a los que los niños visitaban a sus familiares fueron ranchos o pueblos, comunidades con presencia indígena o una ciudad distinta a Querétaro. Es posible notar que, es una niña monolingüe (quien mencionó que en su casa se hablaba inglés y español) la única que afirma acudir a una ciudad diferente a visitar a su parentela. En el caso de los bilingües, la mayoría de ellos (seis niños) apuntan hacerlo en una comunidad o municipio indígena, que, regularmente fue la comunidad de Santiago Mexquititlán, en el municipio de Amealco. Esto nos sugiere que casi la mitad de los participantes de este grupo tenían orígenes familiares semejantes. Asimismo, hubo cuatro niños bilingües que, aunque comentaron trasladarse a un rancho o pueblo para ver a sus familiares, no lograron recordar el nombre de éste.

Uno de los datos que nos interesaba especialmente fue saber qué lengua hablaban en el pueblo donde los niños iban de visita con la familia. Las respuestas se reportan en la Figura 28.

Figura 28

Lengua hablada en lugar de visita a familiares

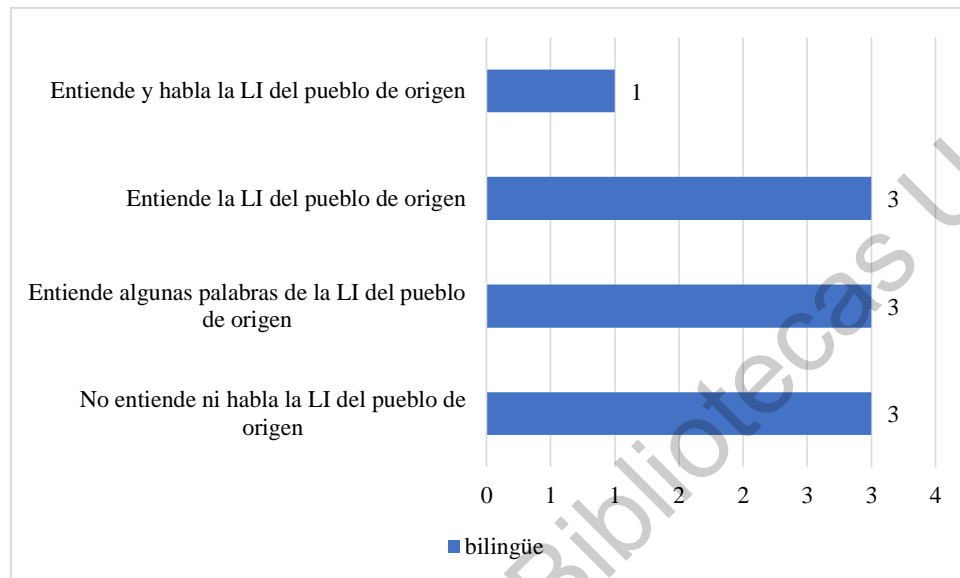


De la Figura 28 se desprende que, en la mayoría de los casos, la lengua que se hablaba en el lugar donde los niños visitaban a sus familiares era una lengua indígena. Solo la niña monolingüe fue quien mencionó que el español es el idioma que se empleaba en la ciudad donde visitaba a su familia. Respecto a los bilingües, es posible dar cuenta que fue alguna lengua indígena la que generalmente se hablaba en las comunidades donde asistían a ver a sus parientes. En seis de los siete casos se trató de la lengua otomí y en uno de la lengua mixteca. Solo tres de los niños de este grupo no supieron especificar de qué lengua se trataba, mas las denominaciones que dieron a éstas (“lengua de las abuelitas”) nos sugieren que también son lenguas indígenas.

La última pregunta de este escenario fue en relación a si el niño hablaba o entendía la lengua utilizada en la comunidad o pueblo de origen. La Figura 29 despliega la información de los diez niños bilingües que manifestaron visitar a familiares en un lugar donde se hablara una lengua distinta a español y que expresaron si entendían y/o hablaban dicha lengua.

Figura 29

El participante entiende y/o habla la lengua indígena (LI) del pueblo de origen



Tal y como se observa en la Figura 29, sorprende saber que de los diez niños bilingües que acudían a visitar a sus familiares a su lugar de origen solo una niña afirmó entender y hablar la lengua indígena (LI) de la comunidad. Esta niña fue una de las dos niñas que aseguraron hablar la lengua indígena de su familia²⁶. El resto de estos niños se repartió en cada una de las etiquetas, de forma que tres niños dijeron que no lograban hablar ni entender la lengua de su pueblo, otros tres solo entendían algunas palabras y tres más eran capaces de entender la lengua pero no de hablarla. Lo anterior nos permite apreciar que, aun cuando los bilingües tenían familiares que hablaban LI en casa y visitaban parientes en un lugar donde también era empleada no mostraban una competencia alta en dicha lengua. Esto puede explicarse con los datos ya presentados, donde exponemos que los padres no siempre estaban dispuestos a enseñar la LI a sus hijos.

²⁶ Véase el apartado 2.3.2.2.1.1 Escenario “El niño y su familia”.

2.3.2.2.1.4 Conclusiones generales de la Ficha sociolingüística

A modo de síntesis, a través de las preguntas de la Ficha Sociolingüística (CELL, 2018), podemos dar cuenta de lo siguiente:

- a) La mayoría de los monolingües nacieron en la ciudad de Querétaro o en otra ciudad. Solo los bilingües afirman haber nacido tanto en la ciudad de Querétaro como en alguna comunidad indígena.
- b) Hay niños en la muestra que no saben cuál fue su lugar de nacimiento. La mayoría de ellos bilingües.
- c) En cuanto al lugar de residencia, los monolingües han vivido, en su mayoría (9 de los niños) en la ciudad de Querétaro o en otras ciudades. Los bilingües, en su mayoría, también han vivido siempre en la ciudad de Querétaro, pero solo en este grupo algunos niños manifiestan haber habitado antes en alguna comunidad indígena.
- d) La condición socioeconómica de las colonias donde habitaban los participantes no se pudo conocer en todos los casos porque 11 de los niños de la muestra dijeron no saber el nombre de la colonia donde vivían. Nueve de estos niños fueron monolingües. Esto sugiere que los bilingües mostraban más conocimiento acerca del lugar donde vivían que los monolingües.
- e) De los niños de la muestra que si tenían conocimiento acerca del nombre de la colonia en la que vivían podemos decir, por un lado, que la mayoría de los monolingües habitaban en colonias con índice socioeconómico “Medio” a “medio bajo”. Por otro lado, la mayoría de los bilingües residían en colonias con índice socioeconómico “muy bajo” a “precario”.
- f) Los bilingües se repartieron entre los cuatro tipos de familia encontrados en los niños de la muestra, mientras que los monolingües se concentraron solo en tres tipos. Es decir, aunque la mayoría de los niños (10 monolingües y 7 bilingües) vivían en familias extensas (conformadas por uno o ambos padres, hermanos, tíos, primos, abuelos), la etiqueta “Familias formadas por madre soltera e hijos” estuvo conformada solo por niños bilingües, mas no monolingües.

- g) Aunque 23 de los 26 niños afirmaron que sus familiares estaban alfabetizados, el que los participantes no lo estuvieran probablemente se relaciona a que, en la familia, la lengua escrita no era de uso frecuente.
- h) Los trabajos ejercidos por la mayoría de los padres y familiares con los que compartían el hogar los bilingües se concentraban en el comercio (11 niños), en tanto que los trabajos desempeñados por los padres de los monolingües fueron, mayormente de empleados.
- i) De los diez niños de la muestra que afirmaron desempeñar algún trabajo, seis de ellos pertenecían al grupo bilingüe. Los trabajos de estos niños se centraban en la venta ambulante de dulces, botanas o productos herbolarios. En cuanto a los monolingües que aseguraban trabajar, su labor era como ayudantes eventuales en los empleos de sus padres. Lo anterior nos deja ver que los bilingües tenían mayores responsabilidades laborales y económicas en su familia que los monolingües.
- j) En cuanto al aspecto lingüístico podemos resumirlo en tres partes. La primera es el dato de que solo tres (dos bilingües y un monolingüe) de los 26 niños de la muestra sabían que el nombre de su lengua materna era el español. Esto sorprende en el caso de los monolingües, al no saber el nombre de la única lengua en la que se comunican. La segunda es en relación a las lenguas que se hablaban en el hogar y la competencia de los niños en ellas. En los hogares monolingües la lengua hablada fue el español (a excepción de dos casos, donde además de español, los niños decían que se hablaba un poco de inglés). En cuanto a los bilingües, todos expresaron que, además del español, se hablaba una lengua indígena, de la cual 9 de los 13 niños eran capaces de entenderla y en algunos casos de hablarla. La tercera se refiere a la preferencia lingüística de los participantes: la mayoría de monolingües (7 niños) como de bilingües (8 niños) tenían preferencia por el español; el resto de los monolingües prefería el inglés o chino sobre el español y el resto de bilingües prefería la lengua indígena de su familia.
- k) Respecto a la situación lingüística escolar de los participantes, era el español la lengua de uso dominante en la enseñanza, la utilizada por los niños en clases y en el recreo. No obstante, éste último momento era en ocasiones empleado por los

bilingües para compartir con otros las palabras que sabían en la lengua indígena de su familia o para escuchar hablar a otros en una lengua indígena.

- l) La oportunidad que tenían los monolingües de tener contacto con otra lengua era en la escuela, al recibir clases de inglés. Sin embargo, eran solo 5 de 13 quienes las recibían. En el caso de los bilingües, solo una de las niñas de ese grupo tenía clase en ese idioma.
- m) Mientras que 12 de los 13 monolingües no visitaban a ningún familiar fuera de la ciudad de Querétaro, 10 de los 13 bilingües si lo hacían. Los lugares de visita a la familia eran comunidades indígenas en el municipio de Amealco, principalmente la comunidad de Santiago Mexquitilán. En tales comunidades, la lengua hablada fue, en siete casos el otomí; a su vez, hubo tres niños que expresaron no saber el nombre de la lengua de la comunidad, la cual aseguraron era distinta del español. Siete de los 10 niños eran capaces de entender la lengua del pueblo, uno de ellos incluso de hablarla.

2.3.2.3 Test de competencia lingüística

El propósito de este test, adaptado del elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2009) de Paraguay, fue conocer el dominio oral que tiene de la lengua española un niño que presenta cierto grado de bilingüismo (lengua indígena-española) o que se encuentra en contacto con una lengua distinta al español. Esta necesidad de tener un conocimiento sobre el dominio del español que tenían los niños se debió a que la intervención psicogenética para favorecer el proceso de alfabetización inicial en este trabajo de investigación sería desde la lengua española. Aunque teníamos conocimiento de que la lengua materna, tanto de los niños bilingües como monolingües, era el español, consideramos relevante constatarlo a través de esta prueba, la cual elegimos debido a que no contenía ningún ítem en el que fuese necesario que los participantes tuvieran que leer o escribir para resolverlo.

Las tareas que conforman el TCL son cuatro:

a) *Reproducción.*

Orientada a evaluar la reproducción de los fonemas de la lengua española en el niño.

b) *Comprensión oral.*

Evalúa la comprensión de una consigna que el entrevistador plantea oralmente.

c) *Comprensión y expresión lingüística.*

Evalúa la comprensión de una consigna y expresión lingüística del niño, en idioma español, al solicitarle que realice una narración oral a partir de ilustraciones dadas.

d) *Producción de un microtexto oral.*

Destinada a evaluar las habilidades del niño para producir un texto descriptivo breve sobre un tema dado.

Para la evaluación se consideraron los puntajes establecidos para cada una de las tareas del TCL original (MEC, 2009), realizando algunas modificaciones en cuanto a la redacción de los aspectos a observar. Para conocer el nivel de dominio oral del niño sobre la lengua española, se realizó una sumatoria de todos los puntajes alcanzados en las tareas, retomando la clasificación establecida por MEC (2009). Lo anterior se presenta en la Tabla 15.

Tabla 15

Nivel alcanzado en el dominio oral de la lengua española

Sumatoria de puntos	Nivel alcanzado
13-14	A: Nivel elevado
10-12	B: Nivel intermedio
8-9	C: Nivel bajo (principiante)
1-7	D: Nivel insuficiente

Fuente: MEC (2009).

2.3.2.3.1 Resultados: la competencia lingüística del español de los participantes

Los resultados totales de las tareas, obtenidos de la aplicación del TCL en los niños bilingües y monolingües, se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16

Resultados totales del Test de Competencia Lingüística

Grupo	Nivel insuficiente	Nivel bajo	Nivel intermedio	Nivel elevado
	(1-7 puntos)	(8-9 puntos)	(10-12 puntos)	(13-14 puntos)
Bilingüe	-	-	2	11
Monolingüe	-	-	2	11

La Tabla 16 muestra a ambos grupos equivalentes en cuanto a su dominio del idioma español. Es decir, la mayoría de los niños se ubicó en el nivel elevado, pero cada uno de los grupos presentó un par de participantes en el nivel intermedio.

Es importante señalar que los participantes, tanto bilingües como monolingües, se desempeñaron con éxito en tres de las cuatro tareas. Los resultados obtenidos en las tareas por los niños de la muestra se exponen en la Tabla 17.

Tabla 17

Resultados obtenidos en las tareas del TCL

Tarea	Puntaje*	Grupo	
		Bilingües	Monolingües
Reproducción	3	11 niños	13 niños
	2	2 niños	-
	1	-	-
	0	-	-
Comprensión oral	3	13 niños	13 niños
	2	-	-

	1	-	-
	0	-	-
Comprensión y expresión lingüística	4	7 niños	7 niños
	3	5 niños	4 niños
	2	1 niño	2 niños
	1	-	-
	0	-	-
Producción de un microtexto oral	4	11 niños	10 niños
	3	1 niño	1 niño
	2	1 niño	2 niños
	1	-	-
	0	-	-

*En el TCL (MEC, 2009), las tareas pueden tener una puntuación máxima de 3 ó 4 puntos.

Como se muestra en la Tabla 17, fue la tarea de *Comprensión y expresión lingüística* la que causó mayor dificultad. Solo siete niños de cada grupo (14 niños del total de la muestra), alcanzaron el puntaje más alto en dicha tarea. El resto de los participantes se situó, en su mayoría, en las puntuaciones intermedias (9 niños del total de la muestra) y algunos pocos en las bajas (3 niños del total de la muestra).

Los resultados obtenidos nos llevaron a concluir que ambos grupos presentaban el mismo nivel de dominio sobre el español. Por lo tanto, la alfabetización en lengua española era viable de aplicar a ambos grupos.

2.3.3 Modelo de análisis de datos

De acuerdo con las preguntas de investigación y las hipótesis diseñadas, se planteó un modelo de análisis de los datos que hiciera posible relacionar las variables. La Tabla 18 reúne las hipótesis de trabajo en concordancia con el tipo de análisis a realizar.

Tabla 18*Modelo de análisis de datos*

Pregunta	Hipótesis	Tipo de análisis	Datos resultantes
1. ¿Hay diferencias en el avance que logren los niños indígenas bilingües de herencia con respecto a los niños monolingües hablantes de español en el mismo número de sesiones de intervención enfocada a promover la alfabetización inicial?	Después del mismo número de sesiones de intervención, el avance logrado en el grupo de niños bilingües será mayor al logrado por los niños monolingües hablantes de español. Los niños indígenas invertirán menos tiempo en transitar de un momento de menor conocimiento sobre el sistema de escritura a otro más convencional que los niños monolingües, debido a que los primeros tienen un contacto con otra lengua distinta al español, lo que les permitirá hacer contrastes y por tanto más reflexiones sobre el lenguaje escrito.	Cuantitativo. Análisis bivariado utilizando U de Mann-Whitney para contrastar resultados de los niños bilingües y monolingües, por tarea y por el total de tareas en Pre y Post-test. Cuantitativo. Análisis bivariado empleando Correlación de Spearman para conocer si hay una asociación entre las variables de “condición lingüística” de los niños (bilingüe o monolingüe) y su “puntaje de avance” luego de la intervención.	Puntajes de respuestas correctas de bilingües y monolingües, por tarea y por el total de las tareas. Relación entre las variables “condición lingüística” y “puntaje de avance” luego de la intervención.

2. ¿Cuál es el efecto de una estrategia de intervención con enfoque psicogenético en el proceso de alfabetización inicial de niños indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español, en condiciones de vulnerabilidad, que cursan la educación primaria en escuelas públicas urbanas de la ciudad de Querétaro?

La estrategia de intervención con enfoque psicogenético permitirá que ambos grupos de niños conozcan el funcionamiento del sistema de escritura y avancen hacia la comprensión del principio alfabético.

Cuantitativo. Resultado del Análisis bivariado utilizando la prueba Wilcoxon para comparar los resultados del total de la muestra antes (Pre-test) y después (Post-test) de la intervención.

Resultado del efecto de la intervención en el total de la muestra, así como dentro de cada uno de los grupos (bilingües y monolingües).

3. ¿Qué relación guarda el desempeño de los niños en las diferentes tareas de evaluación (la escritura del nombre propio, reconocer palabras escritas, completar palabras, identificar letras fuera de contexto) con respecto a su nivel de conceptualización sobre el sistema de escritura?

El desempeño de los niños está relacionado con su nivel de conceptualización de la lengua escrita. A mayor nivel de conceptualización en la escritura habrá mayores posibilidades para desempeñarse con éxito en las tareas.

Cuantitativo. Análisis multivariado aplicando la prueba Kruskal Wallis para comparar los resultados correspondientes a cada uno de los niveles de conceptualización de las escrituras del total de la muestra, así como de cada grupo (bilingües y monolingües).

Conocer si existe una relación entre el nivel de conceptualización de la escritura y las diferencias en el desempeño de los niños en las tareas del Pre y Post-test.

2.3.4 Consideraciones éticas

La presente investigación se rige por principios éticos que salvaguardaron el respeto por la autonomía de las personas que actuaron en ella. Para ello, se pidió autorización en las instituciones donde se realizó el estudio mediante una solicitud oficial a sus directivos. Además, se explicó a los padres de familia, por medio de un oficio, el objetivo de esta investigación solicitando su consentimiento para permitir la participación de sus hijos. También se expuso a los niños de este estudio en qué consistía su participación, pidiendo su asentimiento verbal.

En todo momento se resguardó la confidencialidad de los niños que participaron en la investigación. En este trabajo no se menciona ningún dato que pueda revelar la identidad de los participantes. La participación fue voluntaria y no hubo ninguna remuneración económica por ella. Si alguno de los niños decidía suspender su participación o si los padres deseaban que ésta fuera suspendida, la participación se daba por terminada y sus datos eran eliminados.

CAPÍTULO III

Análisis y discusión de resultados

3.2 El Pre-test

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el Pre-test, luego de la aplicación de la Batería de Tareas de Lengua Escrita.

Es necesario mencionar que, con el propósito de contrastar el desempeño conseguido en cada una de las tareas de la Batería, se decidió realizar una ponderación con los puntajes logrados (tanto en el Pre como en el Post-test) para que éstos pudiesen ser equivalentes entre tareas y comparables. Dicha ponderación se obtuvo al convertir los puntos logrados de cada prueba en porcentajes (también llamados puntajes ponderados).

Los resultados de los puntajes ponderados por el total de las tareas nos indican que, al ser cinco las pruebas, el puntaje máximo obtenido en la Batería sería de 500 puntos, es decir, 100 puntos por cada tarea.

Otro aspecto que conviene mencionar es que, al aplicar el Pre-test, encontramos que había una mayor cantidad de niños concentrados en un nivel de escritura (Silábico 2), mientras que en otros, el número de niños era reducido (Presilábico y Silábico-alfabético). Por ello, con el propósito de agrupar la escasa información que teníamos decidimos reorganizar los niveles de escritura en tres categorías, a partir de su fonetización, es decir, considerando la relación de correspondencia entre las partes de lo escrito (lo que se escribe) con las partes de lo oral (la justificación que se hace de lo escrito al interpretarlo). A estas categorías les llamamos “Categorías de escritura” (Tabla 19).

Tabla 19*Categorización de los niveles de escritura a partir de su fonetización*

Categoría de escritura	Niveles de escritura incluidos
Prefonetizante	Presilábico 1 Presilábico 2
Fonetizante silábico	Silábico sin valor sonoro convencional (Silábico 1) Silábico con valor sonoro convencional (Silábico 2)
Fonetizante intrasilábico	Silábico-alfabético Alfabético

Como puede verse, la categoría “Prefonetizante” comprende el nivel de escritura en el que aún no se corresponde lo escrito con las pautas sonoras del habla. La categoría “Fonetizante silábica” abarca el nivel Silábico (1 y 2), en el cual cada letra en la producción escrita representa una sílaba. Y, la categoría “Fonetizante intrasilábica” incluye aquellos niveles en los que, al escribir, se realiza un análisis al interior de la sílaba para lograr una correspondencia entre letra y fonema.

3.2.1 Resultados generales de las tareas específicas de lectura y escritura

Al analizar los resultados del Pre-test observamos que tanto los niños bilingües como los monolingües iniciaron en condición de equivalencia respecto a sus conocimientos sobre el sistema de escritura. Lo anterior lo corroboramos al aplicar una prueba U de Mann-Whitney sobre dichos resultados, en la que no encontramos diferencias estadísticas significativas entre ambos grupos, lo cual nos permitió comparar su avance (Tabla 20).

Tabla 20*Medias por grupo, puntajes mínimos y máximos en Pre-test*

Grupos	Resultado de media del Pre-test	Puntaje mínimo obtenido	Puntaje máximo obtenido	Valor de <i>p</i>
Bilingües	305.01	126.92	446.47	
Monolingües	346.97	224.02	434.16	0.169
Total de la muestra	325.99	126.92	446.47	

Nota: $p \leq 0.05$.

Por un lado, al examinar los resultados generales obtenidos en la aplicación de la Batería, observamos que la media por el total de la muestra fue de 325.99 puntos. Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre bilingües y monolingües en los resultados totales del Pre-test, conviene notar que los niños monolingües presentaron un mayor puntaje que el grupo de los bilingües, obteniendo los primeros 346.97 puntos en contraste con el puntaje de los segundos, que fue de 305.01. Es decir que, en los resultados generales los monolingües se colocaron 41.96 puntos por encima de los bilingües, en cuanto a sus conocimientos acerca del sistema de escritura. Un dato interesante, como lo muestra la Tabla 20, fue que los puntajes máximos y mínimos alcanzados los obtuvo el grupo de los niños bilingües.

Por otro lado, revisamos también los resultados generales del Pre-test a partir de las categorías de escritura en el total de la muestra. No distinguimos en estos resultados a cada uno de los grupos lingüísticos (bilingües y monolingües) debido a que una de nuestras preguntas de investigación fue acerca de la relación entre el desempeño de los niños en las distintas tareas de evaluación y su nivel de conceptualización sobre el sistema de escritura. Como hipótesis planteamos que mientras más avanzado fuera el nivel de escritura de los participantes, éstos tendrían mejores oportunidades para lograr un buen desempeño en las

tareas de la Batería. Las medias conseguidas por cada una de las categorías de escritura nos llevan a observar este dato en la muestra (Tabla 21).

Tabla 21

Medias por categoría de escritura, puntajes mínimos y máximos en Pre-test en el total de la muestra

Categoría de escritura	Resultado de media del Pre-test	Puntaje mínimo obtenido	Puntaje máximo obtenido
Prefonetizante	221.87	126.92	271.72
Fonetizante silábica	355.28	255.78	420.75
Fonetizante intrasilábica	412.74	357.59	446.47

Como puede verse, son los niños de la categoría Prefonetizante quienes alcanzaron los puntajes más bajos, mientras que los de la categoría Fonetizante intrasilábica consiguieron los puntajes más altos de la muestra. Lo anterior nos lleva a considerar la relación entre nivel de escritura y puntaje alcanzado. Es decir, al incrementarse el nivel de escritura aumentó también la cantidad de puntos obtenidos, lo cual sucedió igualmente a la inversa.

3.2.2 Resultados obtenidos por tarea en el Pre-test

Al analizar los resultados de los puntajes ponderados por tarea, obtenidos en el Pre-test, hubo dos aspectos que fueron relevantes. El primero de ellos fue que, sin importar que nuestra muestra se conformó por niños que aún no comprendían el principio alfabético, todos ellos poseían alguna información sobre el sistema de escritura, lo que se tradujo en respuestas en ocasiones convencionales.

El segundo aspecto relevante fue que, para los participantes, no todas las tareas fueron igual de sencillas. Con el propósito de mostrar un panorama general de las tareas de la Batería que demandaron mayor y menor dificultad en el total de la muestra, presentamos

las medias alcanzadas por cada una de éstas en el Pre-test. La Tabla 22 despliega estos promedios organizados de menor a mayor puntuación.

Tabla 22

Medias por tarea del total de la muestra en el Pre-test

Tipo de tarea	Media del total de la muestra
Identificación de letras fuera de contexto	51.33
Reconocimiento de palabras escritas	56.72
Escritura de sustantivos	58.96
Identificación de letras en contexto de palabra	66.66
Escritura del nombre propio	92.30

Como lo muestra la Tabla 22, la tarea que resultó más sencilla para el total de la muestra fue la “Escritura del nombre propio” y la que representó mayor complejidad para los niños fue la “Identificación de letras fuera de contexto”, con una diferencia de 40.97 puntos.

Un punto importante a considerar es que, si tomamos en cuenta que los puntajes ponderados equivalen al porcentaje de respuestas convencionales por tarea, las respuestas de los niños del total de la muestra fueron acertadas en más de un 50% en todas las tareas.

A continuación se presentan los resultados para cada una de las tareas de lectura y escritura en el Pre-test, por grupos lingüísticos y categorías de escritura.

3.2.2.1 Tarea de Escritura de sustantivos

Para el análisis de los resultados de esta tarea utilizamos el criterio estadístico elaborado por Fernández y Alvarado (2015)²⁷, fijado en función del porcentaje de segmentos

²⁷ Para mayor detalle sobre el criterio estadístico véase el apartado 2.3.2.1 *Batería de Tareas de Lengua Escrita*.

representados con letras pertinentes para definir el nivel de escritura en el que se encontraban los niños.

En relación con los puntajes ponderados alcanzados en esta tarea por cada uno de los grupos, al revisar las medias obtenidas a partir de éstos, pudimos apreciar que las diferencias entre grupos fueron mínimas (Tabla 23).

Tabla 23

Medias en la tarea de “Escritura de Sustantivos” en el Pre-test

Grupos	Media	Desviación estándar	Estadístico
Bilingües	57.68	21.09	$U= 82$ $(p= 0.92)$
Monolingües	60.25	16.01	

Nota: $U=$ U de Mann-Whitney; $p \leq 0.05$.

Los datos de la Tabla 23 reportan que, aunque los niños monolingües alcanzaron un mayor puntaje, al escribir con letras más pertinentes que los niños bilingües, éste no fue significativo estadísticamente y la diferencia entre grupos fue de solo 2.57 puntos.

En cuanto a los niveles de escritura encontrados, al analizar las escrituras de los niños de la muestra y organizarlas por categorías de escritura, encontramos que la categoría con mayor número de participantes fue la Fonetizante silábica. Esto se muestra en la Tabla 24.

Tabla 24

Número de niños de cada grupo lingüístico organizados por categoría de escritura que mostraron en la tarea de “Escritura de Sustantivos” del Pre-test

Categoría de escritura	Bilingües	Monolingües	Total
Prefonetizante	4	3	7
Fonetizante silábica	7	9	16
Fonetizante intrasilábica	2	1	3

Como lo deja ver la Tabla 24, la categoría con menor número de niños fue la Fonetizante intrasilábica. Asimismo, es necesario subrayar que todos los niños que se encontraban en esta categoría presentaban escrituras silábico-alfabéticas. Esto responde a que uno de los requerimientos para seleccionar a los participantes del estudio fue que tenían que ser niños que aún no hubiesen concluido su proceso de alfabetización inicial.

Otro punto a mencionar es que ninguno de los niños de la muestra presentó escrituras silábicas sin valor sonoro convencional (Silábico 1). Todos los niños con escrituras silábicas se concentraron en el nivel Silábico 2 (con valor sonoro convencional). La Tabla 25 presenta el número de niños por nivel de escritura de cada uno de los grupos.

Tabla 25

Resultados de la tarea de “Escritura de Sustantivos”: niveles de escritura de la muestra en el Pre-test

Grupos	Nivel de escritura					Total
	Presilábico 1	Presilábico 2	Silábico 1	Silábico 2	Silábico-alfabético	
Bilingües	1	3	-	7	2	13
Monolingües	-	3	-	9	1	13
Total	1	6	-	16	3	26

3.2.2.2 Tarea de Escritura del nombre propio

Esta tarea consistió en pedir a los niños que, en una hoja blanca, escribieran su nombre como ellos supieran hacerlo.

Los criterios para el análisis de resultados fueron los tipos de escrituras de nombre propio establecidos por Alvarado (2002)²⁸. Al observar las escrituras del nombre de los niños, encontramos tres tipos de respuestas:

²⁸ Véase Tabla 2.

1. Escritura incompleta del nombre propio. El niño escribe algunas letras de su nombre pero omite otras.
2. Escritura del nombre propio con letras pertinentes sin orden convencional. El niño usa todas las grafías que incluye su nombre pero no las escribe en el orden en que aparecen convencionalmente.
3. Escritura convencional del nombre propio. El niño escribe su nombre convencionalmente.

En cuanto a los puntajes medios obtenidos por cada uno de los grupos en esta tarea, apreciamos que existió una diferencia en cuanto al desempeño de los niños bilingües y monolingües (Tabla 26). Esta discrepancia entre puntajes ponderados fue de 10.26 puntos. Sin embargo, no representó una diferencia estadística significativa.

Tabla 26

Medias en la tarea de “Escritura del nombre propio” en el Pre-test

Grupos	Media	Desviación estándar	Estadístico
Bilingües	87.17	25.59	$U= 70.5$
Monolingües	97.43	9.24	$(p= 0.479)$

Nota: $U=$ U de Mann-Whitney; $p \leq 0.05$.

Con el propósito de ampliar nuestro análisis, aplicamos la prueba estadística Kruskal-Wallis, para saber si existían o no diferencias significativas al considerar el desempeño de los niños en la tarea y su nivel de escritura, a partir de las categorías de escritura. Los resultados se detallan en la Tabla 27.

Tabla 27

Comparación de resultados de la tarea de “Escritura del nombre propio” a partir de las categorías de escritura en el Pre-test

Grupos	Categoría de escritura	Medias	Valor de <i>p</i>
Bilingües	Prefonetizante	83.33	0.488
	Fonetizante-silábica	95.25	
	Fonetizante-intrasilábica	66.66	
Monolingües	Prefonetizante	100	0.801
	Fonetizante-silábica	96.29	
	Fonetizante-intrasilábica	100	
Total de la muestra	Prefonetizante	90.47	0.577
	Fonetizante-silábica	95.83	
	Fonetizante-intrasilábica	77.77	

Nota: $p \leq 0.05$.

Tal y como lo corroboran los datos de la Tabla 27, no se encontraron diferencias significativas en la tarea al contrastar el desempeño de los niños y su nivel de escritura. Como ya se anticipaba desde la Tabla 22, la mayoría de los niños de la muestra realizó la tarea con éxito. Es decir, independientemente de su nivel de escritura, la mayoría de los participantes logró escribir su nombre de forma convencional. Esto pone de manifiesto que el nombre escrito de los niños es un referente con el que ellos están familiarizados, además de que el hecho de que lo escriban convencionalmente se relaciona con las oportunidades que han tenido para ensayar su escritura.

Al examinar los tipos de respuesta encontrados notamos que solo hubo cuatro casos en los que la escritura del nombre propio no fue convencional. Estas situaciones no

atendieron a un nivel de escritura en particular, sino que oscilaron entre los distintos niveles. Los resultados de la tarea por nivel de escritura, considerando el tipo de respuesta, se detallan en la Tabla 28.

Tabla 28

Resultados de la tarea de “Escritura del nombre propio” por nivel de escritura

Grupo	Nivel de escritura	Tipos de respuesta		
		Escritura incompleta del nombre propio	Escritura del nombre con letras pertinentes sin orden convencional	Escritura convencional del nombre propio
Bilingües	Presilábico 1	-	-	1
	Presilábico 2	1	-	2
	Silábico 2	0	1	6
	Silábico-alfabético	1	0	1
Monolingües	Presilábico 2	-	-	3
	Silábico 2	-	1	8
	Silábico-alfabético	-	-	1
Total de la muestra		2	2	22

Nota: Se omite el nivel Silábico 1 en la tabla al no haber ningún niño que presentara ese nivel en la muestra al momento del Pre-test. En el caso de los monolingües, se omitió el nivel Presilábico 1, al no haber ningún niño en tal nivel dentro de ese grupo.

3.2.2.3 Tarea de Identificación de letras fuera de contexto

La tarea de identificación de letras fuera de contexto consistió en mostrar las letras de manera aleatoria para que los niños mencionaran el nombre de cada una. Las respuestas

obtenidas fueron analizadas atendiendo a los criterios de respuesta establecidos por Fernández (2015)²⁹.

En cuanto a los puntajes ponderados resultantes de esta tarea, podemos decir que, al observar las medias de cada uno de los grupos, hubo una discrepancia en puntos, la cual colocaba a los niños monolingües por encima de los bilingües. Esta diferencia fue de 9.7 puntos, mas no constituyó una diferencia estadística significativa (Tabla 29).

Tabla 29

Medias en la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” en el Pre-test

Grupos	Media	Desviación estándar	Estadístico
Bilingües	46.48	26.46	$U= 60.5$ $(p= 0.223)$
Monolingües	56.18	20.58	

Nota: $U=$ U de Mann-Whitney; $p \leq 0.05$.

De igual manera que en la tarea anterior, nos interesamos por conocer si existía una relación entre categoría de escritura y el desempeño de los niños en la tarea. Por ello, realizamos un análisis estadístico, utilizando la prueba Kruskal-Wallis, para conocer si existían diferencias estadísticas significativas en cuanto a estas dos variables (Tabla 30).

²⁹ Véase Tabla 4.

Tabla 30

Comparación de resultados de la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” a partir de las categorías de escritura en el Pre-test

Grupos	Categoría de escritura	Medias	Valor de <i>p</i>
Bilingües	Prefonetizante	21.73	0.019
	Fonetizante-silábica	50.3	
	Fonetizante-intrasilábica	82.6	
Monolingües	Prefonetizante	30.42	0.036
	Fonetizante-silábica	61.34	
	Fonetizante-intrasilábica	86.95	
Total de la muestra	Prefonetizante	25.46	0.001
	Fonetizante-silábica	56.51	
	Fonetizante-intrasilábica	84.05	

Nota: $p \leq 0.05$.

Como lo muestran los datos, sí existieron diferencias significativas al contrastar el desempeño en la tarea con el nivel de escritura, organizado por categoría, tanto por el total de la muestra como entre grupos. A su vez, la progresión que se desprende de las medias nos deja ver que conforme la categoría de escritura se incrementa los niños muestran mayores posibilidades de identificar letras fuera de contexto.

Además, para conocer más a detalle el desempeño de los niños en la tarea, analizamos el número de letras identificadas de forma pertinente por nivel de escritura (Tabla 31).

Tabla 31*Letras identificadas por los niños a partir de su nivel de escritura en el Pre-test*

Grupo	Nivel de escritura	Cantidad de letras identificadas			
		1-6	7-12	13-18	19-23
Bilingües	Presilábico 1	1	-	-	-
	Presilábico 2	2	1	-	-
	Silábico 2	1	4	1	1
	Silábico-alfabético	-	-	-	2
Monolingües	Presilábico 2	2	1	-	-
	Silábico 2	-	2	6	1
	Silábico-alfabético	-	-	-	1
Total de la muestra		6	8	7	5

Nota: Se omite el nivel Silábico 1 en la tabla al no haber ningún niño que presentara ese nivel en la muestra al momento del Pre-test. En el caso de los monolingües, se omitió el nivel Presilábico 1, al no haber ningún niño en tal nivel dentro de ese grupo.

Tal y como se anticipó desde la Tabla 30, los datos muestran que el nivel de escritura está vinculado con la cantidad de letras que los niños logran identificar. En otras palabras, al avanzar el nivel de escritura a uno más convencional el número de letras identificadas asciende. Hasta aquí es importante resaltar que todos los niños, sin importar su nivel de escritura, cuentan con información acerca de las letras.

3.2.2.4 Tarea de Identificación de letras en contexto de palabra

La tarea de Identificación de letras en contexto de palabra consistió en solicitar a los niños que completaran la escritura de una palabra a partir de la elección de su inicial. Es decir, se les mostraban palabras (nueve en total) en las que se omitía la letra inicial y se presentaban cinco opciones de respuesta para cada caso.

El criterio de análisis se consideró a partir de los tipos de respuesta establecidos por Quezada (2016). Sin embargo, para concretizar los resultados, elegimos dividir las respuestas en dos tipos: elección de letra pertinente y elección de letra no pertinente.

Respecto a los puntajes ponderados resultantes de la tarea, notamos que el desempeño de los grupos fue similar, al comparar los resultados de las medias. En otras palabras, la discrepancia en las medias fue de apenas 3.41 puntos. Hay que señalar, además, que esto no representó una diferencia estadística significativa (Tabla 32).

Tabla 32

Medias en la tarea de “Identificación de letras en contexto de palabra” en el Pre-test

Grupos	Media	Desviación estándar	Estadístico
Bilingües	64.95	25.59	$U = 75.5$
Monolingües	68.36	23.93	$(p = 0.65)$

Nota: $U = U$ de Mann-Whitney; $p \leq 0.05$.

De igual manera, quisimos analizar si existían diferencias significativas estadísticas en el desempeño de los niños en la tarea al comparar sus resultados a partir de su nivel de escritura. Para ello, consideramos las categorías de escritura. La prueba Kruskal-Wallis fue el estadístico utilizado. Los resultados se detallan en la Tabla 33.

Tabla 33

Resultados de la tarea de “Identificación de letras en contexto de palabra” a partir de las categorías de escritura en el Pre-test

Grupos	Categoría de escritura	Medias	Valor de p
Bilingües	Prefonetizante	38.88	0.025
	Fonetizante-silábica	71.42	
	Fonetizante-intrasilábica	94.44	
Monolingües	Prefonetizante	37.03	0.039
	Fonetizante-silábica	76.53	
	Fonetizante-intrasilábica	88.88	
Total de la muestra	Prefonetizante	38.9	0.001
	Fonetizante-silábica	61.97	
	Fonetizante-intrasilábica	74.94	

Nota: $p \leq 0.05$.

Como puede verse, sí hubo diferencias significativas al comparar el desempeño en la tarea por nivel de escritura, tanto entre grupos como por el total de la muestra. Asimismo, al observar las medias por categoría de escritura podemos constatar que existe un incremento en las respuestas correctas conforme la categoría es más avanzada. Lo anterior nos sugiere que el nivel de escritura funciona como un predictor respecto a las posibilidades de los niños para realizar la tarea.

Quisimos reportar además la cantidad de letras iniciales identificadas por nivel de escritura. Esto se analiza en la Tabla 34.

Tabla 34*Cantidad de letras iniciales identificadas por nivel de escritura en el Pre-test*

Grupo	Nivel de escritura	Cantidad de letras iniciales identificadas								
		2	3	4	5	6	7	8	9	
Bilingües	Presilábico 1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
	Presilábico 2	1	-	1	1	-	-	-	-	-
	Silábico 2	-	1	-	-	2	3	-	1	-
	Silábico-alfabético	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Monolingües	Presilábico 2	1	1	-	1	-	-	-	-	-
	Silábico 2	-	1	-	-	-	5	3	-	-
	Silábico-alfabético	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Total de la muestra		2	4	1	2	2	8	5	2	-

Nota: Se omite el nivel Silábico 1 en la tabla al no haber ningún niño que presentara ese nivel en la muestra al momento del Pre-test. En el caso de los monolingües, se omitió el nivel Presilábico 1, al no haber ningún niño en tal nivel dentro de ese grupo.

Tal y como se adelantaba desde la Tabla 33, la Tabla 34 muestra que los niños que alcanzaron un mayor número de respuestas correctas fueron quienes presentaban niveles Silábico 2 o Silábico-Alfabético. En cambio, fueron los presilábicos quienes dieron la menor cantidad de respuestas pertinentes.

3.2.2.5 Tarea de Reconocimiento de palabras escritas

La tarea de Reconocimiento de palabras escritas se basó en presentar al niño, en una pantalla electrónica, tres palabras bisilábicas (un par mínimo y una palabra similar que difería por más de un rasgo fonológico) y solicitarle que señalara aquella que se indicaba. El total de palabras mostradas fueron doce, retomadas del estudio realizado por Fernández y Alvarado (2015).

El criterio de análisis para los resultados fue el tipo de respuestas determinadas por Fernández (2015). Éstas pueden atender a tres posibilidades: a) elección de la palabra correcta, b) elección de una palabra cercana fonológicamente a la palabra correcta, y c) elección de una palabra no cercana.

Acerca de los puntajes ponderados conseguidos por ambos grupos en la tarea, al revisar las medias es posible visualizar una diferencia en puntos. Esta discrepancia encontrada coloca a los niños monolingües con 16.03 puntos por encima de los bilingües. No obstante, aunque la diferencia numérica es interesante, no representó una diferencia estadística significativa (Tabla 35).

Tabla 35

Medias en la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” en el Pre-test

Grupos	Media	Desviación estándar	Estadístico
Bilingües	48.71	20.36	$U= 53$
Monolingües	64.74	26.38	$(p= 0.113)$

Nota: $U=U$ de Mann-Whitney; $p \leq 0.05$.

De la misma forma que en las tareas previas, decidimos analizar la influencia del nivel de escritura, organizado por categoría, en la elección de la palabra correcta. Los datos fueron examinados por medio de la prueba Kruskal-Wallis, para de esta forma conocer si existían diferencias estadísticas significativas. El análisis se resume en la Tabla 36.

Tabla 36

Comparación de resultados de la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” a partir de las categorías de escritura en el Pre-test

Grupos	Categoría de escritura	Medias	Valor de <i>p</i>
Bilingües	Prefonetizante	29.16	0.019
	Fonetizante-silábica	52.37	
	Fonetizante-intrasilábica	74.99	
Monolingües	Prefonetizante	47.22	0.593
	Fonetizante-silábica	69.44	
	Fonetizante-intrasilábica	75	
Total de la muestra	Prefonetizante	36.9	0.027
	Fonetizante-silábica	61.97	
	Fonetizante-intrasilábica	74.99	

Nota: $p \leq 0.05$.

Como se expone en la Tabla 36, se encontró una diferencia estadísticamente significativa por el total de la muestra al comparar el desempeño de la tarea entre niveles de escritura. Al observar esa misma comparación entre grupos nos podemos percatar que también hubo una diferencia estadística significativa en el grupo de niños bilingües, mas no así en el grupo de los monolingües. Aunque en ambos grupos se observa la progresión de respuestas correctas conforme la categoría de escritura aumenta en convencionalidad, a partir de los puntajes de las medias, puede verse que, desde la categoría Prefonetizante, los niños monolingües tuvieron mejores posibilidades de desempeño que los bilingües.

Lo anterior nos llevó a hacer un análisis más minucioso por grupos, considerando la cantidad de palabras escritas reconocidas por nivel de escritura (Tabla 37).

Tabla 37*Elección de palabra escrita correcta considerando el nivel de escritura en Pre-test*

Grupo	Nivel de escritura	Cantidad de palabras escritas reconocidas correctamente			
		1-3	4-6	7-9	10-12
Bilingües	Presilábico 1	-	1	-	-
	Presilábico 2	2	1	-	-
	Silábico 2	-	4	3	-
	Silábico-alfabético	-	-	1	1
Monolingües	Presilábico 2	1	1	-	1
	Silábico 2	1	1	3	4
	Silábico-alfabético	-	-	1	-
Total de la muestra		4	8	8	6

Nota: Se omite el nivel Silábico 1 en la tabla al no haber ningún niño que presentara ese nivel en la muestra al momento del Pre-test. En el caso de los monolingües, se omitió el nivel Presilábico 1, al no haber ningún niño en tal nivel dentro de ese grupo.

Al observar la Tabla 37, puede apreciarse que la cantidad de palabras escritas reconocidas correctamente estuvo más dispersa por niveles de escritura en el grupo de los monolingües que en el de los bilingües. Es decir, en el grupo de los monolingües, hubo un participante en el nivel Presilábico 2 y cuatro en el Silábico 2 que lograron reconocer de entre 10 y 12 palabras correctas. Esta situación no sucedió con los niños bilingües e incluso en este grupo resulta evidente observar que al decrecer el nivel de escritura también disminuye el número de palabras reconocidas. Esto puede explicar el que no se haya encontrado una diferencia estadística significativa en el grupo de los monolingües.

Hasta este momento podemos decir que, considerando los datos que nos arroja la tarea, todos los participantes, sin importar su nivel de escritura, fueron capaces de reconocer más de una palabra escrita. De manera que los niños, a pesar de no haber adquirido aún el principio alfabético, poseen información sobre las letras y el sistema de escritura, lo cual los vuelve capaces de reconocer palabras escritas.

3.2.3 Conclusiones generales del Pre-test

Los datos hasta aquí presentados podrían concluir, en concreto, en los siguientes puntos:

- 1) Todos los niños de la muestra, independientemente de su nivel de escritura, poseen conocimientos e información acerca de las letras y sistema de escritura.
- 2) Ambos grupos, niños bilingües y monolingües, se encontraban en condiciones equivalentes estadísticamente en cuanto a sus conocimientos iniciales sobre el sistema de escritura.
- 3) El nivel de escritura fue la variable explicativa en cuanto al desempeño de los niños sobre las tareas específicas de lectura y escritura. Es decir, a mayor nivel de escritura mejor desempeño en las tareas.
- 4) No todas las tareas fueron igualmente equivalente respecto a su complejidad. La tarea de Escritura del nombre propio fue la que resultó más sencilla para el total de niños de la muestra. A la vez, fue la Tarea de Identificación de letras fuera de contexto la que les demandó mayor complejidad.

3.3 Las sesiones de intervención para favorecer la alfabetización inicial

Las sesiones de intervención de corte psicogenético, llevadas a cabo por Zorro Rojo, para favorecer la adquisición del principio alfabético, fueron idénticas para cada uno de los grupos (niños bilingües y monolingües). Como mencionamos con antelación, estas sesiones tenían una duración de una hora y se componían de cuatro momentos (“Bienvenida”, “Tiempo para pensar sobre el sistema de escritura”, “Tiempo de leer para hacer”, “Tiempo

de leer por leer”) cada uno con una duración máxima de 15 minutos. Las sesiones se realizaron una vez a la semana, en un periodo de cuatro meses.

Es importante subrayar que, originalmente, estas sesiones son diseñadas para grupos de no más de cinco integrantes, con el fin de que la intervención sea eficiente en cuanto a la atención con los niños y el tiempo. En este sentido, la amplitud de los dos grupos de nuestra muestra (13 niños en cada uno), causó que, en ocasiones, el tiempo se agotara antes de completar los cuatro momentos pensados. Fueron, generalmente, “Tiempo de leer para hacer” o “Tiempo de leer por leer” los momentos omitidos en varias de las sesiones.

A continuación, se presenta, en síntesis, la realización de estos momentos durante las sesiones.

1) Bienvenida

Como ya se mencionó, todas las sesiones iniciaron con este momento, que incluía cuatro actividades distintas: la búsqueda del nombre propio escrito en las mesas, el pase de lista, la escritura de la fecha y la escritura de las actividades a realizar durante la sesión, a modo de rutina.

Al principio de cada sesión, los niños buscaban su letrero con su nombre escrito en las mesas para ubicar el lugar en donde se sentarían. Esta actividad resultó, en un inicio, un poco complicada para quienes presentaban los niveles de escritura menos avanzados (Presilábico 1 y 2). Estos niños requirieron, durante las primeras sesiones, el apoyo de la interventora para encontrar su sitio. Este apoyo se otorgó a través de pistas gráficas, tales como escribirles una palabra que iniciaba con la letra de su nombre, escribir su nombre en el pizarrón o proporcionarles el letrero con su nombre para que fueran comparándolo con los nombres en las mesas. Luego de la quinta sesión, todos los niños identificaron sin dificultad sus nombres propios escritos, por lo que lograban localizar sin problema su lugar en el aula.

En lo que concierne al pase de lista, éste tuvo el propósito de apoyar en la identificación del nombre propio escrito de los niños y sus compañeros, así como de generar reflexiones sobre las características grafico-fonológicas de su escritura. Para ello,

se emplearon letreros con los nombres de pila de los niños. Tales letreros fueron del mismo tamaño y color, utilizando letras mayúsculas, del mismo color y tipografía, sin ilustraciones para que la atención se centrara en las características gráficas. Estos letreros se colocaban en una tabla, en la que se marcaba la asistencia de los participantes.

El pase de lista en las sesiones de intervención se llevó a cabo de distintas maneras. Las variaciones al momento de abordarlo fueron que, en las sesiones iniciales la interventora era quien preguntaba, señalando el letrero, si el niño había asistido o no; o bien, pedía a los niños que, uno a uno, pasaran a buscar su nombre y marcaran su asistencia. Después, cuando la mayoría de los participantes ya lograba identificar su nombre, la docente les solicitaba que, en lugar de buscar su propio nombre, buscaran el de otro de sus compañeros. Esto les obligaba a observar las características gráficas de los nombres para poder diferenciarlos entre sí (con cual letra iniciaban y terminaban, si eran largos o cortos) y a empezar a establecer relaciones (“Jana” empieza con la de “jirafa” o “José Luis”).

En cuanto a las actividades restantes de este momento, la escritura de la fecha y la rutina, aunque eran breves, también permitían hacer reflexiones a propósito de lo escrito. Respecto a la primera, la interventora aprovechaba el uso del calendario y solicitaba a alguno de los niños a que señalara en éste en dónde estaba escrito el mes y el día en curso. Otra reflexión se basaba en pedirles que le dijeran una palabra que iniciara con la misma letra del mes en cuestión. Acerca de la escritura de la rutina del día, además de mostrar que la escritura provee de un orden y planeación, en momentos siguientes, la docente se apoyaba en ella para hacer reflexiones acerca de las letras iniciales de las palabras (p.e. “Miren, ‘instructivo’ empieza con la misma que ‘iguana’”) o sobre lo escrito (p.e. “¿Se acuerdan qué decía la actividad 5? Fíjense con cuál empieza”).

2) *Tiempo para pensar sobre el sistema de escritura*

El “Tiempo para pensar sobre el sistema de escritura” es el momento en el que se realizan reflexiones sobre características específicas del sistema de escritura, a fin de confrontar las

hipótesis prealfabéticas de los niños. Tales reflexiones exigen a los aprendices un esfuerzo cognitivo, por lo que este momento es el más demandante de la sesión.

Respecto a las actividades planteadas, es importante mencionar que, a lo largo de las 16 sesiones, se consideró el nivel de escritura en el que se encontraban los niños, poniendo en marcha las estrategias pertinentes para lograr un avance y favorecer la adquisición del principio alfabético.

Las actividades realizadas siguieron distintas variantes. En algunos casos, se llevaron a cabo reflexiones en colectivo, la sesión se dedicó a un aspecto en específico, se encaminó a la elaboración de algún producto o se realizaron actividades diferenciadas por nivel de escritura. Cada una de estas variantes las explicaremos brevemente a continuación.

Las reflexiones en colectivo se refieren a actividades en las que todo el grupo participaba para resolverlas. Generalmente estas actividades fueron dos: “Ahorcado” y “Lista de palabras”. Estas actividades se realizaron, en conjunto, en cinco de las sesiones (específicamente, en las sesiones 3, 5, 7, 8, 10). Hubo otras ocasiones en las que, además del “Ahorcado”, se puso en marcha otra actividad de reflexión sobre el sistema (sesiones 12 y 16). Asimismo, también ocurrió que, el “Ahorcado” fue la única actividad llevada a cabo en este momento (sesiones 11 y 14), principalmente cuando en el “Tiempo de leer para hacer” se reflexionaba sobre el sistema en la escritura de los materiales.

La actividad del “Ahorcado” consistía en que los niños adivinaran una palabra pensada por la interventora. Para ello, la docente escribía en el pizarrón una línea por cada una de las letras de la palabra, y, por turnos, pedía a los aprendices que propusieran alguna letra para ver si estaba o no incluida en la palabra. Cuando las letras dichas por los niños no eran parte de la palabra, la maestra comenzaba a dibujar una figura humana en el pizarrón, si ésta se completaba antes de adivinar las letras correctas el juego terminaba.

En cuanto a la “Lista de palabras”, en esta actividad la docente escribía en una hoja el nombre de alguno de los niños del grupo y pedía al resto que pensara en palabras que comenzaran con la misma inicial del nombre del niño. Por turnos, los niños le decían la palabra que habían pensado y ella la escribía en el pizarrón con el fin de que los participantes contrastaran si, en efecto, la inicial era la misma del nombre del participante del que se elaboraba la lista.

Sobre las actividades dedicadas a un aspecto en específico, tenemos que decir que, en estas ocasiones, la reflexión sobre las características y funcionamiento del sistema de escritura se colocaron dentro de un marco particular. Tres de las sesiones de intervención se realizaron de esta forma. Los aspectos fueron el reconocimiento por escrito del nombre propio (sesión 1), la descripción de características de personajes de los cuentos (sesión 10) y la resolución de adivinanzas (sesión 12). Como ejemplo de las actividades realizadas, mencionamos la sesión 12, en la que a cada niño se le entregó una hoja con seis adivinanzas escritas y se puso a su alcance sellos de animales, entre los cuales se encontraba la respuesta. Los niños colocaron el sello correspondiente y a la par escribieron la respuesta, para lo cual la docente les proporcionaba pistas, les apoyaba segmentando o alargando la palabra o escribiendo para cada letra de la palabra una línea, con el fin de que observaran la cantidad de letras que necesitaban para escribirla.

En relación a las sesiones en las que se elaboró algún producto, éstas fueron cinco. Dos de éstas (sesiones 5 y 6) se destinaron a la producción de un cuento, a partir de una situación de reescritura de cuento clásico. Otras dos (sesiones 13 y 15), se ocuparon en la elaboración de un juego de tarjetas de adivinanzas. Y, una más (sesión 16), se empleó para la escritura de tarjetas navideñas para los familiares de los participantes.

Para ejemplificar una de estas sesiones, hacemos referencia a las sesiones 5 y 6, en las que los niños reescribieron el cuento de “Caperucita Roja”. Para este fin, la maestra leyó previamente el cuento clásico y, al terminar, pidió a los niños que se lo dictaran, escribiéndolo en una hoja. En la sesión 5 se revisó el cuento dictado por los niños, se leyó varias veces y se realizaron las correcciones correspondientes. Cuando los niños omitían detalles importantes, la docente lo hacía evidente diciendo “*Falta aquí decir qué pasó, aquí falta algo*”, o en su defecto les proporcionaba pistas sobre lo que no habían considerado y era una escena relevante del texto. Luego de que todos estuviesen conformes con lo dictado por el grupo, la interventora llamaba a los niños de dos en dos y a cada uno le pedía que escribiera una oración del cuento ya revisado (sesión 6). Las estrategias de intervención las decidía la docente de acuerdo con el nivel de escritura de los aprendices. Para estas sesiones ya había niños que solicitaban pistas gráficas o que se apoyaban de los referentes del abecedario en el aula.

Respecto a las sesiones en las que se desarrollaron actividades diferenciadas por nivel de escritura, éstas fueron cuatro (sesiones 2, 4, 8 y 9). Durante estas ocasiones, la docente planificó una actividad específica para los niños de cada uno de los niveles de escritura, siendo generalmente tres actividades: una para los niños del nivel Presilábico, otra para los niños del nivel Silábico y otra más para quienes se ubicaban en el nivel Silábico-alfabético. Como ejemplo de estas sesiones, señalamos la sesión 2.

La actividad dirigida al nivel Presilábico en esta sesión fue “Colorear leyendo”, la cual tuvo el propósito de ampliar el repertorio gráfico de los niños a partir de los nombres de colores. Esta actividad, diseñada por Alvarado (2007), consiste en proporcionar al niño un dibujo en el que se indica de qué color iluminar cada parte. Para ello se pone a la vista un referente (cartel colocado en el aula) que contiene los colores con su nombre escrito en la tinta de cada uno de éstos.

Tanto la actividad destinada a los niños del nivel Silábico como Silábico-alfabético se enfocaron en fijar la atención sobre el valor sonoro convencional de las letras. En cuanto a la actividad dirigida a los niños del nivel Silábico (con valor sonoro convencional)³⁰, la indicación fue unir una columna de palabras con una de imágenes, las cuales se acomodaron aleatoriamente. En la actividad pensada para los niños del nivel Silábico-alfabético, se solicitó que completaran una lista de palabras escribiendo su inicial, disponiendo de tres posibles opciones en cada caso. Cada palabra se acompañó de una imagen, para dar más claridad al niño acerca de la palabra a completar.

3) *Tiempo de leer para hacer*

Como mencionamos antes, el momento de “Tiempo de leer para hacer” se enfoca en el trabajo con textos instructivos. A través de estos textos, además de conocer su estructura, se ponen en marcha estrategias de lectura, tales como anticipaciones e inferencias sobre su contenido escrito.

³⁰ Recordamos al lector que en nuestra muestra, al momento inicial, ninguno de los niños del nivel Silábico se encontraba en un nivel Silábico 1 (sin valor sonoro convencional). Todos los niños silábicos se ubicaron en el Silábico 2 (con valor sonoro convencional).

Ahora bien, no en todas las sesiones se llevó a cabo este momento. Hubo cinco ocasiones en las que, por falta de tiempo, no fue posible la realización del instructivo.

Durante las sesiones en las que este momento se realizó, las intervenciones de la docente fueron distintas.

En algunas sesiones, la intervención consistió en dar lectura al texto, deteniéndose en el apartado de la lista de materiales para solicitar a los niños que los fueran marcando uno a uno al momento de que ella los presentaba. Por ejemplo, si en el instructivo para elaborar un animal de papel la interventora les pedía que marcaran “tijeras” en la lista de materiales, los niños tenían que observar la escritura de los materiales en dicha lista para inferir en dónde estaba escrita la palabra indicada y marcarla, descartando otras. Lo anterior exigía a los participantes reflexionar acerca de lo escrito, fijarse en las características gráficas de las palabras y a través de ellas elegir la palabra buscada.

Asimismo, al usar esta estrategia de intervención, la maestra les brindaba pistas a los niños en niveles de escritura iniciales (presilábicos o silábicos sin valor sonoro) para que progresivamente fuesen ampliando la información que tenían sobre el sistema. Estas pistas, se basaban, generalmente, en centrar la atención en las letras iniciales o finales de la palabra (p.e.: *Fíjate, “tijeras” empieza con la misma que “tortilla”,* a la vez que señalaba la palabra “tortilla” en un cartel con referentes del abecedario colocado en el aula). En las sesiones en las que la intervención se producía de esta forma, luego de reflexionar sobre la lista de materiales, la docente leía los pasos del procedimiento. Mencionaba el número de paso a leer y pedía a los participantes que, con su dedo, siguieran la lectura.

Otras estrategias de intervención utilizadas en este momento fueron escribir los materiales del instructivo en colectivo o, de manera individual, completando algunas letras de éstos (iniciales, finales o intermedias).

En el primer caso, la docente mencionaba el material a utilizar y, en el pizarrón, escribía una línea por cada una de las letras de la palabra (p.e, si se quería escribir “lápiz”, se escribían cinco líneas). Entre todos pensaban en las letras pertinentes a emplear para escribir la palabra señalada por la maestra, quien intervenía con dobles pistas (p.e. *¿Cuál sirve para que diga “la”? ¿La de “lata” o la de “manzana”?*); o, escribiendo algunas de las letras de la palabra (iniciales, finales o intermedias).

Cuando los materiales se escribían de manera individual, completando las letras, la intervención se pensaba del nivel de escritura en el que se encontraba el niño. En los niveles menos avanzados (tales como Presilábico 1 y 2 y Silábico 1) se proporcionaban pistas a partir de los referentes en el aula (cartel con el abecedario, los letreros de nombres de los niños) o se disminuía el número de letras a completar, ya que la adquisición del valor sonoro convencional de las letras aún está en proceso en estos niveles. En los niveles Silábico 2 y Silábico-alfabético además de dar algunas pistas apoyándose con los referentes del aula, la docente intervenía segmentando la palabra a escribir en sílabas (p.e.: *Vamos a escribir “goma”, empezamos con “go”, ¿cuáles necesitas para que diga “go”?*). Lo anterior, ayudaba al niño a reflexionar sobre un fragmento específico de la palabra y, por tanto, a buscar la(s) letra(s) pertinente(s) para escribirlo.

4) Tiempo de leer por leer

El “Tiempo de leer por leer” es un momento de la intervención enfocado en la lectura por placer de textos literarios o informativos. Este momento, como se dijo antes, no se llevó a cabo en todas las sesiones, dado que el tiempo de duración de éstas a veces no alcanzó.

Acerca de la realización de este momento en las sesiones, hay que decir que los textos leídos por la docente fueron principalmente narrativos. Se incluyeron cómics, fábulas, cuentos, adivinanzas, rimas.

En cuanto a los cuentos leídos, hay que mencionar que la mayoría de ellos fueron tomados de libros álbum, los cuales requirieron una intervención especial de la docente. Esto a razón de la naturaleza de tales libros, que conlleva un juego constante entre el texto escrito y las ilustraciones presentadas (Arizpe y Styles, 2004). La intervención al respecto se enfocó en plantear preguntas específicas con el fin de acentuar algunos detalles en las ilustraciones, que pudiesen pasar inadvertidos por los aprendices, y que aportaban al significado de la historia. Las preguntas llevaban a que los niños realizaran inferencias considerando las imágenes, para que con ello entraran en esa interacción entre las palabras y las ilustraciones.

Otras de las intervenciones de la docente en este momento fueron a propósito de reflexionar sobre la escritura de las palabras en los textos. Es decir, la interventora se detenía, antes de iniciar la lectura, y preguntaba a alguno de los niños dónde estaba escrita una de las palabras. Por ejemplo: *Este cuento se llama “Willy y la nube”, aquí en el título, dime con tu dedo en qué parte dice “nube”*. Estas reflexiones obligaban a los niños a poner en juego la información que poseían sobre el sistema de escritura, a la vez que les exigía observar atentamente las palabras escritas para lograr señalar la indicada.

Además de las reflexiones sobre lo escrito, la docente buscaba que la lectura por placer brindara a los niños oportunidades para conocer el mundo. Fue así que, en algunas de las sesiones, apoyándose en un globo terráqueo, la maestra mostró la ubicación geográfica del lugar del que se hablaba en el cuento, contextualizando de esta forma lo que se leía. Complementaba con detalles como el clima que se daba en esa región, lo cual les llevaba a entender la razón de la ropa usada por los protagonistas, la vegetación y las problemáticas que se exponían en las ilustraciones y en general, en la historia.

3.4 El Post-test

La realización del Post-test se llevó a cabo al término de las sesiones de intervención de corte psicogenético. El propósito del Post-test fue conocer el efecto de dichas sesiones en el proceso de alfabetización inicial de los participantes del estudio.

El Post-test consistió en aplicar nuevamente la Batería de Tareas de Lengua Escrita, previamente aplicada en el Pre-test. El objetivo fue contrastar los puntajes obtenidos de las tareas de lectura y escritura para observar si existieron o no diferencias con respecto al desempeño inicial y final de los niños de la muestra luego de la intervención.

Igualmente que en el Pre-test, realizamos la ponderación de los puntajes alcanzados por los niños en las tareas, convirtiendo los puntajes en porcentajes (puntajes ponderados), con el fin de que las tareas fuesen comparables entre sí. Por ello, de la misma manera que en el Pre-test, al ser cinco las tareas que conforman la Batería y cada una tener como puntaje máximo a obtener 100 puntos, el puntaje más alto posible a lograr por el total de tareas sería de 500 puntos.

Un aspecto de gran relevancia que es necesario señalar es que, luego de las 16 sesiones de intervención, los niveles de escritura que los niños presentaban al inicio se modificaron. En otras palabras 19 de 26 niños (73%) avanzaron hacia un nivel de escritura más convencional respecto del que comenzaron. Si se considera la organización de los niveles de escritura por categorías, llevada a cabo desde el Pre-test, el avance de los niños puede apreciarse con claridad. La Tabla 38 resume las categorías de escritura en las que los participantes iniciaron y las categorías en las que se ubicaron al momento del Post-test, donde “n” representa el número de niños que conformaron cada una de las categorías de escritura del Pre-test.

Tabla 38

Categoría de escritura inicial y final de los niños de la muestra

n	Categoría de escritura inicial (Pre-test)	Categoría de escritura final (Post-test)
7	Prefonetizante	Prefonetizante (1 niño) Fonetizante silábica (6 niños)
16	Fonetizante silábica	Fonetizante silábica (4 niños) Fonetizante intrasilábica (12 niños)
3	Fonetizante intrasilábica	Fonetizante intrasilábica (3 niños)

Nota: Se escribe entre paréntesis el número de niños que alcanzaron las categorías señaladas al momento del Post-test respecto a la categoría en la que iniciaron en el Pre-test.

Como puede verse, la mayoría de los niños de la muestra transitó hacia una categoría de escritura más avanzada de la que iniciaron. De los 7 niños que comenzaron en la categoría Prefonetizante, 6 se ubicaron en la categoría Fonetizante silábica al momento del Post-test. De la misma forma, de los 16 niños que inicialmente pertenecían a la categoría Fonetizante silábica, 12 finalizaron presentando escrituras correspondientes a la categoría Fonetizante intrasilábica. Si se considera solo la Tabla 38, los niños que comenzaron desde la categoría Fonetizante intrasilábica parecieran no mostrar cambios.

Recordamos al lector que cada una de las categorías de escritura abarcó dos niveles de escritura, por lo que, para una observación más detallada, la Tabla 39 presenta el avance de los participantes desglosado por niveles de escritura.

Tabla 39

Nivel de escritura inicial y final de los niños de la muestra

n	Nivel de escritura inicial (Pre-test)	Nivel de escritura final (Post-test)
1	Presilábico 1	Silábico 2 (1 niño)
6	Presilábico 2	Presilábico 2 (1 niño)* Silábico 1 (2 niños) Silábico 2 (3 niños)
16	Silábico 2	Silábico 2 (4 niños)* Silábico-alfabético (9 niños) Alfabético (3 niños)
3	Silábico-alfabético	Silábico-alfabético (2 niños)* Alfabético (1 niño)

Nota: Se escribe entre paréntesis el número de niños que alcanzaron los niveles señalados al momento del Post-test respecto al nivel en el que iniciaron en el Pre-test.

* Niños que no presentaron avance con respecto al nivel de escritura.

La Tabla 39 nos proporciona mayor información respecto a los niños que iniciaron con un nivel Silábico-alfabético (perteneciente a la categoría Fonetizante intrasilábica). De estos tres niños, uno se ubicó en el nivel Alfabético en el Post-test. Además, puede apreciarse que hubo tres participantes que iniciaron en el nivel Silábico 2 (correspondiente a la categoría Fonetizante silábica) y que también finalizaron en un nivel Alfabético (incluido en la categoría Fonetizante intrasilábica).

Los cambios en los niveles de escritura de los niños, luego de la intervención, nos llevan a puntualizar que la configuración de la muestra se modificó a partir de su transición a una condición de escritura más avanzada. Es decir, en el análisis de los resultados del Post-test no se examina exactamente a los mismos participantes que se ubicaron en un determinado nivel de escritura en el Pre-test, debido a que no necesariamente presentan este mismo nivel de escritura en el Post-test. Es así que los niños que en el Post-test se sitúan en los niveles Presilábico (1 y 2), Silábico (1 y 2) y Silábico-alfabético, son, en la mayoría de los casos, niños que en el Pre-test iniciaron con un nivel de escritura menos convencional. Para mayor detalle al respecto, la Tabla 40 muestra el número de niños en cada uno de los niveles de escritura en Pre y Post-test.

Tabla 40

Niveles de escritura por grupos lingüísticos en Pre y Post-test

Grupos	Momento	Niveles de escritura						Total
		Presilábico 1	Presilábico 2	Silábico 1	Silábico 2	Silábico- alfabético	Alfabético	
Bilingües	Pre-test	1	3	-	7	2	-	13
	Post-test	-	-	2	2	6	3	13
Monolingües	Pre-test	-	3	-	9	1	-	13
	Post-test	-	1	-	6	5	1	13

3.4.1 El efecto de la intervención

Dos de los objetivos de esta investigación se relacionan con la intervención realizada para favorecer el proceso de alfabetización inicial de los niños de la muestra. El primero de ellos fue evaluar el efecto de tal intervención sobre los conocimientos que, en un principio, presentaban los participantes acerca del sistema de escritura. El segundo, mostrar el avance

de los niños después de la intervención y, además, comparar el desempeño de cada uno de los grupos muestreados, los bilingües y los monolingües.

Respecto al primer objetivo, decidimos analizar estadísticamente el efecto de la intervención sobre el proceso de alfabetización de los niños en general. Aplicamos una prueba Wilcoxon para comparar el desempeño inicial y final de todos los participantes (Tabla 41).

Tabla 41

Comparación del desempeño del total de la muestra en el Pre y Post-test

Momento de evaluación	Media	Desviación estándar	Valor de p
Pre-test	325.99	81.29	0.000046
Post-test	399.05	65.43	

Nota: $p \leq 0.05$.

Los resultados, como muestra la Tabla 41, revelan una diferencia estadística significativa en el desempeño del total de la muestra luego de la intervención, de acuerdo con el valor obtenido de p . Es decir, el efecto de la intervención fue positivo, ya que amplió los conocimientos de los niños sobre el sistema de escritura. Esto también puede evidenciarse en la media obtenida en el Post-test, la cual presenta una discrepancia de 73.06 puntos por encima de la lograda en el Pre-test.

En cuanto al segundo objetivo mencionado, examinamos estadísticamente el desempeño de cada uno de los grupos de la muestra, bilingües y monolingües, antes y después de la intervención, para dar cuenta de si existía algún avance. Para ello, utilizamos, nuevamente, la prueba Wilcoxon (Tabla 42).

Tabla 42*Comparación del desempeño de niños Bilingües y Monolingües en el Pre y Post-test*

Grupos	Media obtenida en Pre-test	Media obtenida en Post-test	Valor de <i>p</i>
Bilingües	305.01 (DE= 86.64)	405.08 (DE= 67.50)	0.002
Monolingües	346.97 (DE= 72.86)	393.01 (DE= 65.46)	0.016

Nota: DE=Desviación estándar; $p \leq 0.05$.

Los datos de la Tabla 42 reflejan que la intervención igualmente tuvo un efecto positivo en cada uno de los grupos. Ambos presentan diferencias estadísticas significativas al comparar su desempeño entre el Pre y Post-test, según el valor de *p*.

En lo referente al avance de cada uno de los grupos, podemos decir que tanto bilingües como monolingües mostraron haber mejorado su desempeño luego de la intervención. En el caso de los bilingües, el avance fue sustancial. Esto lo evidencian las medias de su estado inicial y final, en las que se observa una diferencia de 100.07 puntos. A pesar de que iniciaron 41.96 puntos por debajo de los monolingües en el Pre-test, en el resultado del Post-test se colocaron con 12.07 puntos por encima de este grupo. En cuanto a los monolingües, aunque también puede notarse un avance, éste fue de 46.04 puntos respecto a su estado inicial. Es decir, su avance se situó 54.03 puntos por debajo del logrado por los bilingües.

Es importante recordar que el contacto con una segunda lengua conlleva a realizar mayores reflexiones sobre la lengua escrita (Ferreiro y Teruggi, 2013; Francis, 1999). Probablemente esta variable haya influido sobre la considerable mejora en el desempeño de los bilingües sobre los monolingües.

Además de analizar el efecto de la intervención en cada grupo, comparamos el desempeño de ambos en el Post-test, para saber si tal efecto había representado diferencias estadísticas significativas entre ellos. La prueba U de Mann-Whitney fue el estadístico empleado (Tabla 43).

Tabla 43*Medias obtenidas por el total de tareas del Post-test: comparación entre grupos*

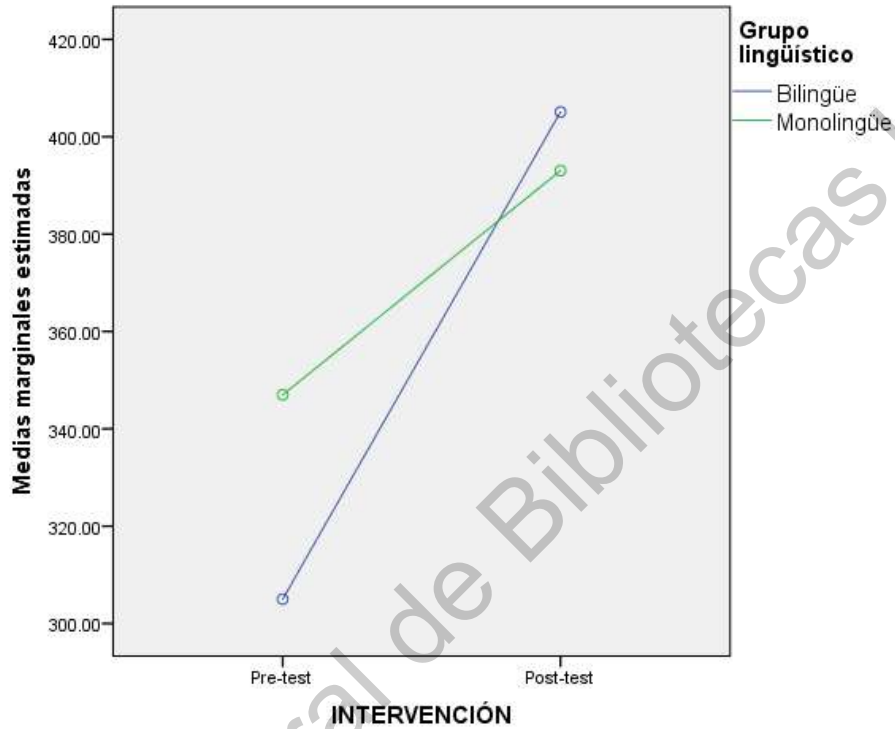
Grupos	Media	Desviación estándar	Estadístico
Bilingües	405.08	67.50	$U= 69$
Monolingües	393.01	65.46	$(p= 0.448)$

Nota: $U=$ U de Mann-Whitney; $p \leq 0.05$.

La Tabla 43 reporta que, pese al notable avance alcanzado por los bilingües, en el puntaje total de las tareas del Post-test no se encontraron diferencias estadísticas significativas al comparar el desempeño final entre grupos (considerando el puntaje promedio final del Post-test), de acuerdo con el valor de p . Esto puede deberse a que, al inicio, los bilingües se ubicaron con un puntaje menor al de los monolingües, por lo que el avance obtenido los llevó a nivelarse y posicionarse solo ligeramente por encima de este grupo. Lo anterior puede verse con mayor claridad en la Figura 30.

Figura 30

Desempeño del grupo bilingüe y monolingüe en el Pre y Post-test



Sin embargo, al observar la Figura 30 y recordar que el avance obtenido por los bilingües fue trascendente en comparación con los monolingües, reflexionamos que era relevante saber si las discrepancias entre los puntajes ponderados por el total de las tareas del Pre-test y el Post-test, obtenidos por cada uno de los grupos, representaban diferencias estadísticas significativas. Por ello, aplicamos nuevamente la prueba estadística U de Mann-Whitney, para comparar específicamente la diferencia obtenida del puntaje del Post-test, menos el puntaje del Pre-test. Es decir, se consideró la cantidad de puntos de avance entre Pre y Post-test. Los resultados se despliegan en la Tabla 44.

Tabla 44*Diferencia entre los puntajes del Pre y Post-test*

Grupos	Media	Puntaje mínimo de diferencia	Puntaje máximo de diferencia	Estadístico
Bilingües	100.07	-14.72	170.41	$U = 33$
Monolingües	46.03	-44.44	124.89	$(p = 0.007)$

Nota: $U = U$ de Mann-Whitney; $p \leq 0.05$.

Hasta aquí es importante apuntar que los resultados de la Tabla 44 son llamativos por varios aspectos. En primer lugar nos reportan una diferencia estadísticamente significativa al comparar entre sí el desempeño de los grupos. Es decir, nos permite dar cuenta que el avance de los bilingües sí es estadísticamente significativo en contraste con el de los monolingües, al considerar la diferencia de puntajes del Pre y Post-test.

En segundo lugar, aunque ya habíamos comentado con antelación que la diferencia de puntos de avance de los bilingües comparados con los monolingües fue de 54.03 puntos, al considerar sus medias, es interesante observar también los puntajes mínimos y máximos de avance entre Pre y Post-test de cada uno de los grupos. Como lo vemos, en el grupo bilingüe uno de los niños logró avanzar entre estos dos momentos de evaluación un total de 170.41 puntos, es decir, el puntaje máximo de diferencia. Ante esto, es importante subrayar que el participante que alcanzó este puntaje máximo fue el mismo que en el Pre-test obtuvo el puntaje mínimo del grupo bilingüe, y que, en niveles de escritura avanzó solo un nivel (de Presilábico 2 a Silábico 1). Esto nos lleva a pensar en la capacidad de los niños para ir reconstruyendo la lógica del sistema de escritura, ya que tal participante, a pesar de no haber avanzado más de un nivel de escritura fue quien, del total de la muestra, incorporó más información, la cual le permitió desempeñarse con mayores posibilidades en el Post-test.

Otro aspecto que se desprende de la Tabla 44 es la diferencia entre el puntaje máximo de avance de los bilingües y monolingües. Al realizar la resta, éste es de 45.52 puntos, colocándose los bilingües por encima del grupo monolingüe.

Además, es posible dar cuenta que hubo casos en los que no hubo un avance entre Pre y Post-test, sino un retroceso. Para ello, podemos ver los puntajes mínimos, en los que se muestra un signo negativo. En el caso de los bilingües, fue solamente una niña quien mostró una disminución de -14.72 en el puntaje que obtuvo en el Post-test, comparado con el alcanzado en el Pre-test. Respecto a los monolingües, fueron dos varones quienes presentaron un decremento en su puntaje final en contraste con el inicial, uno con -44.44 (mostrado en la Tabla 41, al ser el puntaje mínimo obtenido del grupo monolingüe) y otro con -36.59. Tanto la niña bilingüe como los dos niños monolingües fueron participantes que permanecieron en el mismo nivel de escritura en el que iniciaron.

Una vez establecida la diferencia entre Pre-test y Post-test por la condición lingüística de los niños, verificamos la existencia de correlación entre dicha condición y el puntaje de avance. Obtuvimos un *Coefficiente (Rho Spearman)*= -0.52 con $p=0.006$. Esto nos indica que la condición lingüística del niño se relacionó con su avance en su proceso de alfabetización inicial.

En los apartados previos, presentamos el efecto de la intervención por el total de la muestra, mas no detallamos los cambios en niveles por grupo lingüístico. Por tal razón, consideramos necesario señalar los avances en niveles de escritura en el grupo de bilingües y monolingües.

Sabemos, por los resultados del total de tareas del Post-test, que los bilingües mostraron un avance considerable respecto a los conocimientos con los que iniciaron acerca del sistema de escritura. Esto se refleja en sus cambios de nivel de escritura. La Tabla 45 nos permite apreciar que solo uno de los 13 participantes de este grupo se mantuvo en el mismo nivel que al principio. Es decir, la mayoría del grupo avanzó uno o varios niveles de escritura respecto a su nivel inicial. Al final de las sesiones de intervención, tres niñas se habían alfabetizado: dos de ellas desde la sesión 6 y una en la sesión 8.

Tabla 45*Niveles de escritura iniciales y finales del grupo Bilingüe*

n	Nivel de escritura inicial (Pre-test)	Nivel de escritura final (Post-test)
1	Presilábico 1	Silábico 2 (1 niño)
3	Presilábico 2	Silábico 1 (2 niños) Silábico 2 (1 niño)
7	Silábico 2	Silábico-alfabético (5 niños) Alfabético (2 niños)
2	Silábico-alfabético	Silábico-alfabético (1 niño)* Alfabético (1 niño)

Nota: Se escribe entre paréntesis el número de niños que alcanzaron los niveles señalados al momento del Post-test respecto al nivel en el que iniciaron en el Pre-test.

* Niños que no presentaron avance con respecto al nivel de escritura.

En cuanto a los monolingües, es importante recordar que comenzaron en una condición de equivalencia con los bilingües respecto a sus conocimientos sobre el sistema de escritura, incluso con un puntaje por encima de éstos en el Pre-test. No obstante, al examinar sus avances por niveles de escritura, notamos que la mayoría de los niños de la muestra que permanecieron en el mismo nivel pertenecían a este grupo. Como lo expone la Tabla 46, seis de los 13 monolingües no transitaron hacia un nivel más avanzado, sino que se mantuvieron en el mismo nivel con el que iniciaron. El resto del grupo consiguió un avance hacia un nivel más convencional e inclusive uno de los niños se alfabetizó, lo cual logró en la sesión 14 de la intervención.

Tabla 46*Niveles de escritura iniciales y finales del grupo Monolingüe*

n	Nivel de escritura inicial (Pre-test)	Nivel de escritura final (Post-test)
3	Presilábico 2	Presilábico 2 (1 niño)* Silábico 2 (2 niños)
9	Silábico 2	Silábico 2 (4 niños)* Silábico-alfabético (4 niños) Alfabético (1 niño)
1	Silábico-alfabético	Silábico-alfabético (1 niño)*

Nota: Se escribe entre paréntesis el número de niños que alcanzaron los niveles señalados al momento del Post-test respecto al nivel en el que iniciaron en el Pre-test.

* Niños que no presentaron avance con respecto al nivel de escritura.

Luego de analizar los avances en niveles de escritura por condición lingüística, decidimos calcular el total de niveles de escritura avanzados en cada grupo. La Tabla 47 presenta el número de niveles de avance por cada uno de los niños bilingües y monolingües, así como la sumatoria total de niveles por grupo.

Tabla 47*Número de niveles de escritura avanzados por los niños de la muestra*

Grupo	Niño/a	Número de niveles de escritura avanzados	Total de niveles avanzados por los niños del grupo
Bilingües	B1F	3	17
	B2F	1	
	B3F	1	
	B4F	1	
	B5F	1	
	B6F	2	

	B7F	2	
	B8M	1	
	B9F	2	
	B10F	1	
	B11	-	
	B12	1	
	B13	1	
Monolingües	M1F	1	10
	M2M	1	
	M3M	-	
	M4F	2	
	M5M	2	
	M6M	-	
	M7M	-	
	M8M	1	
	M9M	1	
	M10F	2	
	M11F	-	
	M12F	-	
	M13F	-	

Tal y como lo expone la Tabla 47, el grupo bilingüe, en conjunto, logró un avance de 17 niveles de escritura en contraposición con el de los monolingües, quienes avanzaron, en colectivo, 10 niveles. Esta discrepancia de 7 niveles de los bilingües por encima de los monolingües nos lleva a recordar el inicio que los primeros tuvieron en el Pre-test, en el que se ubicaron 41.96 puntos por debajo de los monolingües en el puntaje total de la Batería de Tareas de Lengua Escrita. Lo anterior nos hace reflexionar sobre el gran avance mostrado por los bilingües a pesar de haber empezado en condiciones ligeramente de desventaja en comparación con el grupo monolingüe.

3.4.2 Resultados generales Pre-test vs. Post-test

Como lo mencionamos con anterioridad, a partir de la intervención hubo diferencias en el desempeño de los niños de la muestra. Aunque las medias de cada grupo dan un panorama general de los avances en el Post-test en comparación con el Pre-test, también resulta interesante observar los puntajes mínimos y máximos de ambos momentos (Tabla 48).

Tabla 48

Medias por grupo, puntajes mínimos y máximos en Pre y Post-test

Grupos	Media	PRE-TEST		POST-TEST		
		Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Bilingües	305.01	126.92	446.47	405.08	280.66	476.19
Monolingües	346.97	224.02	434.16	393.01	235.13	474.63
Total de la muestra	325.99	126.92	446.47	399.05	235.13	476.19

Como podemos recordar, en el Pre-test, el puntaje más bajo y el más alto del total de la muestra había sido obtenido por el grupo de los bilingües. En el Post-test la situación fue distinta, el puntaje mínimo (235.13) conseguido correspondió a uno de los niños del grupo monolingüe, mientras que el puntaje máximo (476.19) fue logrado por los bilingües.

Asimismo, los puntajes mínimos y máximos del Pre y Post-test distan de ser los mismos en cantidad. En el caso de los bilingües, su puntaje mínimo en el Pre-test difiere del Post-test en 153.74 puntos. En cuanto al puntaje máximo, la diferencia es de 29.72 puntos. En lo referente al grupo monolingüe, su puntuación mínima en el primer momento de evaluación discrepa con el segundo en, apenas, 11.11 puntos. La misma observación, en el caso de los puntajes máximos de los monolingües, deja ver que la disparidad es de 40.47 puntos. Hasta aquí es importante subrayar que tanto bilingües como monolingües alcanzaron un puntaje máximo similar en el Post-test, el cual se diferencia tan solo por 1.56 puntos.

Analizamos la diferencia del desempeño de los niños entre el Pre-test y el Post-test atendiendo al nivel de conceptualización de la escritura de los niños, en función del reacomodo de esta variable. Podemos decir que, después de la intervención, hay un incremento en los puntos logrados en cada una de éstas con respecto al Pre-test. La Tabla 49 despliega los resultados obtenidos por categoría, donde “n” representa el número de niños ubicados en cada una de ellas tanto en el Pre como en el Post-test.

Tabla 49

Medias por categoría de escritura, puntajes mínimos y máximos en Pre y Post-test

Categoría de escritura	n	PRE-TEST			n	POST-TEST		
		Media	Puntaje mínimo	Puntaje máximo		Media	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Prefonetizante	7	221.87	126.92	271.72	1	235.13	235.13	235.13
Fonetizante silábica	16	355.28	255.78	420.75	10	349.46	280.66	412.41
Fonetizante intrasilábica	3	412.74	357.59	446.47	15	443.03	384.64	476.19

Los datos de la Tabla 49 nos muestran que, en el Post-test, la relación entre categoría de escritura y puntaje alcanzado vuelve a ser observable al igual que en el Pre-test. Es decir, aunque el número de niños por categoría no es el mismo en ambos momentos, continúa siendo la categoría Prefonetizante donde se ubica el puntaje mínimo obtenido. De la misma manera, es la categoría Fonetizante intrasilábica a la que corresponde la puntuación máxima del Post-test.

Otro aspecto a observar en los puntajes mínimos y máximos es el aumento de éstos en el Post-test con respecto al Pre-test. Es decir, los puntajes mínimos en el Pre-test son menores a los puntajes mínimos del Post-test, lo mismo en el caso de los puntajes máximos. Esto sucede tanto en la categoría Prefonetizante como en la Fonetizante intrasilábica, más no en la Fonetizante silábica.

Para complementar la información presentada acerca de la relación entre categoría de escritura y puntaje alcanzado, realizamos la prueba estadística Kruskal-Wallis para saber si había diferencias estadísticas significativas entre el desempeño de los niños, en el total de las tareas, a partir de la categoría en la que se encontraban en el Post-test. Los datos se muestran en la Tabla 50.

Tabla 50

Análisis estadístico por categorías de escritura en el Post-test

Grupo	Medias	Valor de p
Prefonetizante	235.13	
Fonetizante silábica	349.46	0.0001
Fonetizante intrasilábica	443.03	

Nota: $p \leq 0.05$.

Tal y como lo señala el valor de p , al analizar estadísticamente el puntaje total de las tareas y las categorías de escritura sí se encontraron diferencias significativas en cuanto al desempeño de los niños de la muestra. Esto vuelve a corroborar que a mayores conocimientos sobre el sistema de escritura se poseen más posibilidades para desempeñarse en la batería de pruebas.

En los siguientes apartados se presentan los resultados obtenidos en cada una de las tareas del Post-test.

3.4.3. Resultados obtenidos por tarea

En el Pre-test observamos que no todas las tareas de la Batería representaron el mismo nivel de dificultad para los niños. La tarea con mayor dificultad para los participantes fue la Identificación de letras fuera de contexto y la de menor complejidad fue la Escritura del nombre propio.

Al analizar los resultados del Post-test, notamos que la tarea que había resultado más complicada para los niños había cambiado. En este caso, fue la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” la que les demandó mayor dificultad. La tarea de

Escritura de nombre propio se mantuvo como la tarea más fácil de realizar para los participantes. Entre el puntaje de la tarea más compleja y el de la tarea más sencilla hubo una diferencia de 31.1 puntos. La Tabla 51 despliega los resultados de los puntajes medios, organizados de menor a mayor, del total de la muestra en el Pre y Post-test.

Tabla 51

Puntaje medio por tarea del total de la muestra en el Pre y Post-test

Momento de evaluación	Tipo de tarea	Media
Pre-test	Identificación de letras fuera de contexto	51.33
	Reconocimiento de palabras escritas	56.72
	Escritura de sustantivos	58.96
	Identificación de letras en contexto de palabra	66.66
	Escritura del nombre propio	92.30
Post-test	Reconocimiento de palabras escritas	68.90
	Identificación de letras fuera de contexto	73.74
	Escritura de sustantivos	74.35
	Identificación de letras en contexto de palabra	82.04
	Escritura del nombre propio	100

Un aspecto a tener en cuenta en la Tabla 51 es que la media obtenida por cada una de las tareas se acrecentó en el Post-test en comparación con el Pre-test. Esto nos deja ver, como ya lo referíamos antes, que la intervención proporcionó a los niños nueva información sobre el sistema de escritura y su funcionamiento. Esta información les permitió desempeñarse con mayor destreza en las tareas al momento del Post-test.

En lo siguiente, se presentan los resultados para cada una de las tareas de la batería en el Post-test, considerando el efecto de la intervención en cada una de las tareas, así como el resultado logrado por los dos grupos lingüísticos y niveles de escritura.

3.4.3.1 Tarea de Escritura de sustantivos

Al igual que en el Pre-test, para definir los niveles de escritura en los que se encontraban los niños de la muestra en el Post-test, empleamos el criterio estadístico diseñado por Fernández y Alvarado (2015).

Como se muestra previamente, al considerar el total de las tareas, la intervención tuvo un efecto positivo sobre el proceso de alfabetización inicial de los participantes. Para conocer dicho efecto, específicamente en la tarea de “Escritura de sustantivos”, aplicamos la prueba estadística de Wilcoxon. El propósito fue indagar si existían diferencias significativas en el desempeño de cada uno de los grupos y total de la muestra, al comparar los resultados del Pre-test en contraposición con el Post-test (Tabla 52).

Tabla 52

Desempeño de niños Bilingües y Monolingües en la tarea de “Escritura de sustantivos” en el Pre y Post-test

Grupos	Media obtenida en Pre-test	Media obtenida en Post-test	Valor de p
Bilingües	57.68 (DE= 21.09)	75.63 (DE= 24.16)	0.002
Monolingües	60.25 (DE= 16.01)	73.07 (DE= 16.01)	0.016
Total de la muestra	58.96 (DE= 18.39)	74.35 (DE= 20.12)	0.000007

Nota: DE=Desviación estándar; $p \leq 0.05$.

La información que se desprende de la Tabla 52 nos hace percatarnos de que, considerando el valor de p , en cada uno de los grupos lingüísticos sí se encontraron diferencias estadísticas significativas. Lo mismo sucedió por el total de la muestra, en

donde la diferencia es significativa. Con estos datos podemos visualizar, de manera general, que la intervención consiguió mejorar los niveles de escritura de los niños de la muestra.

Otro aspecto analizado en esta tarea fue el desempeño de los niños considerando sus categorías de escritura. Los resultados pueden observarse en la Tabla 53.

Tabla 53

Resultados de la tarea de “Escritura de sustantivos” a partir de las categorías de escritura en el Post-test

Grupos	Categoría de escritura	n	Medias	Valor de <i>p</i>
Bilingües	Prefonetizante	-	-	0.003
	Fonetizante-silábica	4	45.83	
	Fonetizante-intrasilábica	9	88.88	
Monolingües	Prefonetizante	1	33.33	0.003
	Fonetizante-silábica	6	66.66	
	Fonetizante-intrasilábica	6	86.10	
Total de la muestra	Prefonetizante	1	33.33	0.00003
	Fonetizante-silábica	10	58.32	
	Fonetizante-intrasilábica	15	87.77	

Nota: “n” representa al número de niños en cada categoría de escritura; $p \leq 0.05$.

En la Tabla 53 notamos que el valor de *p* fue significativo en cada grupo lingüístico y en el total de la muestra, lo que nos corrobora esta relación entre nivel de escritura y posibilidad de resolver la tarea. Esta misma posibilidad se evidencia al observar el aumento de las medias conforme la categoría de escritura es más avanzada.

3.4.3.2 Tarea de Escritura del nombre propio

Como ya se había mostrado antes, la tarea de “Escritura de nombre propio” resultó la más sencilla de realizar para los niños de la muestra. Desde un principio, 22 de los 26 del total de los participantes ya escribían convencionalmente su nombre, independientemente del nivel de escritura en el que se encontraban. Al momento del Post-test, el 100% de la muestra llevaba a cabo con éxito la escritura del nombre propio.

La eficiencia en el desempeño de esta tarea, nos deja ver el efecto de la escolarización de todos ellos. Recordamos al lector que se trata de niños de más de 7 años de edad que habían cursado, al menos, el primer año de educación primaria.

3.4.3.3 Tarea de Identificación de letras fuera de contexto

La tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” fue la segunda más compleja de resolver para los niños de la muestra en el Post-test.

Para conocer el efecto de la intervención sobre esta tarea, aplicamos la prueba de Wilcoxon, con el propósito de contrastar los resultados del Pre y Post-test en cada uno de los grupos. Los resultados se muestran en la Tabla 54.

Tabla 54

Desempeño de niños Bilingües y Monolingües en la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” en el Pre y Post-test

Grupos	Media obtenida en Pre-test	Media obtenida en Post-test	Valor de p
Bilingües	46.83 (DE= 26.46)	76.25 (DE= 16.42)	0.001
Monolingües	56.18 (DE= 20.58)	71.23 (DE= 17.97)	0.003
Total de la muestra	51.33 (DE= 23.75)	73.74 (DE= 17.06)	0.000016

Nota: DE=Desviación estándar; $p \leq 0.05$.

Los datos de la Tabla 54 reportan una diferencia estadística significativa por el total de la muestra y en el resultado de cada uno de los grupos al comparar sus resultados en ambos momentos de evaluación. Esto evidencia que la intervención mejoró de forma trascendente el desempeño de los niños en esta tarea. Esto puede verse también en las medias obtenidas en el Pre y Post-test, donde se aprecia que fueron los bilingües quienes llevaron a cabo esta tarea con más éxito (en el Post-test) que los monolingües.

A su vez, comparamos estadísticamente el desempeño entre los grupos con los resultados conseguidos en esta tarea en el Post-test. Utilizamos la prueba de U de Mann-Whitney y no encontramos diferencias significativas ($p=0.39$). Esto nos llevó a realizar la comparación estadística de bilingües vs monolingües a partir de las discrepancias de puntajes entre Pre y Post-test. Es decir, calculamos el avance que tuvieron los niños de cada grupo considerando su puntaje final (Post-test) y los puntos de diferencia (“puntaje de avance”) que presentaron respecto al puntaje con el que iniciaron (Pre-test). Los resultados se observan en la Tabla 55.

Tabla 55

Comparación del desempeño entre grupos en la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” considerando la diferencia de puntos entre Pre y Post-test

Grupos	Media	Desviación estándar	Estadístico
Bilingües	29.76	19.67	$U= 45.5$
Monolingües	15.05	12.99	$(p= 0.044)$

Nota: $U=$ U de Mann-Whitney; $p \leq 0.05$.

Como puede verse en la Tabla 55, en esta tarea sí se encontraron diferencias estadísticas significativas en el desempeño de bilingües y monolingües, al considerar su puntaje de avance. Es decir, los grupos se comportaron distinto entre sí al realizar esta tarea, siendo los bilingües quienes tuvieron un avance que superó por 14.71 a los monolingües.

En relación con el desempeño de los niños por categoría de escritura, analizamos los resultados logrados por cada una de éstas empleando el estadístico de Kruskal- Wallis. La información se despliega en la Tabla 56.

Tabla 56

Resultados de la tarea de “Identificación de letras fuera de contexto” a partir de las categorías de escritura en el Post-test

Grupos	Categoría de escritura	Medias	n	Valor de p
Bilingües	Prefonetizante	-	-	0.019
	Fonetizante-silábica	59.77	4	
	Fonetizante-intrasilábica	83.57	9	
Monolingües	Prefonetizante	43.47	1	0.018
	Fonetizante-silábica	61.59	6	
	Fonetizante-intrasilábica	85.50	6	
Total de la muestra	Prefonetizante	43.47	1	0.001
	Fonetizante-silábica	60.86	10	
	Fonetizante-intrasilábica	84.34	15	

Nota: “n” representa al número de niños en cada categoría de escritura; $p \leq 0.05$.

Tal y como se desprende de la Tabla 56, los resultados indican que sí existieron diferencias estadísticas significativas por categoría de escritura. Esto nos dice que, como en otras de las tareas, la categoría de escritura determinó las oportunidades que tuvieron los niños para, en este caso, identificar las letras fuera de contexto.

Asimismo, contabilizamos las letras identificadas por los niños, en cuanto a su nivel de escritura (Tabla 57).

Tabla 57*Letras identificadas por los niños a partir de su nivel de escritura en el Post-test*

Grupo	Nivel de escritura	Cantidad de letras identificadas			
		1-6	7-12	13-18	19-23
Bilingües	Silábico 1	-	1	1	-
	Silábico 2	-	-	2	-
	Silábico-alfabético	-	-	3	3
	Alfabético	-	-	1	2
Monolingües	Presilábico 2	-	1	-	-
	Silábico 2	-	1	5	-
	Silábico-alfabético	-	-	2	3
	Alfabético	-	-	-	1
Total de la muestra	-	3	14	9	

Nota: Se omite el nivel Presilábico 1 en la tabla al no haber ningún niño que presentara ese nivel en la muestra al momento del Post-test. A su vez, también se omiten el nivel Presilábico 2 en el caso de los bilingües y el nivel Silábico 1 en el de los monolingües, al no haber ningún niño en tales niveles de escritura dentro de los grupos durante el Post-test.

La información desplegada en la Tabla 57 nos muestra que 14 de los niños lograron identificar entre 13 y 18 letras del abecedario, mientras que solo 9 identificaron de 19 a 23 grafías. Cabe destacar que estos nueve niños pertenecen a los niveles más avanzados, Silábico-alfabético y Alfabético.

3.4.3.4 Tarea de Identificación de letras en contexto de palabra

La “Identificación de letras en contexto de palabra” constituyó una de las tareas más sencillas de resolver para los niños de la muestra.

Para el análisis de esta tarea, en primer lugar, comparamos los resultados obtenidos en Pre y Post-test, de cada uno de los grupos. Para este fin, usamos la prueba estadística Wilcoxon. Los datos se aprecian en la Tabla 58.

Tabla 58

Desempeño de niños Bilingües y Monolingües en la tarea de “Identificación de letras en contexto de palabra” en el Pre y Post-test

Grupos	Media obtenida en Pre-test	Media obtenida en Post-test	Valor de <i>p</i>
Bilingües	64.95 (DE= 25.59)	82.04 (DE= 18.99)	0.016
Monolingües	68.36 (DE= 23.93)	82.04 (DE= 18.44)	0.017
Total de la muestra	66.66 (DE= 24.34)	82.04 (DE= 18.34)	0.001

Nota: DE=Desviación estándar; $p \leq 0.05$.

De la información presentada en la Tabla 58 se desprende que, tanto por el total de la muestra como por ambos grupos, se encontraron diferencias estadísticas significativas al comparar su desempeño antes y después de la intervención en esta tarea. Este desempeño fue similar en bilingües y monolingües, como se evidencia al observar las medias alcanzadas por los grupos, ambas de 82.04 puntos en el Post-test y con apenas unos puntos de discrepancia en el Pre-test.

En segundo lugar, al igual que en otras tareas, hicimos una comparación del desempeño de los bilingües en contraste con el de los monolingües. Para ello, consideramos

los puntos de avance de cada grupo. Es decir, la diferencia de puntaje entre el Pre y Post-test. No encontramos diferencias significativas en este sentido.

En tercer lugar, examinamos, por medio del estadístico Kruskal Wallis, el desempeño de los niños por categorías de escritura en esta tarea. Los datos se reportan en la Tabla 59.

Tabla 59

Resultados de la tarea de “Identificación de letras en contexto de palabra” a partir de las categorías de escritura en el Post-test

Grupos	Categoría de escritura	Medias	n	Valor de <i>p</i>
Bilingües	Prefonetizante	-	-	0.046
	Fonetizante-silábica	63.88	4	
	Fonetizante-intrasilábica	90.11	9	
Monolingües	Prefonetizante	33.33	1	0.129
	Fonetizante-silábica	81.47	6	
	Fonetizante-intrasilábica	90.73	6	
Total de la muestra	Prefonetizante	33.33	1	0.021
	Fonetizante-silábica	74.43	10	
	Fonetizante-intrasilábica	90.36	15	

Nota: “n” representa al número de niños en cada categoría de escritura; $p \leq 0.05$.

La Tabla 59 nos deja ver que hubo diferencias estadísticas significativas por el total de la muestra y en el grupo de los bilingües, pero no en el caso de los monolingües. Esto puede explicarse al observar sus medias. En éstas, en el caso de los bilingües hay una discrepancia de 26.23 puntos entre la categoría “Fonetizante-silábica” y “Fonetizante intrasilábica”. En los monolingües, entre esas mismas categorías la diferencia es de apenas

9.26 puntos. Si bien en este grupo entre las categorías “Fonetizante silábica” y “Prefonetizante” hay una marcada diferencia de 48.14 puntos, es solo uno de los participantes el que se encuentra en esta última categoría.

Por último, para mayor detalle, contabilizamos las letras identificadas correctamente como iniciales de las palabras mostradas por nivel de escritura (Tabla 60).

Tabla 60

Cantidad de letras iniciales identificadas por nivel de escritura en el Post-test

Grupo	Nivel de escritura	Cantidad de letras identificadas						
		3	4	5	6	7	8	9
Bilingües	Silábico 1	-	1	-	-	1	-	-
	Silábico 2	-	1	-	-	-	1	-
	Silábico-alfabético	-	-	-	-	3	1	2
	Alfabético	-	-	-	-	-	1	2
Monolingües	Presilábico 2	1	-	-	-	-	-	-
	Silábico 2	-	-	-	2	1	2	1
	Silábico-alfabético	-	-	-	-	1	3	1
	Alfabético	-	-	-	-	-	-	1
Total de la muestra		1	2	-	2	6	8	7

Nota: Se omite el nivel Presilábico 1 en la tabla al no haber ningún niño que presentara ese nivel en la muestra al momento del Post-test. A su vez, también se omiten el nivel Presilábico 2 en el caso de los bilingües y el nivel Silábico 1 en el de los monolingües, al no haber ningún niño en tales niveles de escritura dentro de los grupos durante el Post-test.

En la Tabla 60 puede observarse que la mayor cantidad de letras iniciales identificadas se concentró en el grupo bilingüe en los niveles Silábico-alfabético y

Alfabético, mientras que en el monolingüe se distribuyó en los niveles Silábico 2, Silábico-alfabético y Alfabético.

3.4.3.5 Tarea de Reconocimiento de palabras escritas

La tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” representó la prueba más compleja de llevar a cabo por los niños de la muestra en el Post-test.

Al igual que en las tareas anteriores, examinamos los resultados de esta tarea de tres maneras: 1) comparamos el desempeño de cada uno de los grupos en el Pre y Post-test, 2) contrastamos bilingües vs monolingües considerando sus puntajes de avance en ambos momentos de evaluación y 3) hicimos un análisis de resultados por categorías de escritura.

Respecto al desempeño de cada uno de los grupos en el Pre y Post-test, utilizamos la prueba de Wilcoxon para indagar si existían diferencias estadísticas significativas a partir de sus resultados en estos dos momentos de evaluación. La información se muestra en la Tabla 61.

Tabla 61

Desempeño de niños Bilingües y Monolingües en la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” en el Pre y Post-test

Grupos	Media obtenida en Pre-test	Media obtenida en Post-test	Valor de p
Bilingües	48.71 (DE= 20.36)	71.15 (DE= 18.19)	0.003
Monolingües	64.74 (DE= 26.38)	66.66 (DE= 22.56)	0.593
Total de la muestra	56.72 (DE= 24.49)	68.9 (DE= 20.21)	0.001

Nota: DE=Desviación estándar; $p \leq 0.05$.

La Tabla 61 nos expone que sí se hallaron diferencias estadísticas significativas en el total de la muestra y en el grupo bilingüe al comparar su desempeño en esta tarea, antes y después de la intervención, de acuerdo con el valor de p . Como puede verse, en el grupo monolingüe no se encontraron diferencias estadísticas significativas. Esto se explica al observar las medias de los monolingües en el Pre y Post-test, donde podemos ver que el desempeño de este grupo se mantuvo en una media similar en ambos momentos de evaluación.

En el caso de los bilingües, observamos que la media del Post-test es mayor a la del Pre-test por 22.4 puntos, lo que se traduce en su diferencia estadística significativa. Además, hay que subrayar que, a partir de las medias, podemos observar que este grupo inició por debajo de los monolingües en el Pre-test y terminó superándolos por algunos puntos en el Post-test.

En relación al contraste en el desempeño de bilingües vs monolingües, éste se basó en comparar sus puntos de avance obtenidos de la diferencia de puntajes entre el Pre y Post-test. Para este análisis utilizamos el estadístico U de Mann-Whitney (Tabla 62).

Tabla 62

Comparación del desempeño entre grupos en la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” considerando la diferencia de puntos entre Pre y Post-test

Grupos	Media	Desviación estándar	Estadístico
Bilingües	22.43	19.05	$U= 40$ $(p= 0.022)$
Monolingües	1.92	26.81	

Nota: $U=$ U de Mann-Whitney; $p \leq 0.05$.

En los datos de la Tabla 62 se observa una diferencia estadística significativa, de acuerdo con el valor de p , al comparar entre sí el desempeño de bilingües y monolingües. Es decir, los resultados sugieren que, en esta tarea, el hecho de ser bilingüe conllevó a realizarla con mayor éxito.

En referencia al análisis del desempeño por categorías de escritura, éste lo calculamos con la prueba estadística de Kruskal Wallis (Tabla 63).

Tabla 63

Comparación de resultados de la tarea de “Reconocimiento de palabras escritas” a partir de las categorías de escritura

Grupos	Categoría de escritura	Medias	n	Valor de <i>p</i>
Bilingües	Prefonetizante	-	-	0.008
	Fonetizante-silábica	49.99	4	
	Fonetizante-intrasilábica	80.55	9	
Monolingües	Prefonetizante	25	1	0.069
	Fonetizante-silábica	59.72	6	
	Fonetizante-intrasilábica	80.55	6	
Total de la muestra	Prefonetizante	25	1	0.003
	Fonetizante-silábica	55.83	10	
	Fonetizante-intrasilábica	80.55	15	

Nota: “n” representa al número de niños en cada categoría de escritura; $p \leq 0.05$.

De la información presentada en la Tabla 63 se desprende que, de nueva cuenta, en el desempeño de los bilingües y por el total de la muestra sí se hallaron diferencias estadísticas significativas, pero esto no ocurrió en el grupo de los monolingües. Esto sugiere que, aunque las medias entre categorías se muestran distintas, en este grupo el nivel de escritura no condicionó las posibilidades para desempeñarse de forma eficiente en la tarea.

Al igual que en el Pre-test, para un análisis más preciso presentamos el número de palabras escritas reconocidas por los niños de la muestra (Tabla 64). Nuevamente se observa que los niños de los niveles más altos fueron los que reconocieron la mayor cantidad de palabras escritas.

Tabla 64

Frecuencia de elección de palabra escrita correcta, por el nivel de escritura y grupo lingüístico en el Post-test

Grupo	Nivel de escritura	Cantidad de palabras escritas reconocidas correctamente			
		3	4-6	7-9	10-12
Bilingües	Silábico 1	-	2	-	-
	Silábico 2	-	1	1	-
	Silábico-alfabético	-	-	2	4
	Alfabético	-	-	1	2
Monolingües	Presilábico 2	1	-	-	-
	Silábico 2	-	3	2	1
	Silábico-alfabético	-	-	2	3
	Alfabético	-	-	-	1
Total de la muestra		1	6	8	11

Nota: Se omite el nivel Presilábico 1 en la tabla al no haber ningún niño que presentara ese nivel en la muestra al momento del Post-test. A su vez, también se omiten el nivel Presilábico 2 en el caso de los bilingües y el nivel Silábico 1 en el de los monolingües, al no haber ningún niño en tales niveles de escritura dentro de los grupos durante el Post-test.

3.4.4 Conclusiones del Post-test

La información hasta aquí presentada podría concluir en los siguientes puntos:

- 1) La intervención generó un efecto positivo en cuanto a la información con la que contaban los niños de la muestra acerca del sistema de escritura. Esto favoreció su proceso de alfabetización inicial, pues permitió el avance de 19 de los 26 participantes hacia un nivel de escritura más convencional respecto al que iniciaron.
- 2) En el Post-test, el grupo bilingüe, al sumar el total de tareas, obtuvo un puntaje más alto que el grupo monolingüe. Aquí es importante recordar que los bilingües, en el Pre-test, iniciaron con un puntaje por debajo de los monolingües en 41.96 puntos.
- 3) El grupo bilingüe fue quien logró avanzar un mayor número de niveles de escritura luego de la intervención (17 niveles), en comparación con los monolingües (10 niveles).
- 4) El nivel de escritura nuevamente fue la variable explicativa del desempeño de los niños en las tareas. Al incrementarse el nivel de escritura, también los hacían las posibilidades para realizar la tarea de forma exitosa.
- 5) Al igual que en el Pre-test, no todas las tareas implicaron el mismo nivel de dificultad para los niños en el Post-test. La tarea de Escritura del nombre propio se mantuvo como la tarea más sencilla. En cuanto a la tarea que les resultó más complicada a los participantes, ésta fue “Reconocimiento de palabras escritas”.
- 6) Se encontró una correlación significativa entre la condición lingüística de los niños (bilingüe o monolingüe) a partir de la diferencia de puntajes entre Pre y Post-test. Esto sugiere que la condición lingüística de los niños bilingües les permitió un mayor avance en cuanto a su proceso de alfabetización inicial en comparación con los monolingües. Las tareas en las que lo anterior se hizo evidente fueron “Identificación de letras fuera de contexto” y “Reconocimiento de palabras escritas”.

CAPÍTULO IV

Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue comparar el proceso de alfabetización de niños indígenas bilingües hablantes de herencia en contraste con niños monolingües hablantes de español, ambos grupos en condición de vulnerabilidad educativa. Esta comparación se realizó a partir de evaluar el efecto de una intervención de corte constructivista-psicogenético, para conocer si, en términos de avance, existían diferencias entre los dos grupos de niños en cuanto a la adquisición del principio alfabético.

Antes de comenzar a presentar las conclusiones a las que llegamos en respuesta a las preguntas que nos planteamos, cabe resaltar las enormes coincidencias entre las dos submuestras de participantes que analizamos (indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español).

De acuerdo con el instrumento empleado para evaluar su competencia lingüística observamos que en ambos casos, se trató de submuestras en nivel avanzado de dominio del español. Igualmente, en ambos grupos, 6 de 13 participantes presentaron dificultades ligadas con producir narraciones a partir de una serie de imágenes, lo que podría estar relacionado con poca familiaridad con narraciones prototípicas de los cuentos ilustrados o historietas.

Encontramos también que los niños de origen indígena demostraron tener mayor información de su contexto. Por ejemplo, 11 de los 13 niños bilingües pudieron decir en dónde vivían (dar referencia de su colonia), en contraste con los niños monolingües, de los que solo 2 de los 13 pudieron dar este dato. Probablemente, la necesidad de trabajar y desplazarse solos que tienen los niños indígenas promueve que cuenten con esta información. Y es que, aunque en ambos grupos encontramos algunos niños trabajadores, los niños monolingües afirmaron trabajar exclusivamente ayudando a sus padres en su empleo. En cambio, algunos de los niños bilingües de herencia declararon realizar trabajos independientes a los de sus padres, como vendedores ambulantes.

Otros rasgos similares entre ambas submuestras fue haber nacido, en su mayoría, en la Ciudad de Querétaro y, además, vivir con familias extensas en una misma vivienda, la cual generalmente se ubicó en alguna zona de la ciudad registrada con un índice socioeconómico “bajo”.

Pese a que todos nuestros participantes residían en hogares donde al menos un adulto sabía leer o escribir, requirieron el apoyo de una institución (Fundación Zorro Rojo) para lograr avanzar en su proceso de alfabetización, luego de no haber llegado a esta meta en el contexto escolar.

Cabe señalar que las fuertes similitudes entre las dos submuestras de nuestro estudio fueron meramente coincidencias que no anticipamos o suscitamos. Lo anterior, dio a nuestros resultados mayor relevancia, pues con ello se resaltó la condición de bilingüismo de herencia como un factor distintivo entre ambos grupos.

Resulta pertinente señalar que, además de los resultados que arroja nuestra investigación, los aportes de nuestro trabajo son: una Batería para evaluar la condición de alfabetización y la adaptación de un instrumento para conocer la condición sociolingüística de los niños y niñas en contextos de vulnerabilidad escolar.

Respecto a las preguntas que nos planteamos en esta investigación, la primera fue si había diferencias en el avance que lograban los niños bilingües respecto a los monolingües, luego del mismo número de sesiones de intervención para favorecer la alfabetización inicial. La hipótesis que planteamos al respecto fue que, después del mismo número de sesiones de intervención, el avance del grupo bilingüe sería mayor al del grupo monolingüe.

Considerando el análisis de los resultados, podemos decir que, en efecto, el avance conseguido por los bilingües fue mayor al de los monolingües, con lo cual validamos la hipótesis propuesta. Los argumentos para afirmar lo anterior son diversos. En primer lugar, al examinar los resultados del Pre-test encontramos que, aunque estadísticamente los dos grupos iniciaron en condiciones similares en relación a los conocimientos que tenían sobre el sistema de escritura, los monolingües se colocaron ligeramente por encima de los bilingües en cuanto a los puntajes por el total de las tareas de la Batería. No obstante, al aplicar el Post-test, luego de la intervención, fueron los bilingües quienes alcanzaron un

puntaje mayor que los monolingües con una diferencia estadística significativa al comparar el desempeño entre grupos, así como una correlación entre la condición lingüística y el puntaje de avance. Es decir, el hecho de que, además del español (lengua materna de todos los niños de la muestra), los bilingües tuvieran contacto con una lengua indígena (pese a no hablarla), les representó mayores oportunidades para reflexionar sobre la lengua escrita. Esta premisa concuerda con lo señalado por Ferreiro y Teruggi (2013), Francis (1999), Pellicer (1993) y Teberosky *et al.* (2002), quienes, a partir de sus investigaciones reportaron que el contacto constante con una segunda lengua lleva al niño a realizar mayores reflexiones metalingüísticas al hacer contrastes sobre lo escrito entre las lenguas que conoce, independientemente de su nivel de bilingüismo. Por lo tanto, como nuestros datos reportan, no hay razones objetivas para que algunos docentes pudieran considerar que los niños indígenas, expuestos al español y a una lengua indígena, se encuentran en “desventaja” para alfabetizarse con respecto a los niños monolingües hablantes de español. En todo caso, estos resultados revelan que este contacto entre español y lengua indígena constituyó una ventaja para los niños indígenas, al obtener mayores avances que los niños monolingües en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

En segundo lugar, es importante mencionar que, al contabilizar el número de niveles de escritura avanzados por los niños en cada grupo en el Post-test, con respecto al nivel con el que iniciaron en el Pre-test, fueron los bilingües quienes sumaron una mayor cantidad de niveles avanzados en contraparte con los monolingües. El grupo bilingüe avanzó un total de 17 niveles, en contraposición con los monolingües, quienes avanzaron 10 niveles en conjunto. Este resultado nos muestra, nuevamente, las diferencias en el avance de los bilingües sobre los monolingües, luego del mismo número de sesiones de intervención.

En tercer lugar, podemos agregar que el grupo que finalizó con un mayor número de niños alfabetizados fue el bilingüe, con tres niñas, en comparación con el monolingüe, con un niño. Es necesario precisar que las niñas bilingües mostraron escrituras alfabéticas desde la sesión 6 (dos niñas, quienes iniciaron en los niveles Silábico 2 y Silábico-alfabético) y la sesión 8 (una niña, cuyo nivel de escritura inicial fue Silábico 2) de la intervención, mientras que el niño monolingüe alfabetizado (quien comenzó con un nivel Silábico 2) lo consiguió en la sesión 14. Lo anterior nos permite observar que no solo hubo un mayor

número de niños alfabetizados en el grupo bilingüe, sino que además las niñas bilingües se alfabetizaron en un menor número de sesiones que el niño monolingüe, quien se encontraba en el mismo nivel de escritura inicial que dos de ellas.

Nuestra segunda pregunta de investigación estuvo en función de conocer el efecto de la estrategia de intervención de corte psicogenético para favorecer el proceso de alfabetización inicial de los niños de la muestra. La hipótesis que formulamos fue que esta intervención ampliaría la información con la que contaban los niños acerca del sistema de escritura y avanzarían hacia la comprensión del principio alfabético.

Tomando en cuenta lo ya señalado sobre el avance de los niños de la muestra, podemos decir que esta hipótesis fue corroborada. Al realizar el análisis estadístico para valorar el efecto de la intervención, los resultados de la prueba Wilcoxon indicaron que había diferencias estadísticas significativas al comparar el desempeño de bilingües y monolingües en el Pre y Post-test. Es decir, la intervención propició que todos los participantes contaran, en el Post-test, con mayores conocimientos sobre el sistema de escritura, lo que les permitió resolver, de una forma más eficiente que en el Pre-test, las tareas de la Batería. Esto se debió a que la intervención brindó oportunidades a los niños (tanto bilingües como monolingües) para pensar sobre lo escrito, lo que los hizo avanzar en sus conceptualizaciones sobre la lengua escrita. En otras palabras, los resultados mostraron que la posibilidad de realizar reflexiones metalingüísticas se relaciona con la adquisición del principio alfabético, en cualquier tipo de población.

Además, nuestros datos exponen la diferencia de una enseñanza tradicional de la lengua escrita en contraste con una intervención de corte psicogenético para este fin. Es decir, el avance logrado por los niños de la muestra en solo 16 sesiones de intervención psicogenética demuestra la eficiencia de tal intervención frente a las actividades a las que estuvieron expuestos los participantes durante los años previos que cursaron de educación básica. Dentro de las posibles razones que pudieran llevar al avance alcanzado por los niños en estas sesiones se encuentra la puesta en marcha de situaciones didácticas donde se ejercitan las funciones del lector y escritor, tanto de manera autónoma como a través del docente. A su vez, las actividades planteadas consideran mostrar funciones diversas de la lectura y la escritura, lo que motiva a los niños a formar parte de la comunidad letrada. Si

bien, se fomenta que los aprendices cuenten con pistas y referentes escritos (tales como abecedarios, listas de palabras, la escritura del nombre propio, el calendario, memoramas, entre otros) también se diseñan y planifican momentos para que cada participante reflexione a partir de sus posibilidades sobre el sistema de escritura. De esta manera, paulatinamente, los niños avanzan en sus conocimientos sobre la lengua escrita. Esta característica de pensar, anticipar y adecuar las actividades para propiciar una reflexión sobre lo escrito a partir de las conceptualizaciones de cada aprendiz (sus necesidades y posibilidades frente a la escritura) pudiera ser un elemento que marque la diferencia en cuanto a las propuestas didácticas homogéneas que se plantean tradicionalmente. Es decir, por lo general, en un aula, el docente puede utilizar la misma consigna y material para todos los niños de un grupo escolar sin considerar las diferencias en sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

Asimismo, nuestros resultados también arrojan nuevos observables sobre la manera en que se debería de trabajar la enseñanza de la lengua escrita en escuelas con población bilingüe y/o multilingüe, ya que, como lo evidencian nuestros datos, la población bilingüe muestra mayores posibilidades para reflexionar sobre lo escrito siempre que las actividades propuestas lo demanden. Resalta por ello la importancia de suscitar momentos y oportunidades para pensar sobre el sistema de escritura y la interacción con textos escritos en diferentes contextos comunicativos.

La tercera pregunta de este estudio fue en referencia al desempeño de los niños en las diferentes tareas de evaluación de la Batería, a partir del nivel de escritura que presentaban al momento de realizarlas. Nuestra hipótesis al respecto fue que el desempeño de los niños estaría relacionado con su nivel de conceptualización de la lengua escrita. Dicho de otra forma, a mayor nivel de escritura los niños tendrían más éxito para desempeñarse en las tareas.

De acuerdo con los resultados, tanto en el Pre como en el Post-test, el nivel de escritura condicionó el desempeño de los niños frente a las tareas de la Batería, lo que nos lleva a aceptar la hipótesis planteada en esta pregunta de investigación. Es así como en el análisis estadístico encontramos una diferencia estadística significativa entre el nivel de escritura y la forma de actuar de los participantes ante las tareas. De tal manera, al

incrementarse el nivel de escritura de los niños, el puntaje que obtienen en la tarea también asciende, con excepción de la tarea de “Escritura del nombre propio” en la que, independientemente del nivel en el que se ubicaban los participantes, el desempeño de los niños de la muestra fue alto. La razón de esta situación se explica a partir de la escolarización, en la que la escritura del nombre es una rutina constante con distintos propósitos, por ejemplo, el de marcar las pertenencias. En el resto de las tareas, fueron los niños con niveles de escritura más avanzados quienes se desempeñaban con mayor éxito. Con ello es posible afirmar que, mientras más avanzado sea el nivel de conceptualización sobre lo escrito, las oportunidades de reflexión metalingüística son mayores. Si bien, en otras investigaciones (Alvarado, 1997; Fernández, 2015; Cano y Vernon, 2008; Russo y Alvarado, 2020) se ha relacionado el nivel de conceptualización con un mejor desempeño en las tareas de escritura, este trabajo corroboró esa relación en una población poco estudiada, los niños indígenas bilingües de herencia. A su vez, esta investigación también buscó evidenciar que, incluso en los niveles iniciales de lengua escrita, los niños pueden actuar a partir de sus posibilidades y presentar algunas respuestas convencionales en las tareas de escritura.

Antes de concluir este apartado, queremos manifestar una apreciación general respecto a los instrumentos empleados. Si bien, usamos el Test de Competencia Lingüística (“TCL”), elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (MEC, 2009), para evaluar la condición lingüística del español de los participantes del estudio reconocemos que se trata de una prueba muy escueta que requeriría una reelaboración que pusiera de manifiesto, por ejemplo, la capacidad sintáctica compleja en contextos discursivos, o bien mostrara la comprensión pragmática de los niños. Sin embargo, al momento de esta investigación, fue la prueba más pertinente para evaluar este aspecto en niños en edad escolar que no estuviera compuesta por factores relacionados con la alfabetización. Es decir, los instrumentos que consultamos para estas edades (después de los 7 años) incluían elementos relacionados con la conciencia fonológica o se apoyaban en la presentación de ítems escritos. Por tanto, dada la condición de analfabetismo de nuestra muestra de estudio, este sesgo de las pruebas habría imposibilitado conocer su condición lingüística del español.

En cuanto a la información obtenida a partir de una entrevista con cada uno de los niños y niñas, en la que aplicamos una versión adaptada por nosotros de la Ficha Sociolingüística, diseñada por el SEMLE (CELL, 2018), pensamos que fue un acierto el modificarla para facilitar el diálogo con los participantes, lo que abrió la posibilidad de sostener y ampliar las conversaciones y, por tanto, obtener respuestas más completas.

Las modificaciones que llevamos a cabo no solo se realizaron en términos de los diálogos que sostuvimos con los niños y niñas, sino también en el procedimiento que seguimos en el análisis. Al tratar los datos desde la *Teoría Fundamentada*, encontramos una manera de categorización en escenarios que puede resultar útil para estudios posteriores.

Finalmente, respecto de la Batería de Tareas de Lengua Escrita, si bien fue el instrumento central para dar cuenta del avance de los niños de este estudio, quisiéramos hacer algunas consideraciones en el conjunto de dicha batería. La primera de ellas es que, los resultados del Pre-test indican ciertas discrepancias con las investigaciones anteriores en que las tareas incluidas en la Batería fueron empleadas. Estas discrepancias pueden estar asociadas a la experiencia de los niños de nuestra muestra en el contexto escolar. Los estudios antecedentes en que estas tareas fueron reportadas, coinciden en haber involucrado niños y niñas en edad preescolar. De ahí que para los participantes de nuestro estudio resultara muy sencillo realizar una de las tareas, la “Escritura del nombre propio”.

Nuestra segunda consideración en relación a la Batería es que las diferentes tareas representaron grados de mayor y menor dificultad para los niños y niñas. Es así que, tanto en el Pre-test como en el Post-test las tareas de “Escritura del nombre propio” e “Identificación de letras en contexto de palabra” resultaron las más fáciles y, las más complicadas fueron “Escritura de sustantivos”, “Identificación de letras fuera de contexto” y “Reconocimiento de palabras”. En coincidencia con los estudios que les dieron sustento, estos datos nos llevan a continuar preguntándonos sobre la dificultad que implica cada una de estas tareas en cuanto a las posibilidades de los niños para operar con la lengua escrita y, con ello, corroborar el dinamismo y complejidad que encierra la adquisición de la lengua escrita en tanto a las diferentes tareas e informaciones que, en conjunto, se exigen a quienes se encuentran en el proceso de alfabetizarse. Además de la necesidad de seguir indagando

sobre estos instrumentos de evaluación de lo escrito, en trabajos posteriores podría estudiarse el desempeño de cada una de las tareas de escritura propuestas en la Batería de esta investigación a partir de los niveles de conceptualización de la escritura. Es decir, caracterizar las posibilidades de análisis que abarca cada uno de los niveles de escritura en estas tareas.

Otras líneas de investigación futuras podrían centrarse en el análisis de las prácticas docentes en lengua escrita para niños bilingües y monolingües. Si bien, existen estudios como el de Dueñas (2017) que documentan la intervención psicogenética en el aula para favorecer la adquisición de la lengua escrita, aún es necesario conocer más sobre qué elementos propician o dificultan que los niños bilingües y monolingües finalicen el segundo grado de primaria logrando hacer uso de la lengua escrita como un instrumento de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Akhtar, N., & Menjivar, J. A. (2012). Cognitive and linguistic correlates of early exposure to more than one language. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 41-78.
- Alarcón, L.J., Cardona, P., Hess, K., Solares, D.V., Zarza, M.T. (s.f.). *Interculturalidad, identidad y pérdidas a partir de un análisis de casos. El caso de una escuela primaria pública del centro de la ciudad de Querétaro* (Inédito). México: CELL.
- Alvarado, M. (1997). *Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Alvarado, M. (1999). *Evaluación diagnóstica para niños pre-alfabéticos*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Alvarado, M. (2002). *La construcción del Sistema Gráfico Numérico en los momentos iniciales de la adquisición del Sistema Gráfico Alfabético* (Tesis de doctorado). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Alvarado, M. (2007). *Modelo de intervención constructivista para facilitar el proceso de alfabetización inicial*. México: n/a.
- Alvarado, M. (2020). *Miradas sobre la alfabetización/Entrevista por Valentina Uribe*. MOOC de Alfabetización Inicial de la Fundación Zorro Rojo y El Colegio de México.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1229-1254.

- Bello, A. (s.f.). *La alfabetización en el nivel inicial. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental psychology*, 24(4), 560-567.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57, 45-77.
- Bialystok, E., & Craik, F. I. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19-23.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89-129.
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250.
- Bialystok, E., & Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8(6), 595-604.
- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success. Specific Recommendations from America's Leading Researchers on How To Help Children Become Successful Readers*. Washington: National Academy Press.
- Burquest, D. (2006). *Análisis fonológico. Un enfoque funcional*. Dallas: SIL International.
- Cano, S. (2008). *Lo que los niños saben de las letras antes de empezar a escribir convencionalmente* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Cano, S. y Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*. 29 (2), pp. 32-45.
- Canuto, F. (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy: Realidad y política lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 42, 31-45.

- Carlino, P. y Santana, D. (Coord.). (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term. *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25.
- Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, 35-44.
- Castedo, M. (2017). *Alfabetización inicial: teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones*. IV Writing Research Across Borders (WRAB), 15 al 18 de febrero de 2017, Bogotá, Colombia. Writing Research Across Borders (WRAB). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10506/ev.10506.pdf
- Castedo, M. y Torres, M. (2012). Planificar el nuevo año: asegurar ciertas condiciones didácticas en el aula de primero. En F. Benítez y M. Potenze (coord.), *Módulo 3: La enseñanza de la lectura y la escritura* (pp. 27-47). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Castedo, M., Torres, M., Cuter M.E, Kuperman, C. (2015). *Lecturas y escrituras cotidianas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cavazos, L. (18 de noviembre de 2018). A dónde va el fomento a la lectura en México y zonas marginadas. *Milenio*. Recuperado en: <https://www.milenio.com/cultura/a-donde-va-el-fomento-a-la-lectura-en-mexico-y-zonas-marginadas>
- CDI (2009). *Panorama socioeconómico de la población indígena de Querétaro: indicadores e información sobre los pueblos indígenas del estado de Querétaro*. México: CDI-PNUD.
- CELL (2018). Seminario de Lingüística y Educación. Recuperado en: <https://cell.colmex.mx/es/proyecto/seminario-de-linguistica-y-educacion>
- CEPAL-CELADE (2002). *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Recuperado en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13051/S2002632_es.pdf
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Chávez, M. (20 de mayo de 2006). Pobreza y escasez de empleos provoca migración de indígenas de Querétaro. *La Jornada*. Recuperado en: <https://www.jornada.com.mx/2006/05/20/index.php?section=estados&article=040n1est>
- Costa, A. (2017). *El cerebro bilingüe: la neurociencia del lenguaje*. España: Debate.
- Craik, F., & Bialystok, E. (2005). Intelligence and executive control: Evidence from aging and bilingualism. *Cortex*, 41(2), 222-224.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Dávalos-Esparza, D.A. (2017). Reflexiones infantiles sobre los usos y funciones de la puntuación: el papel de los marcadores de modalidad. *Infancia y Aprendizaje*. DOI: 10.1080/02103702.2017.1341100
- Delgado, M. (21 de febrero de 2019). Las lenguas indígenas, un legado en extinción. *El País*. Recuperado en: https://elpais.com/internacional/2019/02/21/america/1550775899_161121.html
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI Editores.
- Díaz, C. y Pinto, M.L. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio-crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), pp. 46-54.
- Dirección General de Cultura y Educación (2010a). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Buenos Aires: Dirección de Producción de Contenidos.
- Dirección General de Cultura y Educación (2010b). *Vulnerabilidad Educativa. Documento de trabajo*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Primaria.
- ENIGH (2018). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018*. México: INEGI.
- Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 21, 451–471.
- Fernández, N. (2015). *El reconocimiento de palabras escritas con diferentes rasgos fonológicos, en los inicios de la alfabetización infantil* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Querétaro, México.

- Fernández, N. (2019). *El reconocimiento de palabras escritas en edades tempranas*. Mauricio: Editorial Académica Española.
- Fernández, N. y Alvarado, M. (2015). El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32, pp. 29-39.
- Fernández, N., Alvarado, M. y Martínez, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativo hablantes de español, un estudio de caso. *Revista Álabe*, DOI: 10.15645/Alabe2019.19.8
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la Alfabetización: Psicogénesis. En Yetta M. Goodman (comp), *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. España: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 11(2), 13-34.
- Ferreiro, E. (2019). Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42(1), 1-37.
- Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura*. México: SEP-OEA.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teruggi, L. (2013). La diversidad de lenguas y escritura: un desafío pedagógico para la alfabetización inicial. En E. Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp 26-43). México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., Dávalos, A., Soto, A., Puertas, R., & Jiménez, J. (2019). *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre ciertos aspectos de la escritura del español*. Argentina: HyA ediciones.
- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En J. K. Peyton *et al.* (eds). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 87-89). McHenry, IL/ Washington, DC: Delta Systems/ Center for Applied Linguistics.
- Francis, N. (1999). Bilingualism, writing and metalinguistic awareness: oral-literate interactions between first and second languages. *Applied Psycholinguistics*, 20, 533-561.
- Friesen, D. C., y Bialystok, E. (2012). Metalinguistic ability in bilingual children: The role of executive control. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 12(3), 47-56.
- Fundación Zorro Rojo. (2020). *Fundación Zorro Rojo*. Recuperado en: <http://www.fundacionzorrorojo.org/index.html>
- García-Aldeco, A. y Uribe, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la teoría constructivista*. El Colegio de México: México.
- Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22(3), 611-631.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8(1), 77-98.
- González, L. (2007). Vulnerabilidad educativa en el Gran Córdoba, 2001. *Astrolabio*. No.4. Recuperado en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/253/263>

- González Riaño, X. A. y Huguet, A. (2002). Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 249-276.
- Gómez Palacio, M., Villareal, M.B., González, V. y López Araiza, L. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- Guerra, Y. (2016). El autismo de las lenguas indígenas por discriminación. *Razón y Palabra*, 20(95), 803-819.
- Gutiérrez, N. y Valdés, L.M. (2015). *Ser indígena en México. Raíces y derechos. Encuesta Nacional de Indígenas*. México: UNAM.
- György-Ullholm, K. (2010). *Same mother tongue - different origins: implications for language maintenance and shift among Hungarian immigrants and their children in Sweden*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hachén, R. (2002). Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. *Lectura y vida*, 23(2), 6-17.
- Hernández-Rosete, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1161-1176.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Horbath, J. E. (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Espiral (Guadalajara)*, 20(58), 135-169.
- IMPLAN Querétaro (2010). *Índice Socioeconómico de la Zona Metropolitana de Querétaro*. Recuperado en:
<https://implanqueretaro.gob.mx/27-infoteca/cartografia/cartografia-municipal/143-indice-socioeconomico>

- IQM (2008). *Diagnóstico, tipología de la violencia de género y perfil del agresor. El caso de las Mujeres Otomíes migrantes en la Col. La Nueva Realidad, Querétaro, Qro.* México: Instituto Queretano de la Mujer.
- INAFED (2018). Día internacional de la alfabetización. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inafed/articulos/dia-internacional-de-la-alfabetizacion-173912>
- INALI (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.* México: CDI.
- INAPAM (2019). Menos del 1% de la población en México preserva las lenguas indígenas. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inapam/es/articulos/menos-del-1-de-la-poblacion-en-mexico-preserva-las-lenguas-indigenas?idiom=es>
- INEA (2018). México llega al día internacional de la alfabetización 2018 con un índice de 4.17%. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inea/prensa/mexico-llega-al-dia-internacional-de-la-alfabetizacion-2018-con-un-indice-de-4-17?idiom=es>
- Infante, M.I y Letelier, M.E (2013). *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.
- INEE (2015). *Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe orientado a la política educativa. Educación para fortalecer la cultura y la comunidad.* México: INEE.
- INEE (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014.* México: INEE.
- INEE (2017a). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.* México: INEE.
- INEE (2017b). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas.* México: INEE.

- INEE (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEE (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEE-UNICEF (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: INEE-UNICEF.
- INEGI (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos*. México: INEGI.
- INEGI. (2016). *Panorama sociodemográfico de Querétaro 2015*. México: INEGI.
- INPI (2017). *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015*. México: CDI. Recuperado en: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>
- Jiménez, A. (12 de agosto de 2018). Zorro Rojo contra el analfabetismo. *Diario de Querétaro*. Recuperado en: <https://www.diariodequeretaro.com.mx/cultura/zorro-rojo-contra-el-analfabetismo-1909057.html>
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. y Lerner, D. (2015). *Documento transversal No. 1. La alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.
- Kottow, M. (2011). Anotaciones sobre vulnerabilidad. *Revista Redbioética/UNESCO*, 2(4), 91-95.
- Kroll, J. F. & Dussias, P. E. (2017). The benefits of multilingualism to the personal and professional development of residents of the US. *Foreign Language Annals*, 50(2), 248-259.
- Kroll, J.F. & Dussias, P. E. (11 de octubre de 2019). *Bilingüismo y cognición* [Sesión de conferencia]. Facultad de Psicología, UNAM, México.

- Lázaro, I., Halty, A., Meneses, C., Perazzo, C., Roldán, A., Rúa, A., & Uroz, J. (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*. Barcelona: Huygen Editorial.
- Lejárraga, H. (2004). *El desarrollo del niño en contexto*. Paidós: Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Castedo, M., Alegría, M. y Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 100-119.
- Lindig, E., & Villegas, A. (2019). Vulnerabilidad, violencia y política. *Acta Poética*, 40(2), 27-38.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana*. No. 23. Recuperado en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>
- Martínez, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En P.Yanes, V. Molina y O. González (coords.): *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural* (pp.69-99). México: Gobierno del Distrito Federal
- Martínez, G.T., Villalva, M. A. y Gracida, Y. (2015). El enfoque comunicativo. En C. Lomas (coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. España: Graó.
- Martínez De Sousa, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Asturias: Trea.
- Mendoza, M., Ferro, L.E. y Solorio, E. (2006). *Otomíes del semidesierto queretano*. México: CDI.
- Molinari, C. y Corral, A. I. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Buenos Aires: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Molinari, C., y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 28(4), 18–30.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla yearbook*, 12(1), 1 -29.
- Montrul, S. (2013) Bilingualism and the Heritage Language Speaker. En: Bhatia, T. & Ritchie, W. (red.) (2013). *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp.168-189). Chichester, UK: West Sussex.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Moreno, M. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, V. (2014). El aprendizaje de la competencia escrita. En C. Lomas (ed), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y la enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Narro, J. y Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos, y Espacio: Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3, 5-17.
- Nemirovsky, M. (1995). Leer no es lo inverso de escribir. En L. Tolchinsky y A. Teberosky (Eds.), *Más allá de la alfabetización* (pp. 243-283). Argentina: Santillana.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.
- Nemirovsky, M. (2006). ¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer? *Cero en conducta*, 53, 5-20.
- OCDE-CERI (1995). *Our children at risk*. París: UNESCO.
- Ochoa, K. (2014). El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. *El Cotidiano*, 184, 13-22.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- Ottin Pecchio, G. (2018). *Oralidad y escritura compartida en la alfabetización inicial. Estudios en un contexto multilingüe* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Pacheco, R. (2019). Analfabetas, el 20% de alumnos de 2° de primaria: Valentina Uribe. *Noticias de Querétaro*.
- Pellicer, A. (1993). Escritura maya de niños hablantes de maya y alfabetizados en español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 94-109.
- Pellicer, A. (1997). Escritura espontánea de la lengua maya: un estudio psicolingüístico con niños en edad escolar. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 25, 86-108.
- Pérez, M. D. M. (2005). Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 38(113), 845-867.
- PLANEA (2018). *Resultados PLANEA*. Recuperado en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- PNUD (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios y más allá del presente: las desigualdades en el desarrollo humano en el siglo XXI*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1 (5), 368-395.
- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”? En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, 133-150. Barcelona: Gedisa.
- Quezada, V. (2016). *El conocimiento lingüístico infantil al completar palabras escritas* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417-447.
- Rico, J.K. (2014). *Dí Pengi ga Pot'i, Volverme a Sembrar. Propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua y la cultura ñãñho en la colonia Nueva Realidad* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.

- Rodríguez-Fernández, A., Ruiz-de-Azua-Ormaza, U., & Axpe, I. (2013). El papel de las actitudes lingüísticas del alumnado de ESO en el rendimiento y motivación hacia el estudio de una lengua/The Role of High School Students' Linguistic Attitudes in Grade and Motivation toward the Study of a Language. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 1(1), <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v1.615>
- Russo, G. y Alvarado, M. (2020). La utilidad de conocer el nombre de las letras para la adquisición del sistema de escritura. Artículo entregado para publicación.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- SEMLE (2020). Las disputas del español en algunas escuelas urbanas con población migrante: diálogo a siete voces. *Otros diálogos*. Recuperado en: <https://otrosdialogos.colmex.mx/las-disputas-del-espanol-en-algunas-escuelas-urbanas-con-poblacion-migrante-dialogo-a-siete-voces>
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 23, 26-34.
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México* (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- Snow, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Snow, C. E., & Strucker, J. (1999). Lessons from Preventing Reading Difficulties in Young Children for Adult Learning and Literacy. *Office of Educational Research and Improvement*. Recuperado en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508704.pdf>
- Solís, P., Güémez, B. y Lorenzo, V. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. México: Oxfam México.
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*, 11 (3), 2-15.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización Inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos Pedagógicos*, 330, 42-45.

- Teberosky, A. y Martínez, C. (2003). Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe. En A. Teberosky y M. Soler Gallart (comp.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp.83-100). Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A., Martínez, C., Portilla, C. R. y Rivero, M. (2002). Alfabetización en una segunda lengua (L2) dentro de un contexto multilingüe. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 33(4), 573-592.
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Argentina: Santillana.
- Tolchinsky, L., Ribera, P., & García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415-433.
- Torres, R.M. (2005). Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica. Recuperado en: <http://www.fronesis.org>.
- Torres, M., y Cuter M.E. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- UNAM (15 de mayo de 2017). Existen en México tres tipos de familias con 11 variantes. *Boletín UNAM*. Recuperado de: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_335.html
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017a). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. Recuperado en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- UNESCO (2017b). *Counting the Number of Children Not Learning. Methodology for a Global Composite Indicator for Education*. Recuperado en:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip47-counting-number-children-not-learning-methodology-2017-en.pdf>

- UNESCO (2020). Alfabetización. Recuperado en: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In J. Peyton, J. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Vázquez, A. y Rico, K. (2016). La comunidad sin fronteras. Lengua e identidad entre los ñaño-urbanos de la ciudad de Querétaro. *Gazeta de Antropología*. 32(1). Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10481/42872>
- Verhoeven, L., & Snow, C. E. (Eds.). (2001). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Vernon, S. (1986a). Aprender a leer y escribir. Una visión nueva. *Revista Cero en Conducta*, 1(6), 33-37.
- Vernon, S. (1986b). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábicos y el silábico)*. Tesis de Maestría. México: DIE CINVESTAV.
- Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En A. Pellicer y S. Vernon (coord.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). México: SM.
- Vernon, S. y Alvarado, M. (julio de 2001). Modelos pedagógicos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Revista Psicología y Sociedad*. Número especial, p. 35-50. México: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2004). Leer y escribir con otros y para otros. Los primeros años de escolaridad. En A. Pellicer y S. Vernon (coord.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 255-276). México: SM.

- Vernon, S. y Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en el preescolar. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (comp.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 41-53). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zamudio, C. (2020). Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilita la escritura. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, II (2), 99-131.

Apéndices

Apéndice A. Transcripciones de entrevistas de niños indígenas bilingües

Apéndice B. Transcripción de entrevistas de niños monolingües hablantes de español

Al ser un contenido extenso, las transcripciones de las entrevistas, tanto de los niños bilingües como monolingües, pueden encontrarse en la siguiente liga electrónica:

<https://drive.google.com/drive/folders/1zvl6Urx5vCj6Q29M2xBr4-TgfLka2lkZ?usp=sharing>

Apéndice C. Formato de aplicación de Batería de Tareas de Lengua Escrita

1. Escritura del nombre propio

Produce rayones o garabatos

Emplea pseudoletas o letras ajenas a su nombre

Emplea la letra inicial de su nombre

Emplea la inicial y otras letras ajenas a su nombre

Emplea varias letras de su nombre (escritura incompleta)

Escribe convencionalmente su nombre

Notas:

2. Escritura de sustantivos

Palabra dictada	Escritura y justificación del niño	Comentarios
Mariposa		
Gusano		
Perico		
Toro		
Sol		

Notas:

3. Identificación de letras

3.1 Identificación de letras fuera de contexto

Letra	La identifica como...	Conoce la letra

		SI ó NO
S		
E		
C		
A		
Z		
M		
U		
V		
N		
B		
O		
H		
F		
P		

I		
R		
T		
D		
K		
G		
L		
J		
X		

3.2 Identificación de letras en contexto de palabra

Palabra	Letra elegida (marcar X sobre la letra)				
__VA (uva)	U	T	i	P	C
__ANO (mano)	A	i	M	N	S
__TOLE (atole)	M	i	A	P	O

__GUANA (iguana)	U	i	B	S	L
__RUGA (oruga)	S	O	i	C	A
__OPA (sopa)	U	F	D	E	S
__OTE (bote)	U	P	D	A	B
__LOTE (elote)	T	L	E	A	M
__ASA (casa)	T	G	C	i	O

4. Reconocimiento de palabras escritas (lectura)

Poner una X en la palabra elegida por el niño (a).

<i>Palabra que se lee y se muestra</i> (Palabra meta)	<i>Palabra que se muestra</i> (Palabra cercana fonológicamente)	<i>Palabra que se muestra</i> (Palabra no cercana fonológicamente)
BAÑO	PAÑO	CAÑO
PALA	BALA	GALA
FOCA	POCA	ROCA
DINO	TINO	PINO

TUNA	DUNA	LUNA
SALA	JALA	MALA
GALLO	CALLO	TALLO
CASA	GASA	PASA
LOBO	ROBO	BOBO
RATA	LATA	PATA
MAGO	LAGO	PAGO
NIÑA	RIÑA	PIÑA

Notas/comentarios:

--