

**CONFERENCIA BIMESTRAL DEL GRUPO K'UANISKUIARANI  
ESTUDIOSOS DEL PUEBLO PUREPECHA  
PATZCUARO  
29. 3. 2003**

**La difícil construcción de una educación intercultural bilingüe en escuelas p'urhepechas**

**Rainer Enrique Hamel  
UAM-I, Antropología**

**1. La investigación educativa y sus alcances: el Proyecto “Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe” (1998 - 2001), Hidalgo y Michoacán**

Para dilucidar las posibilidades de reformas es necesario partir de un análisis preciso de la educación indígena actual y de un conocimiento de las alternativas teórico-metodológicas a nivel internacional. A pesar de que existen muchos escritos sobre la educación indígena, hasta la fecha contamos con pocos estudios detallados, basados en un planteamiento científico riguroso y con datos fehacientes, que puedan esclarecer sub-áreas centrales de la problemática educativa. Como una estrategia de investigación y acción, se sugiere identificar iniciativas experimentales innovadoras - exitosas o por lo menos prometedoras -, para centrarse en los componentes y dinámicas que explican su particularidad y que podrían ser susceptibles a servir como modelos en otros contextos.

Presentaremos algunas sugerencias a partir de los resultados parciales del proyecto de investigación “Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe” (CIEIB) que desarrollaron un conjunto de maestros indígenas, investigadores y estudiantes de posgrado de la UAM y UPN, entre ellos una mayoría de participantes indígenas. Este proyecto se propuso estudiar, como objetivo central, el funcionamiento sociolingüístico y pedagógico de cinco escuelas indígenas bilingües de organización completa en dos regiones, en la zona hñähñú del Estado de Hidalgo y en la zona p'urepecha del Estado de Michoacán. Se analizó el currículo bilingüe real, *de facto*, que emerge de la observación y sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos; se analizaron los métodos de enseñanza utilizados y se evaluó la adquisición de habilidades y conocimientos en las dos lenguas mediante una batería de pruebas desarrolladas especialmente para esta investigación. Los resultados se interpretaron en relación con los principales indicadores etnolingüísticos (uso de las lenguas y vitalidad de la lengua indígena) en las comunidades y zonas. Dado que las escuelas hñähñús en Hidalgo representan una tipo muy

frecuente de escuela en zonas p'urhepechas de Michoacán (La Laguna, etc.), hemos incluido los resultados en este texto. Los resultados y las recomendaciones para éstas son perfectamente válidas para comunidades p'urhepechas con características semejantes.

(pos: lo que sigue después de intro al debate cient)

Nos preguntamos bajo qué condiciones y de qué manera adquiere y desarrolla sus dos lenguas un grupo de niñas y niños indígenas y aprende al mismo tiempo las habilidades académicas como la lecto-escritura y las matemáticas que determinan en buena medida su futuro escolar y profesional. En particular, estudiamos

- el desarrollo de la lengua materna (L1) y la segunda (L2);
- entre la adquisición de habilidades básicas de comunicación y habilidades académicas descontextualizadas y cognitivamente exigentes como la lecto-escritura, la argumentación, generalización, abstracción, y, en general, las matemáticas;
- entre el desarrollo de estas últimas habilidades en L1 y L2;
- entre las formas de interacción en el aula, las prácticas pedagógicas y las condiciones de producir colectiva y exitosamente un conocimiento escolar.

#### ***4.1 La fundamentación de la EIB a partir de la cultura propia y de la investigación psicolingüística y educativa: el debate de modelos y enfoques***

Nuestra investigación partió de las mismas preguntas medulares que se formulan muchas veces los maestros, alumnos y padres de familia frente a la educación indígena:

- ¿Cómo lograr una educación indígena de buena calidad que contribuya a preservar la lengua indígena y enseñe al mismo tiempo con eficiencia el español y el conjunto de materias, produciendo así un bilingüismo coordinado?
- ¿Por qué enseñar en lengua indígena?
- ¿Por qué no enseñar de una vez en español, si es la lengua que necesitan los alumnos?
- ¿Por qué enseñar la historia y la cosmovisión de la cultura indígena, cuando lo más importante para la supervivencia son los conocimientos de la sociedad nacional?
- ¿Para qué una educación indígena cuando el sistema de primarias generales tiene mayor prestigio?

Pensamos que existen por lo menos dos buenas razones para insistir en un currículo intercultural bilingüe que parta del conocimiento y fortalecimiento de la cultura y lengua propias, para llegar a partir de ese umbral con mayor éxito a las culturas, las lenguas y los conocimientos de la sociedad nacional y universal.

En primer lugar, se ha desarrollado una fundamentación desde los pueblos indígenas mismos. Dada la centralidad actual de la escuela como institución en el seno de las comunidades y de los pueblos indígenas, no cabe duda que la educación escolar puede contribuir, según el caso,

- a la vigorización y preservación o a la pérdida de las lenguas indígenas;
- a la consolidación de la cultura propia y al desarrollo de una sólida identidad étnica o a su denigración y destrucción;
- al fortalecimiento de la organización, el incremento de la autonomía como pueblos o a su disolución y asimilación;
- al respeto de los derechos educativos y lingüísticos – individuales y colectivos – o a su negación.

Existe además una sólida fundamentación de este modelo educativo, que es menos conocida por muchos de los actores en la educación indígena, desde la psicolingüística, la sociolingüística y la educación. Por esta razón, desarrollaremos aquí con más detalle esta argumentación que se sostiene en un conjunto muy amplio de investigaciones a nivel nacional e internacional y que es confirmada también por los resultados de nuestra investigación.

Muchos maestros y padres de familia sufren de una contradicción y desorientación muy profundas cuando se trata de decidir el modelo educativo y la política lingüística más adecuada para sus alumnos e hijos. Están convencidos, porque así se lo han dicho y hecho sentir la sociedad dominante desde la Colonia, que las dos lenguas, el español y la lengua indígena, son, a la larga, incompatibles. Para aprender bien el español, así reza el estereotipo, hay que olvidar y dejar atrás la lengua propia. Y si bien muchos quisieran conservar la cultura y el idioma de sus ancestros, no están dispuestos a arriesgar el futuro, las perspectivas profesionales y económicas de sus hijos y alumnos que están ligadas al español y a la sociedad nacional.

Hay que decir con toda claridad que esta disyuntiva o incompatibilidad entre lenguas y culturas no tiene ningún sustento científico ni histórico. En su gran mayoría, las investigaciones en muchas partes del mundo llegan a conclusiones diametralmente contrarias en sus resultados y recomendaciones para poblaciones etnolingüísticas subordinadas:

- Mientras mejor se enseñen las materias difíciles, cognitivamente exigentes, en su propia lengua a niños cuya lengua materna y principal es la lengua indígena (L1), mejor se aprenden los contenidos escolares fundamentales en su conjunto;
- mientras mejor se enseña la lecto-escritura en la L1, mejor se podrán transferir estas habilidades al español, una vez que los alumnos hayan alcanzado el nivel umbral necesario en la lengua nacional;
- mientras mejor se incorporen las tradiciones cognitivas orales de la cosmovisión y pedagogía indígenas al currículo escolar, más probabilidades tienen los alumnos de llegar a un aprovechamiento escolar a largo plazo;

- mientras con más aplomo se profundice, se afiance y se fortalezca la identidad étnica de los alumnos a través del conocimiento y aprecio de su cultura, mejores herramientas van forjando para apropiarse de la cultura nacional y universal, sus conocimientos y tecnologías.

Por lo general, la castellanización, esto es, la enseñanza de las habilidades y conocimientos cognitivamente exigentes en y a través del español a alumnos que desconocen esa lengua, ha sido un fracaso – en las comunidades de nuestro estudio, en México y en el resto de América Latina. Por el contrario, cuando se incluye la enseñanza de porciones significativas de los objetivos cognitivamente exigentes y descontextualizados (sobre todo la lecto-escritura, la argumentación y generalización) en la L1 de los alumnos, este proceso tiene normalmente efectos cumulativos muy positivos para el desarrollo de esas habilidades en su L2, la lengua nacional (Cummins 2000, Francis 2003, Francis/ Hamel 1992, Hamel 1988, López 1997).

Para poder entender esta relación compleja, interpretar los resultados de nuestra investigación y para deducir algunas recomendaciones, nos parece necesario recapitular brevemente algunos elementos del debate teórico sobre los modelos de educación bilingüe y sus efectos para el aprendizaje.

elementos:

distinción fundamental entre componentes del lenguaje , enfoque modular,

fuentes: mi texto que sigue, Fra 003:81, Cu 2000, mis PP

Uno de los modelos explicativos de la educación bilingüe<sup>1</sup> que ha tenido la mayor repercusión a nivel internacional surgió a finales de los años setenta; desarrolló los conceptos de *doble nivel umbral*, *proficiencia subyacente común*, *transferencia de habilidades entre lenguas*, y otros más (e. g. Skutnabb-Kangas 1984, Cummins 1979, 1984, 1989, 1994, 2000). Se propuso proporcionarle una fundamentación psicolingüística científica al reclamo generalizado de la enseñanza de y en la lengua materna en contextos de bilingüismo asimétrico. Argumentó que, lejos de constituir una barrera para el aprendizaje exitoso de los principales conocimientos y habilidades escolares (lecto-escritura y matemáticas), la enseñanza en la L1 puede producir, bajo determinadas condiciones, efectos positivos acumulados a mediano plazo en las habilidades académicas en general, y en el dominio de la L2 en particular. Los programas de sumersión (e.g. castellanización) y transición rápida, en cambio, llevan regularmente a un bajo rendimiento en contextos de asimetría social, puesto que no desarrollan las habilidades cognitivo-académicas relevantes en la L1 del alumno.

---

<sup>1</sup> No es posible desarrollar en este breve texto una exposición apropiada de un conjunto de teorías complejas, sus críticas y refutaciones, así como aplicaciones y recomendaciones. Remito a la bibliografía citada en este y en otros trabajos; para una discusión y primera aplicación en el contexto de la educación indígena en México, véase Hamel (1988).

La contribución novedosa de este modelo consistió en la distinción, en el campo del bilingüismo, entre dos componentes del lenguaje que, si bien son interdependientes, guardan una cierta autonomía entre sí. Se trata, por un lado, de prácticas interactivas altamente apoyadas por su contexto inmediato como las conversaciones cotidianas, y las actividades académicas por el otro, donde se usa el lenguaje sin mucho apoyo contextual y que plantean exigencias cognitivas mayores que las primeras. La comprensión de lectura, la escritura, la abstracción y generalización, las matemáticas pertenecen a este campo del lenguaje. Distintos investigadores han llegado a conclusiones semejantes y le dieron nombres diferentes: códigos elaborados, funciones psicológicas de orden superior, registro académico, discurso secundario (Bernstein 1964, Olson 1977, Cummins 2000, Francis 2003). Todos coinciden en la necesidad de establecer distinciones entre áreas del lenguaje; las habilidades relacionadas con la escrituralidad<sup>2</sup> - pero que no se reducen a ella - se crean por distintas vías y se distinguen de las habilidades del lenguaje cotidiano. Estas últimas llegan a un desarrollo pleno y muy parecido, desde el punto de vista psicolingüístico, en cualquier sociedad. Las habilidades que conforman los “discursos secundarios” o formales, en cambio, requieren de un contexto de aprendizaje muy específico como el escolar y no se desarrollan de manera uniforme en cualquier sociedad (Francis 2003: 82).

Cummins trasladó estas conceptualizaciones y distinciones al campo del bilingüismo. En un trabajo temprano, Cummins (1979) acuñó el término habilidades interpersonales comunicativas básicas (BICS) y proficiencia cognitivo-académica del lenguaje (CALP)<sup>3</sup>. Lo importante es que las primeras se desarrollan a una edad temprana en la lengua materna, mientras que las segundas se consolidan recién en la adolescencia avanzada. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la diferencia puede ser mayor.

Sin esta diferenciación quedaría sin explicarse una preocupante paradoja: se observó que muchos niños de minorías etnolingüística subalternas, especialmente hijos de trabajadores inmigrantes, adquieren una competencia comunicativa y fluidez de expresión muy proficientes en las habilidades audio-orales en la L2; éstas les permiten satisfacer las exigencias de la comunicación cotidiana. Manifiestan, sin embargo, agudas deficiencias en las habilidades académicas, por lo cual es altísimo el porcentaje de fracaso escolar entre ellos, debido a un currículo inadecuado.

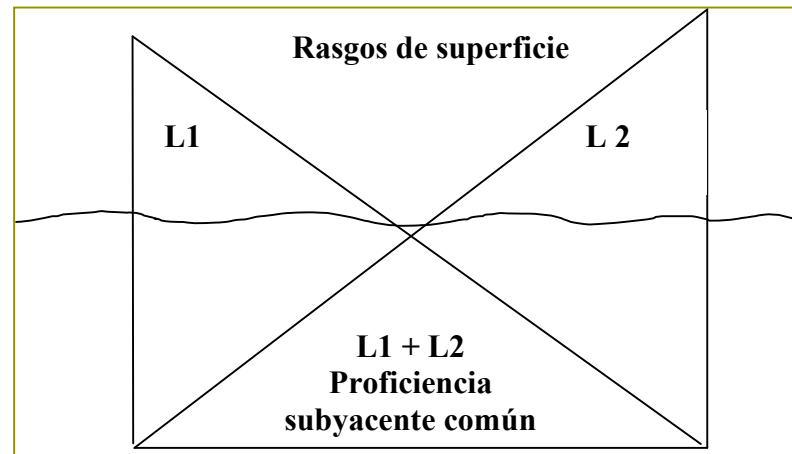
---

<sup>2</sup> El término se refiere a la cultura y el modo de la escritura que van mucho más allá de las técnicas de la lecto-escritura; corresponde al término “literacy” en inglés.

<sup>3</sup> La dicotomía inicialmente tajante entre BICS y CALP fue matizada posteriormente a raíz de una serie de críticas que apuntaban a los peligros de una sobre generalización de los aspectos cognoscitivos, de manera que Cummins (1984a) propuso una modificación a su modelo teórico; el esquema contempla ahora dos continua entrecruzados cuyos ejes señalan la relativa importancia del apoyo contextual y de las exigencias cognoscitivas de una habilidad determinada. Surgieron diversas críticas (Edelsky et al. 1983, Edelsky 1990, 1996, Martin-Jones/Romaine 1986, Romaine 1995) que cuestionaron a) la poca contextualización sociolingüística, es decir, el poco peso que le asigna este modelo psicolingüístico a los factores socio-culturales y sociolingüísticos para explicar el fracaso escolar de niños de clases subalternas; b) la distinción misma entre registros conversacionales y académicos, considerando que CALP representa un constructo espurio, artificial y muy específico de la cultura escolar que sólo refleja un entrenamiento para resolver pruebas; otras c) niegan, desde modelos integracionistas y posiciones del “lenguaje integral” (whole language), toda posibilidad de distinguir entre factores o componentes del lenguaje que guarden cierta autonomía y permitan una investigación aislada. Cummins (2000) contestó y refutó todas estas críticas y reafirma los elementos básicos de su modelo original.

El factor de mayor importancia para el éxito escolar consiste en la construcción de la proficiencia académico-cognoscitiva que es básicamente común y subyace a ambas lenguas (proficiencia subyacente común, PSU). Puede, en principio, desarrollarse a través de cualquiera de las dos o más lenguas, siempre y cuando el alumno haya alcanzado el nivel umbral suficiente de dominio en esa lengua. El proceso fundamental es la *transferencia* de estas habilidades de una lengua a otra. De tal suerte, la alfabetización y el impulso de contenidos curriculares en la lengua materna, anteriores o paralelos a la introducción de la L2 como tal, producirían un efecto positivo acumulado en la adquisición de la lecto-escritura en L2, ya que en este caso el alumno podría activar una serie de estrategias de transferencia para apropiarse con mayor éxito de los nuevos conocimientos y habilidades.

**Cuadro 4**  
**Interdependencia lingüística entre L1 y L2**



En años recientes la discusión se desplazó de un enfoque predominantemente psicolingüístico como el anterior a una preocupación interdisciplinaria que le da mayor peso a la integración de aspectos sociolingüísticos, culturales y pedagógicos<sup>4</sup>. Existe una mayor conciencia que no hay un solo factor o modelo que explica el éxito o fracaso de un programa educativo. Hoy en día, el debate se centra

<sup>4</sup> La bibliografía es sumamente extensa. Consúltense, a modo de ejemplo, las diversas contribuciones en las revistas *Pueblos indígenas y educación*, *Anthropology & Education Quarterly* y *Stairs* (ed. 1994).

en la necesidad de involucrar a los padres de familia y comunidades, de transferir cotos de poder a los alumnos (empoderamiento) y de cambiar radicalmente la pedagogía obsoleta que caracteriza muchos sistemas de educación indígena. Muchos pedagogos e investigadores subrayan la importancia fundamental de modernizar la pedagogía, de introducir nuevas prácticas, enfoques holísticos de lecto-escritura (whole language approach), el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la enseñanza centrada en el alumno (cf. Condemarín 1996, Ferreiro 1997). Por otro lado, la propuesta de *interculturalidad*, emblema programático de muchas reformas de educación indígena, requiere de la integración de prácticas, tradiciones y patrones culturales indígenas de socialización al currículo escolar. Al margen de las enormes dificultades que implica la realización de tal empresa (cf. Moya 1996) cabe preguntarse acaso nos encontramos frente a una modernización del conflicto intercultural que implicaría un fortalecimiento de la cultura indígena en el aula y al mismo tiempo una actualización de las estrategias pedagógicas occidentales. ¿O existe la posibilidad que surja, a partir de la negociación cultural (cf. Stairs 1994), una nueva cultura escolar que integre y no oponga diversos elementos de ambas culturas?

### *1. La identificación de 3 tipos de curriculum y sus características*

En las 5 comunidades estudiadas en el proyecto se expresan 3 prototipos de organización etnolingüística y curricular (uso y función de las lenguas, objetivos etnolingüísticos, métodos y estilo de enseñanza-aprendizaje, uso y producción de materiales) que son representativos de un gran número de escuelas indígenas en el país:

1. Identificamos un tipo de escuela indígena que se asemeja en la mayor parte de sus métodos y el uso casi exclusivo del español a las escuelas primarias generales en el campo; éste se desarrolla en una situación sociolingüística donde la mayoría de los alumnos llega con un dominio predominante o exclusivo (monolingüe) del español a la escuela (Hidalgo). El resultado más sorprendente de nuestra investigación en estas escuelas es que muchos alumnos van adquiriendo un dominio creciente de la lengua indígena (LI) conforme avanzan en los grados escolares, a pesar de que ésta juega un papel muy subordinado y estigmatizado en el curriculum escolar. Los resultados de las pruebas en LI demuestran claramente un acenso en las 4 habilidades lingüísticas, de manera que un número significativo de alumnos de 4º a 6º revela una capacidad avanzada de lectura y escritura en LI, aunque prácticamente no se enseñen estas habilidades como parte del curriculum. Consistentemente, los alumnos que tienen un dominio básico de la LI y obtienen altas calificaciones en lecto-escritura en español (E), son capaces de transferir estas habilidades cognitivamente exigentes a la LI, lo que confirma la hipótesis de la transferencia y de la proficiencia subyacente común (Cummins). Estos resultados muy alentadores contradicen las orientaciones asimilacionistas y monolingüe de muchos maestros y revelan el alto potencial de la LI, a pesar de su subordinación y exclusión, para el desarrollo de un programa alternativo de preservación y revitalización de la LI en las escuelas.

El segundo tipo de escuela imparte la enseñanza de la lecto-escritura y de las demás materias en E a niños casi monolingües en LI (Michoacán). La LI indígena no tiene ningún valor curricular propio y se usa como lengua de instrucción mientras sea necesario. Este curriculum de sumersión o de transición rápida se ha llamado tradicionalmente “programa de castellanización”; es sin duda el más generalizado en las escuelas indígenas de México. Los resultados de nuestras pruebas muestran que, junto con importantes problemas

metodológicos muy típicos del sistema de educación indígenas, este enfoque lleva a resultados poco satisfactorios. La mayoría de los alumnos no es capaz de redactar un breve texto narrativo y de resolver una serie de tareas lingüísticas en E en 5° y 6° grado de manera aceptable. Al mismo tiempo, los alumnos en su mayoría no logran redactar el mismo texto en LI, a pesar de que su lengua materna y principal sea la lengua indígena. De este modo, el desarrollo deficiente de las habilidades académicas (lecto-escritura, etc.) en español, una lengua que no dominan suficientemente, no les permite alcanzar un nivel umbral mínimo para desarrollar estrategias de transferencia y de activación de estas habilidades en su propia lengua. Los resultados contrastan con la capacidad de transferencia observada en Hidalgo, donde los alumnos tienen un dominio oral muy inferior de la LI. Observamos en este caso que los hechos contradicen la creencia muy generalizada que la LI debe ceder o excluirse para que los alumnos alcancen un buen nivel en español y en lecto-escritura.

En algunos grupos avanzados, sin embargo, donde los alumnos alcanzan niveles satisfactorios de dominio de la lecto-escritura en E, hemos observado intentos incipientes, pero muy prometedores, por parte de los maestros para consolidarlas y transferirlas a la LI. Una mejora sustantiva de la metodología de enseñanza y una sólida planificación curricular podría llevar a un mejor rendimiento en todas las materias, particularmente en el desarrollo de las habilidades académicas y cognitivamente exigentes. Aun cuando se decidiera mantener un curriculum de alfabetización en E, un programa intensivo de enseñanza audio-oral de esta lengua, junto con una planificación sistemática de transferencia entre L1 y L2, podría incrementar significativamente el rendimiento y el desarrollo de las 4 habilidades en ambas lenguas.

Encontramos un tercer tipo de curriculum en dos escuelas purépechas en Michoacán. En ellas, los maestros han desarrollado un curriculum de preservación y enriquecimiento lingüístico, basado íntegramente en la lengua indígena. Todas las materias, especialmente la lecto-escritura y las matemáticas, se imparten en LI. El programa se propone cumplir con los Planes y Programas establecidos por la SEP y se enseñan los contenidos establecidos para la educación primaria, pero en LI, a diferencia de las demás escuelas. Una vez que la lecto-escritura en LI llega a una consolidación mínima en 2° y 3° grado, se introduce la lecto-escritura en español. El programa se propone enseñar el español como segunda lengua (L2). Nuestras observaciones de clase y los resultados de las pruebas muestran que se logra un resultado significativo, aunque no muy alto, en la adquisición de las habilidades cognitivas básicas de lecto-escritura. En los grados avanzados (4° a 6°) se observa el desarrollo de estrategias de transferencia al español, de manera que muchos alumnos alcanzan un nivel mínimamente satisfactorio en lecto-escritura en español, tomando en cuenta la situación sociolingüística de monolingüismo de las comunidades. Nuestra investigación demuestra al mismo tiempo que las dos escuelas no cuentan con un método adecuado, integral y comunicativo para la enseñanza del español como segunda lengua. Por esta razón, los alumnos alcanzan niveles insuficientes en las habilidades audio-orales en la L2, y su capacidad de transferencia de las habilidades de lecto-escritura a la L2, si bien es manifiesta, se ve mermada por un dominio insuficiente del español como lengua. Para este curriculum, que es en general adecuado y exitoso, se recomienda mejorar los métodos pedagógicos en todas las materias, especialmente en la lecto-escritura en L1, y el desarrollo de un método integrado de enseñanza del español como segunda lengua, para



poder aprovechar con mayor éxito el potencial de desarrollo de las habilidades académicas generales y de su transferencia de una lengua a otra. Con estos cambios, las dos escuelas mencionadas podrán alcanzar probablemente un mayor nivel de proficiencia en todas las materias y, sobre todo, cumplir con el objetivo de desarrollar un bilingüismo coordinado en las 4 habilidades lingüísticas.

### *1. El **curriculum** de facto, sus componentes y sus consecuencias metodológicas*

En todas las escuelas observamos determinadas formas de interacción en el salón de clase, como el desarrollo de métodos de enseñanza, que llevan a resultados no del todo satisfactorios en el desarrollo académico de los alumnos. Se trata aquí de prácticas educativas muy típicas de la educación básica en México, y que corresponden a la formación y orientación educativa de los maestros. Nuestra observación detallada y el análisis discursivo de la interacción en el salón de clase nos permitieron identificar, de manera preliminar, ciertas características metodológicas y las formas específicas cómo los actores involucrados, alumnos y maestros, construyen y reproducen las significaciones sociales y étnicas a través de la interacción misma. En el comportamiento pedagógico de los maestros predominan las siguientes prácticas: un método frontal frente a todo el grupo; la ocupación de dos tercios de los turnos – y del tiempo discursivo – por parte de los maestros; la repetición y memorización, junto con largos trechos de discurso expositivo; y la traducción permanente de una lengua a otra como método bilingüe. Hemos observado que los alumnos desarrollan una expresión oral académica de una mínima complejidad sintáctica y pragmática. Rara vez producen estructuras expositivas propias, de tipo narrativo, argumentativo o descriptivo complejo. Por lo general, las respuestas se dan en coro o la3 producen algunos pocos alumnos adelantados. Si bien nos falta aún un análisis de mayor rigor, se percibe que estas prácticas dificultan, por un lado, el desarrollo de habilidades académicas audio-oral complejas; al mismo tiempo las respuestas corales o espontáneas no les permiten a los alumnos más débiles o tímidos ensayar y corregir sus propias conclusiones y respuestas. La enorme heterogeneidad de proficiencia y rendimiento al interior de cada salón – los mejores alumnos de 3er grado exhiben mejores resultados que los alumnos bajos de 6° - se explica por lo menos en parte por las oportunidades desiguales de participación y aprendizaje que les brindan los maestros a través de sus métodos. El análisis de unidades complejas como la enseñanza de los resúmenes y de otras habilidades textuales revela en las prácticas pedagógicas un predominio de los contenidos por sobre las habilidades y la falta de consolidación de las habilidades adquiridas.

### *2. El desarrollo de una batería de pruebas*

El desarrollo, la aplicación y evaluación una batería de 20 pruebas (10 en cada región) constituyó un objetivo central de la investigación. Los primeros análisis estadísticos muestran una alta confiabilidad de ellas, con un rango alpha de 0.83 a 0.97 en la escala de Crombach. Al mismo tiempo existen correlaciones significativas entre los principales grupos de pruebas, especialmente entre aquellas que miden los mismos factores cognitivos en ambas lenguas. La depuración y el perfeccionamiento de estas pruebas, que aún no concluye, nos permitirá contar con una batería de instrumentos estandarizados y de probada confiabilidad que podrán ser de gran utilidad en otras investigaciones y para los propósitos de evaluación en la educación indígena en general.

Estas conclusiones muy preliminares no pueden ocultar el hecho que la mayor tarea de análisis e interpretación cuidadosa de los resultados queda por delante. Constatamos como principales logros en el período que abarca el financiamiento de CONACYT la conformación de una amplia **base de datos** y la formación de **recursos humanos**, principalmente indígenas, a través de la coordinación entre investigación y docencia. La base de datos creada, como también los procesos de formación desarrollados, constituyen un punto de partida para el trabajo que el proyecto se propone emprender en una segunda fase durante los próximos años.

En todo el trabajo ha sido decisivo el apoyo de CONACYT, la UAM-I y la UPN, así como de las escuelas y autoridades educativas involucradas.

## DOMINANCIA DE LENGUAS EN LAS COMUNIDADES Y ESCUELAS

Estado	Comunidad	Lengua	Dominancia lingüística en la	
			Comunidad	Escuela
Hidalgo	Decá	Hñähñú	Tendencia H/E → E	ML-E (B: E>H)
	Defay	Hñähñú	Tendencia H/E → E	ML-E (B: E>H) ((E-H))
Michoacán	San Isidro Uringuitiro	P'urhepecha	P; P → P/E 70% ML-P 85% ML-P	ML-P (B: P>E) ((B: P-E))

	Angahuan	P'urhepecha	P; P → P/E 50% ML-P	ML-P (B: P>E) ((B: P-E))
--	----------	-------------	------------------------	--------------------------------

**E** español                      **ML** monolingües                      →                      **tendencia hacia**  
**H** hñähñú                      **B** bilingües                      **E>H**                      **bilingüismo asimétrico, E más fuerte que H**  
**P** p'urhepecha                      **() (( ))** menor número

## CI-EIB - USO DE LAS LENGUAS EN LAS ESCUELAS

<b>COMUNIDAD</b>	<b>REGIÓN LINGÜÍSTICA</b>	<b>DOM. LING. ALUMNOS Al ingresar</b>	<b>LENGUAS DE INSTRUCCIÓN</b>	<b>TIPO DE EDUCACION</b>
Decá	Hñähñú	Monolingües E Algunos bilingües E-H	Español Uso de libros de texto en español (2 hrs/sem hñähñú)	Comparable a la monolingüe en E (salvo clase en H)
Defay	Hñähñú	Monolingües E Algunos bilingües E-H	Español Uso de libros de texto en español (2 hrs/sem hñähñú)	Comparable a la monolingüe en E (salvo clase en H)
Angahuan	P'urhepecha	Monolingües P Algunos bilingües E-P	Español como materia y principal lengua de instrucción Alfabetización en español P'urhepecha como lengua auxiliar en los primeros años Uso de libros de texto en español	Castellanización tradicional Elementos de educación transicional
San Isidro Uringuitiro	P'urhepecha	Monolingües P Muy pocos bilingües E-P	P'urhepecha como materia y principal lengua de instrucción para todas las materias Alfabetización en P'urhepecha Uso de libros de texto en E y P Enseñanza del español como L2	Programa de preservación y desarrollo de la LI

## TRANSFORMACIÓN DE LOS CURRÍCULOS ACTUALES

<b>Currículo actual</b>	<b>Características actuales</b>		<b>Currículo futuro</b>	<b>Características</b>	<b>Posibles resultados</b>
<b>Primaria general + clase LI</b> <b>Hidalgo</b> <b>Hñähñú</b>	Monolingüe E todas las materias en español 1 clase de LI por semana	→	<b>Español + Revitalización LI</b> <b>+ Enfoque intercultural</b>	Continuar: Currículo (lecto-escritura, etc.) mayoritariamente en E <b>Nuevo:</b> <b>+ enseñanza de la LI como L2</b> <b>+ 1 o 2 materias en LI</b>	<b>Efectos cognitivos y académicos positivos</b> <b>Bilingüismo asimétrico pero menor pérdida o recuperación de la LI</b> <b>Revalorización de LI</b>
<b>1. Castellanización tradicional</b> <b>Michoacán</b> <b>Angahuan</b> <b>P'urhepecha</b>	<b>Español como materia y principal lengua de instrucción</b> Alfabetización en español LI como lengua auxiliar en los primeros años Uso de libros de texto en español	→	<b>Bilingüe equilibrado</b> <b>+ Enfoque intercultural</b>	Continuar: Español como materia y principal lengua de instrucción Alfabetización en español <b>Nuevo:</b> <b>Uso sistemático de la LI, transferencia de habilidades cognitivas de E → LI</b> <b>Enseñanza de 1 o 2 materias en LI</b>	<b>Mejores resultados en el desarrollo académico y cognitivo</b> <b>Bilingüismo asimétrico, mejor coordinado que hasta ahora</b> <b>Desarrollo sistemático de habilidades académicas en LI</b> <b>Menor desvalorización de LI</b>
<b>3. Preservación</b> <b>Michoacán</b> <b>San Isidro,</b> <b>Uringuitiro</b> <b>P'urhepecha</b>	<b>P'urhepecha como materia y principal lengua de instrucción para todas las materias</b> Alfabetización en P'urhepecha Uso de libros de texto en E y P Enseñanza no sistemática del español	→	<b>Preservación y desarrollo bilingüe equilibrado</b> <b>+ Enfoque intercultural</b>	Continuar: <b>Continuación del esquema actual</b> <b>Nuevo:</b> <b>+ mejoramiento de métodos en general</b> <b>+ enseñanza sistemática del E como L2</b> <b>+ 1 o 2 materias en E</b>	<b>Mejores resultados en el desarrollo académico y cognitivo</b> <b>Bilingüismo académico coordinado</b> <b>Mejores resultados en las habilidades orales y académicas del E</b> <b>Revalorización de LI</b>