



LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

---

*UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL*

UNIDAD AJUSCO

ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN SEGUNDO GRADO DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA: EL CASO DE DOS  
ESCUELAS BILINGÜES

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

**ABIGAIL PATRICIA MARAVILLAS SÁNCHEZ**

ASESORA: MTRA. MARÍA DEL PILAR MIGUEZ FERNÁNDEZ

MARZO 2010

# DEDICATORIAS

A LAS MUJERES QUE HAN FORMADO Y FORMAN PARTE DE MI EXISTENCIA:

LA PRIMERA QUE AUNQUE NO ESTA PRESENTE FISICAMENTE EN ESTOS MEMORABLES MOMENTOS, SU RECUERDO, SUS VALIOSAS ENSEÑANZAS Y SU AMOR HAN HECHO QUE MI VIDA TENGA UN VERDADERO SIGNIFICADO DE LUCHA POR MIS METAS E ILUSIONES. QUIEN SE CONVIRTIO EN LA ESTRELLA QUE ILUMINA MIS NOCHES DE REFLEXION Y DESVELO: A MI MAMÁ ABUELITA.

A MI MADRE: QUE CON SU APOYO INCONDICIONAL, SU CONFIANZA EN MI Y SU ALIENTO A SEGUIR ADELANTE A PESAR DE CUALQUIER OBSTACULO, EN ESTE CAMINO SE CONVIRTIO ADEMAS EN MI MEJOR AMIGA.

A LA LUZ DE MI VIDA: MI HIJA ARLETH YETLANEZI QUIEN COMO SU NOMBRE LO DICE VINO A SER UN NUEVO AMANECER DE MI CIELO

Y PARA NO GENERAR DISCRIMINACION DE GÉNERO, TAMBIEN A LOS HOMBRES QUE FORMAN PARTE DE MI CORAZON:

A MI PADRE: POR SU CARÍÑO, ORGULLO, TRABAJO Y ESFUERZO DIARIO PARA DARME INCONDICIONALMENTE TODO LO NECESARIO PARA LLEGAR HASTA ESTE MOMENTO.

Y NO MENOS IMPORTANTE A MI ESPOSO JPETUL, POR SU APOYO, SU AMOR Y SU COMPAÑIA EN TANTOS DIAS Y NOCHES INCANSABLES.

## AGRADECIMIENTO

A DIOS Y A LA VIDA POR PERMITIRME LLEGAR HASTA ESTE MOMENTO DE CRECIMIENTO PERSONAL Y SOBRETUDO PROFESIONAL Y VERME RODEADA DE GRANDES SERES HUMANOS QUIENES ME HAN COMPARTIDO SUS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS.

ENTRE ELLAS, GRACIAS MAESTRA MARÍA DEL PILAR MIGUEZ FERNANDEZ POR SU APOYO, SU TIEMPO Y SU CONFIANZA, PORQUE CREYO EN MI COMO PROFESIONAL Y LE BRINDO A MI FORMACION EL SENTIDO QUE EN CUATRO AÑOS DE ESTUDIO NO VISLUMBRABA CLARAMENTE.

Y UN PROFUNDO RECONOCIMIENTO A LOS DOCENTES, ALUMNAS Y ALUMNOS QUE FORMARON PARTE DE ESTA PEQUEÑA REALIDAD PLASMADA EN EL PRESENTE TRABAJO.

*“jamädi”*

# ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>  | <b>9</b>  |
| <br>  |           |
| <b>CAPITULO I. LENGUAJE Y APRENDIZAJE.....</b>  | <b>14</b> |
| 1.1 EL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE DENTRO DE LA EDUCACIÓN<br>INDÍGENA.....                       | 18        |
| 1.2 EL BILINGÜISMO Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA....                                    | 22        |
| 1.3 CONTENIDOS EDUCATIVOS Y LOS CONTENIDOS ÉTNICOS.....   | 24        |
| 1.4 ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN CONTEXTOS BILINGÜES.....   | 26        |
| 1.4.1 LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA<br>LECTURA EN CONTEXTOS BILINGÜES..... | 31        |
| <br>  |           |
| <b>CAPITULO II. METODOLOGÍA</b>   |           |
| 2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....  | 34        |
| 2.2 OBJETIVO GENERAL.....   | 34        |
| 2.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS.....  | 34        |
| 2.4 MUESTRA.....  | 35        |
| 2.4.1 ESCUELA (A) VENUSTIANO CARRANZA.....  | 35        |

|  |    |
|--|----|
| 2.4.2 ESCUELA (B) VICENTE GUERRERO.....          | 36 |
| 2.5 TECNICAS, INSTRUMENTOS Y MATERIALES.....     | 38 |
| 2.5.1 OBSERVACION DIRECTA DE TIPO NARRATIVO..... | 39 |
| 2.5.2 LA ENTREVISTA .....                        | 41 |
| 2.6 PROCEDIMIENTO.....                           | 44 |

### **CAPITULO III. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y ESCOLAR**

|   |    |
|---|----|
| 3.1 CONTEXTO SOCIAL, CULTURAL Y LINGÜÍSTICO.....        | 45 |
| 3.1.1 CULTURA OTOMI.....                                | 48 |
| 3.1.2 ASPECTO EDUCATIVO.....                            | 49 |
| 3.2 ESCUELA (A), PRIMARIA INDÍGENA VENUSTIANO CARRANZA  |    |
| 3.2.1 CONTEXTO ESCOLAR.....                             | 50 |
| 3.2.2 LENGUA INDIGENA EN LA COMUNIDAD Y EL ESPAÑOL..... | 52 |
| 3.2.3 DESCRIPCION SOCIOLINGÜÍSTICA DEL GRUPO.....       | 52 |
| 3.2.4 RELACION ESCUELA/ COMUNIDAD.....                  | 53 |
| 3.3 ESCUELA (B), PRIMARIA INDÍGENA VICENTE GUERRERO     |    |
| 3.3.1 CONTEXTO ESCOLAR.....                             | 55 |
| 3.3.2 LENGUA INDÍGENA EN LA COMUNIDAD Y EL ESPAÑOL..... | 56 |
| 3.3.3 DESCRIPCION SOCIOLINGÜÍSTICA DEL GRUPO.....       | 57 |
| 3.3.4 RELACION ESCUELA/COMUNIDAD.....                   | 58 |

## **CAPITULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN CONTEXTOS BILINGÜES**

|  |           |
|--|-----------|
| 4.1 LENGUA Y COMUNIDAD.....                                      | 60        |
| 4.2 ENSEÑANZA DE LA LECTURA.....                                 | 64        |
| 4.3 PREPARACIÓN PEDAGÓGICA ANTE LA LECTURA Y EL BILINGÜISMO..... | 69        |
| 4.4 EDUCACION BILINGÜE.....                                      | 72        |
| 4.5 ENSEÑANZA BILINGÜE (METODOS, TECNICAS, MATERIALES).....      | 77        |
| 4.6 CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DOCENTES.....                    | 85        |
| <br>   |           |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>   | <b>87</b> |
| <br>   |           |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>   | <b>90</b> |

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo describir y analizar algunas características del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en contextos bilingües, en dos escuelas indígenas del municipio de Tolimán en el Estado de Querétaro.

Además de que comencé a vislumbrar mi objeto de estudio por mi participación en el proyecto “Bilingüismo y Comunicación Intercultural”, el cual se trató de un diagnóstico sociolingüístico de las alumnas y alumnos indígenas otomíes, de los Estados de Hidalgo y Querétaro, así como de estudiantes indígenas migrantes que asisten a primarias públicas en el Distrito Federal. Al equipo de académicos<sup>1</sup> que formaron parte de la investigación les llamó la atención poder analizar la realidad sociolingüística y cultural de las niñas y niños indígenas de estas tres partes de nuestro país, por lo que, yo forme parte del equipo destinado a las cinco comunidades del municipio de Tolimán<sup>2</sup>, esto me hizo concentrar entonces mi objeto de estudio en dos escuelas de estas comunidades.

La enseñanza de la lectura es un proceso por el cual toda alumna y alumno debe pasar al integrarse a la educación formal, la cual comienza con su ingreso a la escuela primaria. Por ello, es de gran importancia saber la manera en que las maestras y los maestros hacen frente a tan sublime tarea, ya que es a través de ellas y ellos que las niñas y niños aprenderán a entender su mundo mediante la interpretación comunicativa de las letras. Por ello, el objetivo de investigar este aspecto de la educación indígena, surgió de la necesidad de observar la realidad educativa en este subsistema, sobre

---

<sup>1</sup> Los académicos que formaron parte del proyecto fueron: Dr. Nicanor Rebolledo (coordinador del proyecto y para el Edo. de Hidalgo), Mtra. Ma. del Pilar Miguez Fernández (coordinadora para el Estado de Querétaro) y la Lic. Elena Cárdenas (Coordinadora para el Distrito Federal) del área de Diversidad e Interculturalidad, de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>2</sup> El Equipo destinado al Edo. de Querétaro lo conformamos Liliana Arciga egresada de la Lic. en educación indígena, la Mtra. Pilar Miguez y yo.

todo en lo que respecta a la manera en que se lleva a cabo la enseñanza de la lectura en contextos bilingües, las estrategias, métodos y materiales con los cuales el docente apoya su práctica, su percepción, actitud y opinión de su propia labor en el contexto intercultural.

La elección de las escuelas y las aulas fue un asunto difícil, aunque hubo circunstancias de diferente índole que me hicieron prestar principal interés, primeramente por la Escuela (A) Venustiano Carranza, la cual elegí debido a su dinámica lingüística, ya que es parte de una comunidad bilingüe, además de que el maestro Porfirio, el cual era el titular de los primeros tres grados hizo que mi interés se inclinara hacia su aula, debido a varias pláticas informales, en las que describía particularmente las costumbres y tradiciones de su comunidad, de su familia y de esta manera pude conocer un poco su percepción respecto a la educación intercultural bilingüe, lo cual quise confirmar al observar personalmente su trabajo.

Por otro lado, la elección de la Escuela (B) Vicente Guerrero fue un poco mas casual ya que estaba muy lejos de mi interés, particularmente porque a lo largo de la investigación, al entrevistar a las niñas y niños para el diagnostico sociolingüístico que estábamos haciendo para el proyecto, la actitud por parte de las maestras y los maestros era un tanto negativa hacia la investigación y por tanto hacia nuestra persona, debido a que la enseñanza bilingüe no es de gran agrado para ellas y ellos. De hecho su preocupación va más en torno hacia una educación competitiva, ya que buscan ser la mejor escuela a nivel estatal, pero en otros rubros. Sin embargo y precisamente gracias a la investigación fluyo mi interés por saber la posición de uno de los maestros, en este caso el maestro Andrés, encargado del grupo de segundo grado, debido a que muchas niñas y niños al entrevistarlos me comentaron que él era el único maestro que les había enseñado ñhãñhü, así es que esto me motivo a observar de qué manera lo hace en torno a la enseñanza de la lectura.



Así es que, la presente investigación giro en torno a la observación de una clase de español de cada maestro y entrevistas en las que específicamente se interpretara la manera en que cada maestro hace frente a la enseñanza de la lectura en su contexto indígena bilingüe. Metodológicamente se utilizó la entrevista semiestructurada para lograr captar las impresiones y concepciones personales de cada docente y como refuerzo la observación directa de tipo narrativo de alguna manera para comparar lo dicho con lo hecho.

De esta manera, el presente trabajo está conformado para el análisis del objeto de estudio, en cuatro capítulos. El primer capítulo consiste en una aproximación teórica en cuanto a la enseñanza de la lectura en contextos bilingües interculturales, de ahí la importancia de hablar en primera instancia del lenguaje y su importancia para el aprendizaje en comunidades donde el bilingüismo forma parte de la identidad cultural y lingüística. En el segundo capítulo se explica la manera en que se recopila la información del objeto de estudio, la cual fue a través de una entrevista semiestructurada a cada docente y la observación directa de tipo narrativo en una sesión de cada profesor. El tercer capítulo ofrece un panorama amplio con respecto al contexto social, cultural y lingüístico en general de la cultura otomí, y en particular de cada escuela y aula observada. Y por último, el cuarto capítulo se trata de un análisis de la información encontrada en cada aula y por parte de cada maestro, relacionando la realidad de cada contexto con lo ya antes planteado, esperando que el objeto de estudio no sea generalizado sino interpretado desde dos diferentes realidades.

Tomando en cuenta principalmente que uno de los aprendizajes básicos para la educación de los niños es la adquisición de la lectura y además representa el fundamento de futuros aprendizajes en la educación primaria. Dicho aprendizaje se complejiza cuando se trata de sujetos bilingües, por lo que, debiera estar acompañado de políticas educativas pertinentes y un sujeto más competente, en este caso el profesor, para poder promoverlos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en pleno siglo XXI la educación como bien lo dice la Constitución Mexicana es un derecho ciudadano que incluye a todos, inclusive a poblaciones culturalmente distintivas. Sin embargo, México sigue siendo uno de los países más carentes en materia educativa hablando particularmente de sectores diferenciados culturalmente, socialmente etc., ya que es una realidad que la población indígena mexicana tanto rural como urbana concentra los mayores grados de pobreza económica y educativa pese a su diversidad cultural, lingüística, ecológica, etc.

Por otra parte, las barreras culturales de la lengua y de los propios contenidos curriculares también inciden negativamente en las pocas oportunidades que los niños y las niñas indígenas tienen para aprovechar adecuadamente la enseñanza escolar y detiene de manera significativa el desarrollo educativo de las niñas, mucho más que de los niños varones de su misma edad y pertenencia étnica. (Bonfil 2004).

Por otro lado, el acceso y aprovechamiento de las oportunidades educativas constituye, para grandes capas de nuestra población, la única posibilidad imaginable de inserción en el mundo laboral y social y

La educación- la única esperanza accesible contra la marginación- pasa a ser así un derecho del individuo y de los grupos diferenciados que conforman nuestras sociedades plurales, una obligación de servicio por parte del Estado y finalmente, un indicador de bienestar social (Bonfil 2004:31).

Si tomamos en cuenta que la escuela es la institución encargada de formar al ciudadano moderno y que además el paso por ésta es obligatorio, puesto que se considera indispensable poseer los conocimientos que se imparten en ella y especialmente en el terreno de la educación primaria, para estos grupos indígenas sin duda, representará la manera más pronta de acceder a un status social, cultural y

económico de mayor prestigio, aunque para lograrlo les sobrevengan retos innumerables.

Para la escuela de nuestro tiempo es de sublime importancia que la escolarización de niños y niñas se lleve a cabo de forma universal ya que todos tienen la misma oportunidad de acceso a la educación formal, buscando la igualdad legitimada por la ley y con relación a las instituciones que deben de ser flexibles y respetuosas para con los derechos individuales, pero todo eso con un doble sentido, primero el de igualdad de oportunidades y con la indudable importancia del mercado, que es incorporarlos a él de manera rápida y eficaz.

Si consideramos que la pobreza en materia educativa que se manifiesta en ámbitos rurales e indígenas sufre de algunas carencias, por un lado de una infraestructura adecuada y baja calidad en los servicios de educación, además de falta de docentes calificados, falta de materiales de apoyo, sin hablar además de un currículo eficaz que cubra sus verdaderas necesidades al hablar simplemente de niños y niñas que se educan en sus propias comunidades llevando así a un cumulo de prácticas pedagógicas inadecuadas. (Miguez, 2008)

Entonces consideró importante involucrarnos en la realidad de la educación indígena como tal, para captar lo que sucede dentro de la misma, principalmente en lo que concierne a la enseñanza de la lectura a niños(as) otomíes, los cuales mayoritariamente cumplen con la variable del lenguaje oral, determinado por su lengua materna, en este caso el ñhãñhü.

Uno de los aprendizajes básicos para la educación primaria es la enseñanza de la lectura, la cual juega un papel importante en el pensamiento y el lenguaje. Sin

embargo, dicho aprendizaje se complejiza cuando se trata de sujetos bilingües, ya que se requiere de una mediación entre las dos lenguas, lo cual debería estar acompañado de políticas educativas pertinentes y un sujeto más competente, en este caso el profesor, para poder promoverlos; o en otro caso, cuando se trata de niños y niñas indígenas que hasta el acceso al primer grado han utilizado y aprendido solo su lengua materna, en este caso el ñhãñhü y se enfrentan con el aprendizaje de una nueva lengua, es decir, el español; el profesor tal vez no sabe cómo dirigir su enseñanza tomando en cuenta además la variable lingüística, por la carencia de políticas educativas consistentes o incluso congruentes, para enfrentar esta problemática, por falta de métodos alfabetizadores acordes a una enseñanza de tipo bilingüe, y que al mismo tiempo tome en cuenta las características específicas del alumnado, falta de conocimientos o estrategias al respecto, o al no tener material didáctico que beneficie al objetivo en consideración, etc.

Cooper (1990) menciona que el lenguaje oral es un factor importante a la hora de enseñar a leer, sobre todo a comprender lo que se lee, ya que algunas investigaciones como las citadas por Baker (1993), han demostrado que significativamente existe una relación entre el desarrollo de la lengua materna del alumno y su capacidad lectora en L1 (primera lengua) y en L2 (segunda lengua), las mismas están íntimamente relacionadas con el desarrollo de esquemas y experiencias previas.

Por lo que, al enseñar a leer, el docente debe poner gran atención en el lenguaje del alumno ya que a partir de ahí podrá generar un ambiente favorable para que el niño interiorice y comprenda lo que próximamente aprenderá a decodificar. Ya que la alumna(o) con un lenguaje oral limitado o una base lingüística diferente a la del idioma que se utiliza en la escuela presentará dificultades para entender los patrones y conceptos básicos de esa lengua, debido a que no está familiarizado y probablemente lo que esté tratando de captar este fuera de su propio contexto.

Por ello, el configurar desde el ámbito educativo la participación de los docentes significa un gran reto por brindar a estos niños y niñas la posibilidad de un desarrollo de su bilingüismo de forma aditiva, así como de un ingreso y tránsito satisfactorio por el aula donde se integren mediante políticas públicas, modelos educativos, estrategias pedagógicas, etc., lo que los llevara a desarrollarse personal y socialmente (Rojas, 2005) tomando en cuenta su singularidad étnica y lingüística, fortaleciéndola y valorándola.

El docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura juega un papel muy importante, para lograr implementar desde su formación y posteriormente desde su práctica docente, el sentido de una educación indígena bilingüe intercultural, al estar preparado para trabajar en contextos culturalmente diversos.

El docente necesita contar con una formación inicial adecuada y una formación permanente, estos dos momentos conforman la trayectoria de cada profesor. La formación inicial, “debe ir orientada a ayudarlo a comprender que forma parte de una sociedad que es culturalmente diversa, concienciarle del hecho de que esta situación es enriquecedora para todos y que, como profesional, ha de dar respuestas positivas a la diversidad cultural.” (Cabrera, 1999: 77). La formación permanente se considera “...como una actitud abierta de preparación constante para dar respuestas comprometidas y actualizadas a los hechos de la vida profesional y personal.” (Hubberman, 1996: 48-49)

Por lo que, el docente requiere de una formación pedagógica adecuada y pertinente para que pueda contribuir y atender las necesidades educativas de los estudiantes de distintos contextos, áreas de conocimientos, intercambiar experiencias y por ende tomar conciencia de su propia perspectiva educativa.

Desde este ángulo también es de suma importancia que el docente se prepare para recibir y comprender a sus alumnos y que respete la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones: que pueda manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno.

Además de que, la educación intercultural bilingüe se supone, busca contrarrestar lo que hasta ahora de manera injusta han sufrido las comunidades indígenas por parte de la escuela, la cual

Ha sido un factor para la deserción y el bajo rendimiento escolar en buena medida porque constituye un espacio de legitimación del español como lengua de prestigio, en detrimento del uso de las lenguas indígenas, contribuyendo paulatinamente a su pérdida (Miguez 2008: 99).

De esta manera, considero que es preciso reconocer desde la pedagogía cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en contextos bilingües indígenas en los cuales se espera responder a las necesidades sociolingüísticas y educativas de niñas y niños que pertenecen a las minorías étnicas de nuestro país.

## CAPITULO I LENGUAJE Y APRENDIZAJE

La lengua es un sistema establecido convencionalmente, sus signos lingüísticos tienen una raíz social de carácter colectivo pues posee una significación para todos los usuarios por lo que su adquisición requiere de la transmisión social utilizando la comunicación. Además incluye todo lo referente a vocablos que en forma oral o escrita utiliza el individuo para expresar pensamientos, sentimientos, percepciones recibidas a través de los órganos sensoriales, es el vehículo que utilizan las personas para comunicarse.

Todos los seres vivos se comunican entre sí. Los animales se comunican a través de sonidos y con el hombre de manera rudimentaria. El ser humano es el único ser vivo que ha logrado evolucionar estas formas de comunicación hasta adquirir un lenguaje. De ahí que el lenguaje sea la expresión fundamental de la inteligencia del hombre ya que por medio de él comunica todos sus pensamientos, sentimientos e ideas.

El lenguaje es la herencia más importante que puede recibir una persona cuando nace ya que al lograr asimilarlo le permitirá relacionarse con las personas que le rodean. La/el niña/o desde pequeño se comunica con los demás a través de sonidos o llanto; a medida que va creciendo posee un cúmulo de experiencias que le permiten adquirir una mayor comunicación con sus semejantes.

Antes de ingresar a la escuela el niño tiene antecedentes respecto a lo que es el lenguaje; una vez ahí adquiere los significados y reglas de interpretación que son la base del lenguaje propiamente dicho. Con la adquisición del lenguaje, en todas sus expresiones, se tiene una base sólida para alcanzar el proceso de la lectura de los alumnos, con el cual será posible lograr mayores conocimientos y poder expresar pensamientos y sentimientos

Leer y escribir es más que copiar palabras y descifrar enunciados, el lenguaje oral y escrito es la creación de la cultura, es la representación del mundo, de la realidad en que vivimos. El proceso de la lectura es un proceso psicológico donde el alumno manifiesta su habilidad mental de construcción del significado, un proceso lingüístico donde el conocimiento de los textos es importante y un proceso social donde la niña o el niño debe aprender a comunicarse socialmente. Conjuntas estas tres características son requerimiento para un mejor logro del producto final que se persigue al leer y escribir.

Cuando el maestro logra relacionarse con los alumnos afectivamente, cuando se tiene un ambiente de confianza y respeto, cuando existe una comunicación permanente e interactiva ellos responden positivamente a las actividades necesarias en el proceso de enseñanza.

El aprendizaje constituye una actividad cognitiva que involucra lo individual y lo social por lo tanto, también la enseñanza de la lectura se logra con los aprendizajes individuales de los alumnos y sus experiencias sociales relacionadas con su vida cotidiana.

El docente debe tomar en cuenta los aspectos antes mencionados para que la lectura sea favorecida de forma funcional y no solamente buscar que se logre dominar el descifrado de textos con una naturalidad rutinaria y repetitiva. Desafortunadamente se observan en los grupos, alumnas/os, cuyo deseo natural de aprender ha sido limitado, entre otras cosas, por la escasez de actividades que provocan el desinterés y la falta de motivación para adquirir el proceso de enseñanza de la lectura.

En la escuela la/el alumna/o debe tener libertad de expresión y reflexión al elaborar actividades de aprendizaje, permitir el diálogo hablado o escrito, para que pueda existir un intercambio de ideas asignándole al educando un papel activo y reflexivo.



La niña o niño que ingresa a la escuela posee experiencias que serán base para su desarrollo como individuo y como miembro de un grupo social. Esas experiencias van integradas a la manera de comunicación con la gente que le rodea: primeramente se comunica con su familia y al grupo social más cercano al que pertenece.

Posteriormente en la escuela la niña o niño se comunica con sus compañera/os y maestra/os expresando sus ideas. En primer año aprende a comprender el lenguaje escrito y a poder plasmar su pensamiento también a través de él mediante el proceso de la lecto-escritura.

Por eso Edward Sapir (1977: 9), escribe “el lenguaje es un método exclusivamente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada”.

La/el niña/o sabe y va conociendo que el lenguaje se puede representar de diferentes maneras pero no podrá traducir lo que ocurre en la realidad si no ha traducido lo que ocurre en su pensamiento, ya que es difícil expresar lo que no se puede pensar.

El lenguaje representa para la niña y el niño un modelo con leyes, normas y contenidos que debe aprender independiente de sus capacidades creadoras y poder con ello comunicarse con su entorno social. Ya que la niña o niño construye su conocimiento de la lengua por medio de la integración de los conocimientos de otros y en relación con otros.

Así, el lenguaje del que se apropia la/el niña/o es el lenguaje en uso, el demostrado en situaciones y prácticas sociales. Si el niño comprende lo que los demás dicen, podrá aprender el lenguaje, de ahí que para Frank Smith: “El niño aprende la lengua a través de comprensión, ya que ésta es la base del aprendizaje” (Smith, 1983:16)

Para que haya comprensión, el lenguaje debe tener sentido y significado. La/el niña/o requiere de un proceso avanzado y de diversas situaciones que le proporcionan una

comprensión del lenguaje, en ocasiones los adultos no entendemos que la/el niña/o requiere de conceptos claros y precisos o de enunciados que tengan un significado. Ya que, cuando la niña o el niño no comprende una palabra hablada o escrita será más complicado asimilar lo que a través de las letras o palabras se le intenta comunicar.

Para que el niño asimile debe relacionar lo nuevo con lo que ya conoce elaborando o modificando su conocimiento previo y obteniendo así un aprendizaje. El individuo aprende a hablar debido a las diferentes circunstancias dentro de la sociedad en que vive, a sus necesidades tanto biológicas como emocionales, siendo el habla una actividad humana.

Con respecto a esto, José Vizcaíno (1962: 17) dice: “El lenguaje es un hecho producido exclusivamente por el hombre y es una manifestación de su propia vida. Es un impulso, una necesidad, una energía, una fuerza de ella. De ahí que sea un fenómeno afectivo, emocional”.

Por eso la niña o el niño manifiesta su necesidad de conocer y no solo eso sino también de comprender el mundo que le rodea y por consiguiente expresar sus emociones, se observa en la niña o niño una tendencia innata de producir sonidos, actitudes de carácter comunicativo y es a través del contacto social que será capaz de captar las diversas manifestaciones lingüísticas.

El lenguaje en relación con la sociedad y la cultura es visto como un proceso social, psicológico y lingüístico y como un instrumento creativo. En la escuela se manifiesta como un medio de comunicación y como parte de la cultura con la que nos relacionamos; de ahí la importancia que tiene para la enseñanza de la lectura y sobre todo para la búsqueda de estrategias que tomen en cuenta el lenguaje característico de cada comunidad lingüística, adaptando por medio de la escuela modelos acordes a las necesidades reales del alumnado.

## 1.1 EL ENFOQUE INTERCULTURAL BILINGÜE DENTRO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

El esfuerzo realizado hasta hoy, permite perfilar hacia finales del siglo XX una política indigenista que no sólo ha aspirado a los cambios superficiales, sino a las transformaciones de fondo de una sociedad que ha sido injusta con la población nativa del país.

La modernización educativa, tiene entre sus prioridades elevar la calidad de la educación, a través de una serie de acciones en las que se contempla la participación del maestro como agente conductor del proceso educativo con la colaboración de los padres de familia y la sociedad en general

Es muy importante reconocer que antes de ir a una escuela la niña o niño indígena ya posee una formación inicial que ha recibido de su familia y de su comunidad. A esta formación familiar y comunitaria se le conoce como educación tradicional, ya que se transmite de padres a hijos y de generación en generación. Es en gran medida, debido a esta educación no escolarizada, que las comunidades indígenas han preservado hasta nuestros días sus valores, conocimientos, tecnologías y formas particulares de entender el mundo y la vida.

Actualmente se propone impulsar una educación bilingüe que integre las aportaciones más significativas de los últimos años en relación al conocimiento del medio indígena, y a las características culturales y lingüísticas de cada uno de los grupos étnicos tomando como principal propósito el que las niñas y los niños desarrollen el uso de la lengua indígena de su comunidad y el español con similares niveles de competencia lingüística y comunicativa para que a lo largo de un proceso educativo, que comienza por impulsar el desarrollo y la difusión de la lengua materna en todos los ámbitos de la comunicación social, sobre todo cuando ésta es una lengua indígena se lleve a cabo la formación de un bilingüismo aditivo..

Debido a que la educación es un aspecto demandado fuertemente por las comunidades indígenas, ya que es un derecho de todos el recibir una educación con calidad y pertinencia, así como la resignificación de los valores culturales como la lengua, las formas de organización, los usos y costumbres, las tradiciones, entre otras.

El Estado -a partir de la expedición en la ley general de educación en 1993- dio un fuerte impulso a la educación institucionalizada dirigida a la población indígena en la que un plano importante ha sido el de “prestar servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas que se adapten a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua” (SEP 1999:23).

Por medio del Enfoque Intercultural Bilingüe definido

Como la forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (SEP 1999:25)

Desde el ámbito educativo, el Enfoque Intercultural Bilingüe se plantea como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente en el ámbito de la educación indígena principalmente.

Además de que el enfoque se caracteriza por “considerar practicas de enseñanza que permitan la articulación y complementariedad entre los conocimientos de origen indígena, con los conocimientos de origen nacional y mundial” (SEP 1999:27)

Para la educación intercultural bilingüe, el papel de la escuela será el de dar respuesta a los “intereses, necesidades y ambiciones del poblador rural indígena-hablante, poner énfasis en la libertad de pensamiento y acción y en la construcción de un espíritu de igualdad social y solidaridad democrática” (López, 1989: 118)

Para ello, se requiere de docentes que valoren las lenguas y culturas indígenas, y muestren sensibilidad ante las necesidades educativas de las/los niñas/os indígenas; la formación inicial y permanente de los docentes es pieza clave en la educación intercultural, ya que, a él se le atribuye la responsabilidad del éxito o el fracaso del proceso de enseñanza aprendizaje.

El profesor es quien trabaja de forma directa con los escolares, es importante señalar que el modelo educativo intercultural asume al estudiante como el eje central del proceso educativo, por lo tanto el docente

En su práctica cotidiana estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada uno de los niños y jóvenes bajo su cuidado para garantizar que todos puedan alcanzar resultados educativos equivalentes (SEP, 2001-2006: 125)

y tomará en cuenta las experiencias que los escolares han adquirido en el seno familiar y comunitario.

Por lo que, es importante que el profesor que trabaja en ámbitos interculturales sea un profesional activo, que favorezca el intercambio de experiencias en el aula y tenga las posibilidades y las herramientas metodológicas para hacer adaptaciones de las propuestas curriculares a las necesidades específicas. “La educación debe adecuarse a las características de los educandos y del medio que los circunda y debe hacerlo en cuanto a metas y objetivos, como los que se refiere a métodos y contenidos.” (López, 1989: 118) Ya que uno de los serios problemas dentro de la educación en el ámbito

indígena se refiere a que las alumnas y los alumnos sufren de un desinterés por una escuela en la que no aprenden o en la que consideran poco atractiva a razón del estilo de vida que los distingue, esto a raíz de la homogeneidad en la que esta importante institución ha legitimado a través del tiempo su tarea, dejando a un lado las necesidades propias de cada grupo social. (Miguez 2008)

Por lo que, para lograr que el enfoque intercultural bilingüe logre en la educación una práctica de calidad, es necesario la búsqueda de estrategias técnico-metodológicas que se adapten adecuadamente a las características sociolingüísticas y culturales de cada contexto mediante el reconocimiento y la aceptación de la riqueza cultural de cada comunidad étnica, esto mediante el trabajo coordinado de cada agente educativo.

## 1.2 EL BILINGÜISMO Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El bilingüismo es un concepto que hace referencia principalmente a la situación en la que una persona conoce y tiene un cierto dominio de dos lenguas.

Según, Baker (1993), el bilingüismo es una temprana característica de las sociedades humanas y hablar de la enseñanza bilingüe como fenómeno del siglo XX sería una ilusión ya que la misma ha existido desde hace cinco mil años o más.

Cuando un niño llega a la escuela lleva consigo un cúmulo de experiencias, cuyo reconocimiento es punto de partida para cualquier aprendizaje exterior. Dicha experiencia se expresa en su lengua materna, principal medio de comunicación que posee para comunicarse con los demás.

Por lo tanto, podemos afirmar que el uso de la lengua materna es determinante para lograr la comprensión de los aprendizajes y para acceder a nuevos conocimientos; son incontables los estudios que muestran, tanto en México como en otras naciones multilingües, que parte del contundente fracaso escolar de la educación dirigida a las minorías lingüísticas, está dado por el uso del español como idioma mayoritario y como medio de instrucción de forma sustractiva, es decir, la sustitución de las lenguas originarias.

Por otro lado, la adquisición de la lengua escrita tiene como el dominio funcional de la lengua oral, no es posible que los alumnos adquieran las habilidades de leer y escribir que no comprenden; el proceso de alfabetización implica en cierta medida, presentar la escritura como reflejo del habla. Por esto, el plan y programa de estudio de educación intercultural bilingüe en el nivel de primaria recomienda iniciar la adquisición de la lectura y escritura en la lengua materna de los educandos. (SEP, 1999)

Con la educación en la lengua materna de los educandos, no sólo se posibilita el aprovechamiento escolar, sino que se refuerza y consolida la lealtad lingüística y la identidad cultural de los alumnos, derecho al que aspiran todos los grupos sociales.

El área de lengua indígena como primera lengua se organiza por ejes acordes a la propuesta del Programa Nacional: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

En la presente etapa de la educación primaria en la que se toma en cuenta el enfoque intercultural bilingüe, se pretende que las niñas y niños, aparte de adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes apropiados para el aprovechamiento escolar a través de su propia lengua, aprendan a leer y escribir tanto en su lengua materna como en español, sea la L1 en el caso de la presente investigación el ñhãñhü o el español, lo cual les permitirá desenvolverse adecuadamente a nivel individual y social..

Sin embargo, en nuestro país contamos con una serie de problemas que retardan más aún la enseñanza bilingüe en la escuela, y que Miguez (2008) resume a partir de un diagnóstico que se realizó en el estado de Michoacán con los purépechas: Impartición de clases en castellano, analfabetismo en la lengua materna en casi la totalidad del personal docente, carencia de un plan y un programa lingüístico de enseñanza de la lengua para docentes y estudiantes, falta de capacitación docente, resistencias entre padres y madres de familia para la enseñanza y la falta de identidad docente indígena hacia su cultura.

Por lo que, a pesar de que para muchos países el bilingüismo es una meta real y se trabaja en lo posible para generar los mejores resultados, nuestra nación deja mucho que desear y la escuela sigue siendo un factor para que las cifras de deserción y bajo rendimiento escolar sigan aumentando tanto en el ámbito rural como urbano, debido a que día con día sigue legitimando el español como lengua de prestigio, favoreciendo así la pérdida paulatina de las lenguas indígenas nacionales.

Sin embargo, tal como menciona Miguez:

El fortalecimiento de las lenguas indígenas, desde nuestro punto de vista, pone en el centro de las estrategias una educación escolar bilingüe, para lo



cual se requiere al menos de un conocimiento del bilingüismo a nivel individual y social de cada contexto específico, así como de docentes bilingües con conocimiento de una didáctica para favorecer el desarrollo del bilingüismo en el alumnado, todo ello en el marco de un proyecto escolar no centralizado, elaborado con la participación de la comunidad y que refleje sus intereses en el desarrollo lingüístico de las y los menores.(Miguez 2008: 104)

Una característica principal de la que no puede escapar la educación indígena es que necesariamente fomentara el bilingüismo, considerando que “cada lengua, como producto de una cultura, es portadora de los símbolos de dicha cultura: su concepción del mundo, sus valores” (SEP 1999: 28)

### **1.3 CONTENIDOS EDUCATIVOS Y LOS CONTENIDOS ETNICOS**

En los lineamientos generales de la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se ha pretendido flexibilizar los contenidos curriculares tomando en cuenta las características culturales y lingüísticas de cada niña y niño indígena para lograr que la educación que se ofrezca a estos, “satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje” (SEP 1999:5)

Entendiendo a la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y eliminando la imposición de una lengua sobre otra:

- Promoviendo el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, ambas siendo tomadas como objeto de estudio y medio de comunicación.

- Contribuyendo a satisfacer las necesidades educativas y básicas de aprendizaje, favoreciendo el logro de competencias básicas y la apropiación de contenidos escolares pertinentes a estas.
- Impulsando que en la selección de contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales, nacionales y mundiales.
- Procurando que las experiencias de aprendizaje impulsen el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español, para favorecer el desarrollo amplio y sólido de ambas lenguas
- Pretende que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y la enseñanza de la lengua materna- sea indígena o español- para tener acceso posteriormente, a una segunda lengua
- Gestionando que los materiales educativos sean seleccionados a partir de su congruencia con los propósitos y contenidos educativos, y su pertinencia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollan.
- Facilitando que los materiales educativos, tanto en lengua indígena como en español, sean utilizados con creatividad, tomando en cuenta su versatilidad y sin privilegiar unos sobre otros. (SEP, 1999: 12-18)

Por lo tanto, desde el enfoque intercultural bilingüe encontramos que se contempla de manera explícita el ejercicio de una educación encaminada a formar alumnas y alumnos bilingües dentro del aula, sin embargo, esto produce ciertas cuestiones que nos llevan a dudar sobre la práctica misma dentro de ella, debido a los resultados que día con día siguen generándose dentro de la educación indígena en nuestro país, como el que la población infantil indígena sigue siendo la más propensa a abandonar sus estudios, por la gran brecha que se genera entre lo que le enseñan en la escuela y lo

que necesita aprender para su vida cotidiana, lo cual le genera desinterés y apatía, por falta de docentes capacitados, entre otros.

#### **1.4 ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN CONTEXTOS BILINGÜES**

La educación como el elemento fundamental del progreso de una nación es una prioridad. En el aula se debe por lo tanto satisfacer las necesidades educativas, preparar el educando para actuar positivamente ante la realidad social.

En la educación indígena, el personal docente debe ser portador de conocimientos y estrategias innovadoras y de preferencia formar parte de la localidad en la cual presta sus servicios, ya que a falta de modelos acordes a la realidad de cada comunidad, la enseñanza de la lectura bilingüe se torna como un fantasma dentro de la educación indígena, así es que esta es retomada por medio del plan general de la asignatura de español en educación primaria. La cual tiene como propósito central propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación en las/los alumnas/os de los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Ante esto es necesario que las alumnas y alumnos (Plan y programa de estudio de la asignatura de español, 1993: 22):

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura. Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez. Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y persiguen diversos propósitos. Aprendan a conocer las diferencias entre diversos tipos de texto y construir estrategias apropiadas para su lectura. Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten en la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético. Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y la apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia para la comunicación.

La organización de programas (Asignatura de español) a lo largo de la primaria, está en torno a 4 ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, que deben abordarse de manera espontánea en todas las actividades por ejemplo: una actividad de lectura puede vincularse con la redacción de un texto libre, posteriormente que el niño embellezca su lectura con algo imaginario, ficticio o real y que al final se realice la redacción y la ortografía.

Sin embargo, la falta de comprensión de textos es producto de una enseñanza no acorde a la realidad del educando, pues se ha comprobado que una enseñanza aprendizaje de cualquier individuo, parte de un ambiente pleno de comunicación y en esta (comunicación) práctica, el lenguaje juega un papel muy importante, ya que a través de él los sujetos se relacionan con su grupo social, e interiorizan una forma particular de concebir al mundo. Al mismo tiempo, construye estructuras simbólicas, las cuales se representan en su realidad natural y social, conforman su constitución psíquica afectiva e intelectual así como una identidad específica. De tal manera que si dentro de un aula la comunicación se ve estropeada por el uso de una lengua que la alumna y el alumno no maneja traerá consigo un fracaso escolar, por la falta de acceso a la interacción, maestro- alumno.

La educación por las niñas y niños indígenas, es la misma que reciben todos los niños del país, sin distinción, pero es necesario tomar en cuenta que estos niños deben ser instruidos en un ambiente de comunicación en la lengua indígena que dominan. Así los conocimientos que adquieran los integrarán a los que ya poseen, tendrán mayor significado, pues les serán útiles no sólo en el salón de clases, sino aún en la vida diaria, "Se debe partir de las capacidades lingüísticas de cada niño y no enfrentarle con aprendizajes que choquen con él o ella, ni perturben otros aspectos de su desarrollo y personalidad" (UPN 1992: 239).

Una vez adquiridos los conocimientos utilizando su lengua materna esto encaminará su aprendizaje a una segunda lengua: el español, no olvidando que ésta debe darse de manera gradual, de acuerdo al nivel del educando, de forma que no interrumpa su primera lengua "Preparar individuos con manejo bilingüe coordinado, en función de la escuela indígena. El método para lograrlo depende de la institución bilingüe de los alumnos" (UPN 1992: 241).

La lengua como medio para la enseñanza, es fundamental, sin embargo el docente debe considerar varios elementos más dentro del aula. En los educandos, la etapa de desarrollo en que se encuentran y así considerar la actitud de los alumnos.

La educación es una de las bases para el futuro, por ello debe cimentarse en una buena práctica educativa. El docente debe estar actualizado en materia educativa dentro del aula, buscar continuamente los elementos necesarios, que le permiten llevar eficientemente el proceso enseñanza-aprendizaje. Mantener un ambiente de comunicación con los educandos.

Emplear un lenguaje que permita enseñar y aprender, pues en la práctica del docente el alumno aprende y el docente también aprende de los niños.

Una escuela del medio indígena, supone una enseñanza partiendo de la lengua materna del educando, porque el docente la domina y tiene por responsabilidad fomentarla.

Pero desgraciadamente tal como menciona Baker (1993), a lo largo del tiempo por circunstancias políticas y sociales, la enseñanza bilingüe se ha adoptado como un modelo de transición de las lenguas indígenas hacia el español, es decir, en algunos escenarios la lengua indígena se utiliza solo en los primeros grados, dado que solo se utiliza para facilitarle al niño su adaptación al ámbito educativo y que logre su alfabetización en lengua mayoritaria, es decir el español, descuidando totalmente la alfabetización, mantenimiento y desarrollo de la lengua materna.

Además que no se ha tomado en cuenta las diversas características sociolingüísticas de cada comunidad, como son la variable lingüística y el grado de bilingüismo de la comunidad.

Si tomamos en cuenta las necesidades básicas de aprendizaje, una de ellas es la necesidad de comunicarse, la cual requiere que al cubrirse esta necesidad, el alumno logre competitivamente comunicarse oralmente tanto en su lengua materna como en español, además de que de igual manera logre leer y escribir en ambas lenguas. (SEP 1999: 38) Uno de los propósitos del enfoque intercultural bilingüe es el de satisfacer lo antes señalado, seleccionando contenidos escolares tanto los acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de cada cultura comunitaria indígena.

Por lo que, en lo que tiene que ver con la competencia para comunicarse por escrito en lengua indígena y en español- lo cual implica la lectura y escritura- de manera efectiva, con distintos propósitos y en diferentes ámbitos se simplifica de la siguiente manera:

Tabla 1. Tomada de los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. (SEP, 1999: 44)

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <p><b>CONOCIMIENTOS</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De la lengua: vocabulario y estructuras</li> <li>• del código alfabético y del sistema de escritura</li> <li>• de diferentes medios para la comunicación escritura y de uso</li> <li>• de los diferentes géneros literarios</li> </ul> |
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• para producir mensaje</li> <li>• para organizar ideas</li> </ul>   |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>HABILIDADES Y DESTREZAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• para escribir en forma legible</li> <li>• para redactar con claridad</li> <li>• para comprender mensajes</li> <li>• para decodificar</li> <li>• para establecer la relación entre las ideas</li> <li>• para reflexionar sobre la lengua</li> <li>• para el manejo de diferentes medios para la comunicación escrita</li> </ul> |
| <b>HABITOS</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• de comunicar cotidianamente lo que se piensa, lo que se quiere y lo que se siente</li> <li>• de lectura</li> <li>• de escritura</li> <li>• de organización</li> </ul>  |
| <b>ACTITUDES</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• de apertura para recibir interesada y respetuosamente los mensajes</li> <li>• de apertura para manifestar oportuna y persistentemente lo que se piensa, lo que se quiere y lo que se siente</li> <li>• creativas</li> <li>• criticas</li> <li>• de disfrute</li> </ul>   |
| <b>VALORES</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• respeto</li> <li>• valor de uso</li> </ul>   |

Por lo que, la tabla anterior nos presenta un panorama amplio de lo que el personal docente encargado de los primeros grados, al enseñar a leer y a escribir a niñas y niños indígenas bilingües deben de considerar para la enseñanza aprendizaje en cuanto a los conocimientos que deben adquirir, las habilidades y destrezas en cuanto a la lectura como son el que además de decodificar, aprenderán a reflexionar en su lengua y sobre ella, también que adquieran como un hábito la lectura, por medio de una actitud crítica y creativa, por medio del respeto y la motivación de educador.

Lo anterior, promoviendo el uso y la enseñanza de ambas lenguas, (lengua materna y español) en las diferentes actividades y en todos los grados del proceso educativo, utilizando aproximadamente la LI en un 67% y el español en un 33%, por lo menos en los primeros grados de enseñanza para que de esta manera los alumnos se “apropien de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores que les permitan comunicarse oralmente y por escrito en lengua indígena y en español de manera efectiva, con distintos propósitos y en diferentes ámbitos” (SEP 1999: 30)

Buscando que las niñas y niños adquieran los conocimientos básicos y desarrollen las habilidades lingüísticas fundamentales, que les permitan comunicarse en su lengua materna- sea indígena o español- y en una segunda lengua con competencias similares.

#### **1.4.1 LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN CONTEXTOS BILINGÜES**

La lectura ha sido considerada como un acto puramente mecánico en el cual quien lee pone sus ojos sobre lo impreso recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo visuales y traduciendo gráficas de sonidos; la lectura no solo es una actividad visual o una simple decodificación de sonidos. La lectura implica más que



eso, requiere de previas informaciones que les permitan a las alumnas y alumnos interpretar significados.

Es indispensable que previamente a la lectura haya conocimientos anteriores del tema que permitan la comprensión de lo que se está leyendo. Estos antecedentes pueden estar o están presentes en las experiencias vividas por el alumnado.

Al ingresar el niño a la escuela no parte de cero, llega con un amplio conocimiento ya que ha aprendido a generar lenguaje para comunicar sus pensamientos, emociones y necesidades, ha aprendido de cierta manera, las reglas del lenguaje.

El alumno posee elementos como fonemas, reglas, elementos léxicos, significados y reglas de interpretación permitiendo una competencia lingüística. El docente sabe que el alumno posee esta competencia, la cual, mediante las reglas de interpretación, adquiere el poder de expresar sus ideas a los demás. Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral.... Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. (Gómez, 1995). Al representar algo hace una interpretación y está comprendiendo el sistema de escritura y lectura. El lector al leer un determinado texto requiere de actividades para controlar y coordinar diversas informaciones y obtener el significado del texto; no siempre necesita de antecedentes previos sino de poner en juego informaciones que el texto no provee.

La comprensión como el aprendizaje depende del conocimiento anterior, de lo que el lector conoce y de lo que espera leer; cabe mencionar la importancia que tiene el poder predecir y anticipar.

La lectura no es cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pauta a la obtención del significado de las oraciones. Para muchos lo escrito implica solo letras pero no es así, constituye contrastes visuales es información de lo visual donde los lectores consideran las alternativas en las cuales se interesan.

De la misma manera que el lenguaje hablado, la niña o niño aprende a leer al tener experiencias en el uso de la lectura; al niño no se le enseña a distinguir los rasgos distintivos de la lectura, las categorías relevantes o las letras que se emplean, ellos mismos a medida que se van relacionando con la lectura, cuando se involucran con su uso, cuando adquiere un sentido, cuando se les da oportunidad para generar y comprobar hipótesis, aprenderán a leer.

El aprendizaje de la lectura necesita que por parte del alumno se elabore un significado coherente de lo que está impreso; además de entender que el lenguaje escrito no es igual al hablado. Aquí y en todo el proceso, el maestro juega un papel importante ya que se presenta como un facilitador y guía; a través de la relación con la alumna/alumno, el maestro puede detectar los sentimientos, intereses y habilidades individuales de cada alumno en cualquier momento.

La maestra/maestro tiene el compromiso y responsabilidad de que sus educandos aprendan a leer y escribir tomando en cuenta las características físicas y emocionales de ellos y el medio en que se desenvuelven.

Pero no solo porque es su obligación se exige al alumnado aprender en la escuela, porque así debe ser y tampoco por medio de mejores métodos; el aprendizaje se logra únicamente asegurándose que los niños tengan la oportunidad de leer, dándole la confianza en sí mismo, poniendo al niño en contacto con textos que le agraden y que poco a poco vaya disfrutando.

Cuando el niño empieza a leer requiere de información no visual para comprender el texto; esta información será dada por el maestro y por medio de sus propias experiencias en el contexto donde se ubica, además, no sólo debe tratar de evitar materiales o actividades absurdas para el niño, sino que debe tomar en cuenta el contexto sociocultural y lingüístico de las alumnas y alumnos, procurando una estimulación activa para que el niño pueda predecir, comprender y disfrutar.

## **CAPITULO II. METODOLOGIA**

### **2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:**

¿Qué tipo de enseñanza bilingüe se lleva a cabo?

¿Con qué modelo educativo trabaja el o la docente al enseñar a leer a niñas/os indígenas otomíes, por qué y si éste se acerca a alguna enseñanza de tipo bilingüe?

¿Con qué materiales en torno a la enseñanza de la lectura bilingüe cuenta el docente?

¿Qué estrategias técnico metodológicas utiliza al enseñar a leer a niños(as) indígenas otomíes, del segundo grado de primaria?

### **2.2 OBJETIVO GENERAL:**

Describir y analizar las características del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en dos grupos de segundo grado de educación primaria pertenecientes respectivamente a dos escuelas del subsistema de educación indígena bilingüe

### **2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Describir qué tipo de enseñanza bilingüe se lleva a cabo, y sus características esenciales.
- Analizar el modelo educativo que sigue el docente para enseñar a leer a niñas(os) indígenas otomíes
- Detectar los avances y obstáculos con los que se enfrenta el docente al enseñar la lectura en contextos bilingües indígenas
- Analizar las estrategias técnico metodológicas con que cuenta el docente y las que utiliza

## **2.4 MUESTRA:**

En la presente investigación se trabajó con dos grupos de segundo grado de educación primaria indígena, cada grupo correspondiente a una diferente escuela.

### **2.4.1 ESCUELA PRIMARIA (A) VENUSTIANO CARRANZA**

El primer grupo corresponde a la Escuela Primaria Indígena (A) “Venustiano Carranza”, ubicada en la comunidad de Maguey Manso con clave 22DPB0060W, perteneciente a la zona escolar 207, del subsistema de educación indígena. Este grupo tiene como principal característica, que es multigrado, es decir, está conformada por alumnas y alumnos que cursan de primero a tercer grado.

El grupo en general está conformado por veinticuatro alumnas y alumnos, de los cuales seis pertenecen al primer grado, nueve al segundo grado y los nueve restantes al tercer grado; atendidos por un docente titular. El segundo grado está conformado por siete niños y dos niñas.

El interés por la elección de este grupo fue de índole personal ya que a raíz del estudio sociolingüístico del que fui participe en esta zona escolar en el Estado de Querétaro, al involucrarme mediante la participación diaria en varias comunidades y escuelas primarias de la misma región, pude conocer personalmente al profesor encargado de este grupo, el cual mediante platicas informales me proporcionaba información interesante respecto a la situación sociolingüística de la comunidad y particularmente de su situación académica dentro de la misma, lo que fue despertando en mi una curiosidad significativa, debido a que la comunidad de Maguey Manso es una de las

más alejadas de la cabecera municipal y por lo tanto, una de las que conserva considerablemente su cultura y lengua, incluso dentro de la escuela.

También fue una opción viable, debido a que a pesar de que esta escuela estaba contemplada dentro del diagnóstico que estábamos haciendo en el Estado, a final de cuentas ya no se pudo concretar la entrada a la escuela por cuestiones burocráticas, por lo que, esto significó una oportunidad para establecer distancia entre el proyecto propiamente dicho y la presente investigación ya que para las y los docentes de las escuelas en las que si tuvimos el acceso, el hecho de sentirse observados amenazaba un poco el objetivo de nuestro diagnóstico, además de que el profesor de este grupo se tornó una persona muy abierta y hospitalaria en todo momento.

Aunque posteriormente la actitud del maestro se tornaba confusa, ya que al principio accedió e incluso ofreció su aula para los fines de la investigación y cuando formalmente le solicite un día específico para poder observar su trabajo en el aula, comenzó a poner trabas, lo cual retardó e influyó de cierta manera en los propósitos de la presente investigación, a pesar de ello su apoyo fue invaluable.

#### **2.4.2 ESCUELA PRIMARIA (B) VICENTE GUERRERO**

El segundo grupo corresponde a la Escuela Primaria Indígena (B) Vicente Guerrero<sup>3</sup> en la comunidad de Los González, pertenece a la zona escolar 207, con clave 22DPB0024R. El grupo está conformado por 22 alumnos, de los cuales 18 son niños y 4 niñas.

---

<sup>3</sup> La escuela Vicente Guerrero formo parte del diagnostico sociolingüístico en el municipio de Tolíman, del cual forme parte.

El grupo es atendido por un profesor titular, el cual cuenta con la licenciatura en educación, por la Universidad Pedagógica Nacional, se identifica como otomí del estado de Hidalgo.

Me interesé por este grupo de manera casual ya que como mencioné anteriormente, la posibilidad de acercarme a alguna maestra o maestro de las escuelas en las que estábamos trabajando en el diagnóstico era un tanto imprudente, sin embargo, el hecho de que el maestro de la Escuela (A) Venustiano Carranza me daba largas y largas para poder trabajar en mi investigación me llevó a acercarme al maestro de esta escuela.

El acercamiento al profesor de este grupo fue de manera muy informal, y a pesar de eso la respuesta del mismo, tanto personal como profesional, fue muy positiva y alentadora ya que el maestro accedió inmediatamente y además sin hacer ningún tipo de comentario y cuestionamiento. Ese hecho me dio la posibilidad de observar su clase lo más objetivamente posible.

Aunque también influyeron otros factores para poder decidirme por este grupo como una opción importante ya que de alguna manera brindaba a mi objeto de estudio un giro especialmente diferente, primeramente por la situación sociolingüística que viven las alumnas y los alumnos dentro de esta institución, como lo es que el ñhañhu está siendo remplazado significativamente por el español, y un factor importante es que las y los docentes de la Escuela (B) Vicente Guerrero aunque son parte de la comunidad otomí y de alguna manera poseen los conocimientos lingüísticos y pedagógicos suficientes para llevar a cabo una educación bilingüe, no lo hacen, a pesar de que a decir de ellas y ellos cuentan con los mejores niveles académicamente.

Sin embargo, como en todo hecho real como el educativo, es imposible generalizar, al entrevistar a las y los alumnos de segundo grado, me pude percatar de que dentro de la escuela, el maestro de segundo grado era uno de los docentes, (si no es que el único), que fomentaba en sus alumnos el gusto por aprender a leer y escribir en la lengua ñhãñhü e impartía en sus clases algunas lecciones, incluso algunas/os alumnas/os de grados más avanzados al preguntarles sobre la enseñanza del ñhãñhü dentro de la escuela lo nombraban a él como uno de los que les había enseñado algo al respecto. De esa manera, esos antecedentes hicieron que me decidiera acercarme, además de que cuando lo hice ya habíamos terminado el diagnóstico en la escuela, lo cual me proporcionó información del contexto del alumnado en cuestión.

## **2.5 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y MATERIALES**

En la presente investigación se retomó a la observación directa, como la técnica de investigación la cual sirve de apoyo para recopilar los datos de la realidad escolar en torno a la enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en relación a la lectura.

La observación directa forma parte importante del método de investigación participativa, la cual implica a) una participación intensiva y de largo plazo en el contexto escolar, b) un cuidadoso registro de lo que sucede en el aula mediante la redacción de notas y la recopilación de otros documentos (por ejemplo, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, cintas de video), y c) la posterior reflexión analítica de los datos obtenidos durante la observación de campo.

La misma se pudo lograr de alguna manera, gracias a mi participación durante mes y medio de forma intensiva, en el municipio de Toluca, estado de Querétaro, debido al trabajo de campo realizado para la ejecución del diagnóstico sociolingüístico de escuelas del subsistema de educación indígena en esta región.

Sin embargo, en lo concerniente a la presente investigación la mayor parte de la información recopilada se llevó a cabo mediante la técnica de observación de tipo narrativo, la cual es distinguida y clasificada por Everstone y Green (Wittrock, 1989), dentro de los sistemas abiertos para registrar, almacenar y representar observaciones.

Tomando en cuenta primeramente que la observación se refiere al proceso de contemplar sistemática y deliberadamente el hecho educativo, teniendo como uno de sus propósitos, obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos, así como de los factores que influyen en el. (Everstone y Green en Wittrock, 1989: 310).

La observación fue entonces una técnica importante debido a que se requería una técnica que permitiera vislumbrar la manera en que el docente se desenvuelve dentro del aula a la hora de enseñar a leer a niñas y niños bilingües, también para poder percibir de manera general el contexto social, cultural, educativo y lingüístico que se desarrolla dentro y fuera del aula ya que este influye sin duda de manera significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **2.5.1 OBSERVACION DIRECTA DE TIPO NARRATIVO**

Everstone y Green (Wittrock, 1989) clasifican a los sistemas para registrar y almacenar datos observacionales más utilizados: sistemas categoriales, sistemas descriptivos, sistemas narrativos y sistemas tecnológicos, los cuales a su vez se subdividen por su índole en cerrados o abiertos.

Los sistemas cerrados, son los que contienen un número finito de categorías, lo cual los vuelve un tanto excluyentes y las observaciones se limitan a identificar y registrar conductas contenidas del propio sistema, por lo que para este tipo de sistema es necesario estudiar una amplia gama de aulas para obtener datos normativos, identificar



leyes de la enseñanza generalizadas a través de distintos casos, etc. Por lo que, este tipo de sistemas no concuerda con los propósitos de la presente investigación, la cual no busca generalizar, sino dar un panorama de una pequeña parte de la realidad educativa dentro de la educación bilingüe indígena.

Por ello, se seleccionó el sistema narrativo, el cual se encuentra dentro de la clasificación de los sistemas abiertos, en los cuales se utiliza una lente más amplia y a pesar de que también se pueden tener una gama de categorías prefijadas para describir conductas o acontecimientos, también se pueden generar a partir de algunos patrones observados. Además mediante el uso de un sistema abierto se logra captar un segmento más amplio del contexto.

Los sistemas narrativos generalmente:

- Registran descripciones mediante el empleo del lenguaje oral o escrito
- Se narra el acontecimiento que se produce.
- La duración de la observación puede consistir en un único acontecimiento o en un periodo prolongado.
- No contiene categorías prefijadas.
- El significado se considera específico del contexto.
- Se tienen en cuenta los límites de los acontecimientos tanto antes como durante la observación.
- Las observaciones se registran en lenguaje cotidiano.
- Una de las metas es obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados.
- El objetivo es comprender casos específicos y comparar las constataciones en distintos casos.

De ahí que, las observaciones hechas respectivamente a los dos grupos de segundo grado, se hicieron empleando un sistema narrativo, el cual permitió la descripción de la manera en que se lleva a cabo la enseñanza de la lectura en dos contextos bilingües con características diversas.

## 2.5.2 LA ENTREVISTA

Para Ruiz (1989), la entrevista a diferencia de la observación, introduce un elemento al colocar un intermediario entre el fenómeno y el investigador. En este caso el fenómeno se trata del objeto de estudio, el cual en el presente trabajo se trata de la enseñanza de la lectura bilingüe, la cual conoceremos más a fondo a través del relato (descripción-interpretación-explicación) del docente que somete la realidad (la manera en que hace frente a la enseñanza de la lectura en un contexto bilingüe) a un proceso de reelaboración, entre lo que ocurre y el observador que lo quiere estudiar.

No obstante, la colocación de un intermediario como fuente única o principal de información nos lleva a correr ciertos riesgos, como el que el entrevistado manipule la información, no sepa como contestar ciertos cuestionamientos, ofrezca información falsa, entre otras. Por ello, la decisión de utilizar la entrevista como un complemento y no como un medio exclusivo para percatarnos del modo en que se está llevando a cabo la enseñanza de la lectura en contextos bilingües.

Al mismo tiempo, la entrevista a los docentes permitió contrastar o reafirmar lo ya observado de su trabajo en el aula, puesto que mediante un dialogo abierto cada uno de los maestros de algún modo pudo exteriorizar su ideología, sus preocupaciones y su propia percepción en lo que respecta a la enseñanza específicamente en el ámbito indígena bilingüe, que por su puesto tiene un peso significativo debido a las experiencias con las que cada uno cuenta.

Cada entrevista se realizó posteriormente a la observación de cada aula. La guía de entrevista utilizada se conformo por 20 preguntas.

El objetivo principal de la entrevista es: Indagar la manera en que el docente percibe y hace frente a la enseñanza de la lectura en un contexto bilingüe.

La estructura de la guía de entrevista está dividida en cuatro apartados, considerando que algunas preguntas no son exclusivas del apartado en que se organiza.

Primer apartado: **Información general**, el cual nos brinda el perfil de cada uno de los docentes y nos permite un poco analizar su situación en cuanto a formación académica y experiencia docente.

1.- Nombre completo

2.- Nivel de formación académica

3.- Años de servicio en el magisterio, y funciones que ha realizado.

Segundo apartado: **Contextualización de su experiencia laboral en contextos bilingües**, nos permite apreciar la experiencia que ha tenido al enseñar a leer en general y específicamente a niñas y niños indígenas bilingües

4.- Contextualizar un poco la situación de sus alumnos del presente año, en cuanto a su lengua y comunidad (social y lingüístico)

5.- ¿Cuál ha sido su experiencia al enseñar a leer?

6.- ¿Cuál ha sido su experiencia al enseñar a leer a niñas y niños bilingües?

Tercer apartado: **Contextualización de su labor docente actual en torno a la enseñanza de la lectura en contextos bilingües**, nos da un panorama general de la situación en que se encuentra la escuela y el docente al trabajar con alumnas y

alumnos indígenas bilingües, asimismo de los recursos con que cuenta o no cuenta y los que utiliza o no, al tratarse de enseñar a leer en un contexto bilingüe.

7.- ¿Qué tipo de enseñanza bilingüe se lleva a cabo en la escuela donde labora?

8.- ¿Con qué modelo educativo trabaja al enseñar a leer a niñas y niños indígenas otomíes?

9.- ¿Por qué ha trabajado con ese modelo educativo para la enseñanza de la lectura?

10.- ¿Conoce algún método de enseñanza bilingüe en torno a la lectura? Si conoce alguno, ¿lo ha aplicado?, ¿cómo lo ha aplicado?, ¿con qué resultados?, ¿con qué obstáculos?

11.- ¿Con qué materiales en torno a la enseñanza de la lectura bilingüe cuenta y cuáles utiliza?

12.- De acuerdo al tipo de enseñanza bilingüe que practica, ¿qué avances ha observado?

13.- ¿A qué obstáculos se ha enfrentado a la hora de enseñar a leer a niñas y niños bilingües?

14.- ¿Qué estrategias técnico-metodológicas utiliza al enseñar a leer a niñas y niños bilingües?

15.- ¿Qué tipo de textos utiliza al enseñar a leer a niñas y niños bilingües?

16.- ¿Cómo evalúa el aprendizaje a nivel de la lectura de sus alumnas y alumnos?

Cuarto apartado: **Apreciación de sus actitudes en torno a la educación indígena actual**, permite entrever la posición del docente respecto a la educación indígena actual e implícitamente de su propio trabajo dentro del aula.

17.- ¿Qué piensa de la enseñanza bilingüe?

18.- ¿Cuál es su objetivo principal al enseñar a leer a niñas y niños indígenas bilingües?

19.- ¿Qué papel juega el ñhãñhü y el español al enseñar a leer a sus alumnas y alumnos?

20.- Algún comentario en relación al sistema educativo, en particular al subsistema de educación indígena y lo que propone en torno a la enseñanza de la lectura bilingüe.

## **2.6. PROCEDIMIENTO**

Las observación al primer grupo en la escuela Venustiano Carranza se llevó a cabo la mañana del día 13 de noviembre del 2008, durante la clase de la asignatura de español, con una duración de dos horas y media, lo cual permitió percibir la manera en que el docente lleva a la practica la enseñanza de la lectura a niñas y niños bilingües.

Para esta observación se le informó al profesor con anticipación que el interés principal era observar su clase de español, esto para que su plan de clase no se viera influida por algún otro aspecto, y debido a que es por medio de la planeación de esta materia en la que se da la enseñanza de la lectura, lo que me permitiría observar de qué manera imparte este contenido y sobre todo si se toma en cuenta el bilingüismo del alumnado ya que se pretendía que el maestro no estuviera consciente de que principalmente se trataba de percibir la manera en que hace frente a un grupo bilingüe al enseñarlos a leer. Lo cual permitió tratar el objeto de estudio lo más objetivamente posible.

La observación del grupo en la escuela Vicente Guerrero se llevó a cabo el día 12 de noviembre, con una duración de dos horas. Sin embargo, la situación de este grupo fue distinta al anterior ya que la petición al profesor Andrés se hizo ese mismo día sin previo aviso, debido a circunstancias que ya se señalaron anteriormente, pero sin duda,

resultó interesante ya que sin alguna solicitud se logró apreciar de manera más natural la forma en que el profesor enfrenta la enseñanza bilingüe dentro de su aula.

Así, las observaciones en cada aula fueron un gran apoyo ya que proporcionaron datos importantes, además de que mediante ellas podemos examinar y analizar una parte de la realidad lo más objetivamente posible.

La observación nos ofrece numerosas ventajas como el que nos permite que los datos sucedan con total espontaneidad permaneciendo en su calidad de datos naturales, pero por otro lado, también nos ofrece desventajas, como el que no esta exenta de riesgos y peligros respecto a la plenitud y la perfección de su recogida de información, debido a aspectos distorsionantes de la percepción y del conocimiento. (Ruiz 1989)

Ante esto, siempre será necesario para un indagador garantizar un alto nivel de rigor en sus investigaciones y esto puede lograrse mediante la combinación de métodos y técnicas adecuadas.

Asimismo, en la presente investigación además de utilizar a la observación como una técnica práctica e importante para vislumbrar el proceso de enseñanza de la lectura en dos contextos bilingües, se optó por la entrevista como una alternativa más para poder reforzar y explicar el conocimiento acerca del trabajo del docente frente al grupo en una cuestión tan importante como la enseñanza de una habilidad básica, la lectura.

## CAPITULO III.- CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y ESCOLAR

### 3.1 CONTEXTO SOCIAL, CULTURAL Y LINGÜÍSTICO

La presente investigación se desarrolla en dos comunidades indígenas otomíes, pertenecientes al Municipio de Tolíman en el Edo. de Querétaro. La primera llamada Maguey Manso, cuenta con una población aproximadamente de 250 personas. La segunda comunidad con el nombre de “Los González”, con una población aproximada de 500 habitantes. Ambas comunidades se encuentran en las partes altas del municipio de Tolíman, caracterizadas por encontrarse en una región montañosa con escasos suelos que se han derivado de rocas sedimentarias, fundamentalmente calizas, con abundancia de laderas y pendientes, sus suelos con capa menor de 10 cm de profundidad, que descansan sobre extracto rocoso con altas cantidades de calcio y magnesio poco recomendable para uso agrícola, debido también a su gran cantidad de inclinaciones con riesgos de erosión. Los terrenos cultivables se localizan en las partes bajas a las márgenes de los arroyos.

El clima predominante es seco, del subtipo seco semicálido, con lluvias en verano y de escaso porcentaje. El tipo de vegetación son predominantemente cactáceas grandes de tallos aplanados o cilíndricos, los ejemplares más abundantes son nopales, garambullos, biznagas, pitayos y órganos entre otros. También encontramos especies del género agave como el maguey pulquero, lechuguilla y sábila; material espinoso como el huizache, cardenche, mezquite, ocotillo y tepehuaje.

Respecto a la fauna, las especies existentes son el venado, coyote, armadillo, liebre, conejo, ardilla, tejón y zorrillo entre los mamíferos. Gavilán, cuervo, zopilote, urraca, pájaro carpintero, colibrí, paloma, golondrina y gorrión, entre otras aves. Alicante, víbora de cascabel, coralillo, lagartija, rana, sapo y tortuga se cuentan entre los reptiles.

Hormigas, abejas, avispas, jicotes, escarabajos, alacranes y mayates, entre otros muchos insectos.

A lo que se refiere a los recursos naturales, se produce aguacate, guayaba, lima, limón, granada, durazno, naranja, nuez, higo y nopal tunero. En el cerro se producen las biznagas, los garambullos, los huamiches, los chilitos, las chupanitas, mezquites y tunas.

Existen recursos minerales metálicos y no metálicos con baja concentración. Se explotan a baja escala el ónix, la bentonita, la cantera, la amatista, la cal, el mármol y el granito. La fruticultura ha tomado un importante auge en el municipio. La zona de mayor producción se localiza en Nogales, Panales, Lindero y San Miguel, donde se produce guayaba, aguacate, limón, durazno, piñón y nuez en una superficie de 170 hectáreas.<sup>4</sup>

Todo lo anterior, lo plasme principalmente para generar una perspectiva de las condiciones físicas de las comunidades del municipio de Toliman, las cuales nos pueden dar una noción de los recursos incluso ambientales en los que se vive.

---

<sup>4</sup>Enciclopedia de los Municipios de México. Querétaro. TOLIMÁN: 25/10/2008.



### 3.1.1 CULTURA OTOMI

En 1532, posiblemente el 29 de junio día de San Pedro; como consecuencia del desarrollo económico y político de España, hicieron contacto por primera vez tres culturas en esta región: la que ya estaba establecida, la Otomí y la española.

Cuando llegaron a este lugar los españoles aplicaron las fórmulas urbanísticas acostumbradas en la traza de las ciudades; se determinó el lugar para la plaza principal, el templo, el atrio, el cementerio, las casas para los españoles y las caballerías de tierra para ganado mayor y ganado menor.

Se afirma que los Otomíes constituyeron una cultura madre, pues fueron los primeros pobladores del centro del país. Es reconocida su persistencia y resistencia a desaparecer; su gran capacidad de adaptación se comprueba con su enorme dispersión, obligada por varias circunstancias, en los estados de Guanajuato, Hidalgo, México, Puebla, San Luis Potosí, Tlaxcala y Querétaro.

En el Estado de Querétaro, esta etnia se encuentra incorporada a la vida social en los municipios de Amealco, Cadereyta de Montes, Ezequiel Montes y Tolíman. Con grandes inconvenientes todavía conservan parte de sus costumbres, tradiciones y lenguaje, y han librado una tenaz lucha para preservar su identidad cultural. Actualmente el idioma Otomí mezclado con castellano se habla en algunas localidades del municipio de Tolíman como San Miguel, Casas Viejas, El Molino, Casa Blanca,

Bomintza, los González y Maguey Manso, aunque en la última se habla mayoritariamente la lengua otomí o ñhãñhü.<sup>5</sup>

De acuerdo a los datos del INEGI en el II Censo de Población y Vivienda del 2005 en el municipio de Tolíman habitan un total de 5,163 personas que hablan alguna lengua indígena. Específicamente entre la población de 5 años y mas que habla la lengua otomí son alrededor de 5115 personas, es decir, la mayoría, de los cuales son 2434 hombres y 2681 mujeres. (INEGI, 2005)

### **3.1.2 ASPECTO EDUCATIVO**

La educación primaria, en el municipio de Tolíman en general cuenta con 3 916 alumnos, distribuidos en 4 zonas escolares; incluyendo 2 de población indígena, los cuales son atendidos en 46 escuelas las que cuentan con una plantilla de docentes de 179 maestros. INEA y CONAFE proporcionan el servicio educativo dando una cobertura de atención a 600 alumnos con 40 docentes en 25 escuelas.

Este nivel escolar cuenta con el apoyo de 15 cocinas escolares en 15 comunidades que buscan mejorar la alimentación del alumnado. Además se refuerza con 6 cocinas tradicionales en las comunidades de mayor población. Cabe hacer mención que este

---

<sup>5</sup> Enciclopedia de los Municipios de México. Querétaro. TOLIMÁN: 25/10/2008.

nivel escolar es atendido y apoyado con 613 becas de educación básica, 60 becas municipales y 70 becas de gobierno del estado.<sup>6</sup>

## **3.2 ESCUELA (A) PRIMARIA INDÍGENA VENUSTIANO CARRANZA**

### **3.2.1 CONTEXTO ESCOLAR**

La escuela primaria indígena “Venustiano Carranza”, ubicada en la comunidad de Maguey Manso con clave 22DPB0060W, pertenece a la zona escolar 207, del subsistema de educación indígena, cuenta con un sistema bidocente, la matrícula es de 47 alumnos, distribuidos en dos grupos y atendidos por dos docentes, el primer grupo con 23 alumnos correspondientes a los grados de primero a tercero y 24 de los grados de cuarto a sexto grado.

La escuela cuenta con dos maestros titulares, el profesor Porfirio y el profesor Adalberto, quienes se incorporaron a la misma en el presente ciclo 2008-2009. El maestro Porfirio estaba como especialista de la lengua a nivel estatal, pero al pedir su cambio al municipio de Toluca lo regresaron a grupo, el maestro Adalberto estaba en otra zona escolar perteneciente al municipio de Amealco, también en el estado de Querétaro.

El maestro Porfirio es el que atiende al grupo de primero a tercero, en el primer grado cuenta con un total de 6 niños, 9 en segundo y 9 en tercero. A nivel de infraestructura

---

<sup>6</sup>Enciclopedia de los Municipios de México. Querétaro. TOLIMÁN: 25/10/2008.

la escuela cuenta con 2 salones muy bien contruidos, de tabicón y techo de colado, un patio y está cercada con alambrón.

En lo que tiene que ver con su rendimiento, a nivel académico la escuela tiene un promedio de 4.8<sup>7</sup>, incluso las alumnas y alumnos de los primeros grados cuentan con deficiencias en cuanto a la lectura, ya que al entrar al ciclo escolar la mínima parte de los alumnos de tercero sabían leer bien, y mucho menos escribir.

Las alumnas/os son originarios de la comunidad, son muy agradables y curiosos, cuando llega alguien que no conocen se acercan y preguntan el motivo de su visita y piden que se identifiquen. Llegan muy puntuales, ya que llegan incluso media hora antes de la entrada, en lo que abren la escuela juegan entre ellos y otros platican, a la llegada de cada maestro corren a encontrarlos en el camino y se les amontonan hasta la puerta de la escuela. Tanto las alumnas y alumnos al encontrarse con alguno de los maestros se comunican con ellos en ñhãñhü.

La relación entre niñas y niños no es tan abierta ya que los niños se involucran entre ellos y las niñas por otra parte también hablan de sus cosas y ríen, muy poco se ve que se involucren para convivir, al contrario, los niños se burlan de ellas y las asustan con algún animalillo y las niñas se apartan o piden la ayuda de algún maestro para no seguir siendo molestadas.

---

<sup>7</sup> Esta información fue dada por el maestro Porfirio en una plática informal en la que mencionó que al comenzar el ciclo escolar, ellos habían hecho un examen diagnóstico el cual les había arrojado ese dato. (Octubre 2008)

### **3.2.2 LENGUA INDIGENA EN LA COMUNIDAD Y EL ESPAÑOL**

Maguey Manso es una de las comunidades del municipio de Tolíman en la que prevalece el ñhãñhü como lengua materna y mayoritaria, los niños y niñas que asisten a la escuela primaria lo utilizan de manera significativa, dentro y fuera del aula, al platicar entre ellas y ellos, al jugar, en clase con sus maestros, etc., a esto le sumamos el que los dos maestros que son parte del personal de esta institución son otomíes originarios del municipio y que además son bilingües lo cual origina una comunicación completamente empática por medio del ñhãñhü.

Las niñas y niños utilizan su lengua a la hora de esperar que abran la escuela, al platicar y jugar entre ellos, en el recreo, al participar en los honores cada principio de semana, y al entonar el propio himno nacional.

Los padres de familia y mayormente las madres de familia utilizan el ñhãñhü en los espacios de la escuela y fuera de ella también, es una comunidad completamente bilingüe y prioritariamente ñhãñhü.

### **3.2.3 DESCRIPCIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL GRUPO (ESCUELA A VENUSTIANO CARRANZA)**

Las y los alumnos de este grupo son bilingües en ñhãñhü y en español, sin embargo prevalece su lengua materna dentro y fuera del salón de clases, la mayoría aprende la mínima parte del español en su hogar y de alguna manera lo refuerzan al entrar a la primaria, pero en si las niñas y niños hablan el ñhãñhü la mayor parte del tiempo, con sus compañeras y compañeros, a las personas mayores y a los docentes.

Un aspecto sumamente importante por el que las niñas y los niños utilizan su lengua materna dentro de la escuela, es por la participación activa del profesor al involucrarse con ellas y ellos comunicativamente en su misma lengua, esto debido a que tanto el profesor Porfirio como el profesor Abelardo son bilingües y originarios de la misma cultura otomí, además de ser profesores muy conscientes en cuanto a la educación bilingüe.

El maestro Porfirio es originario de la comunidad de Bomintzá, en el municipio de Tolíman, es docente desde hace 15 años, solo cuenta con el bachillerato, pero ha estado actualizándose dentro del magisterio, ha trabajado en diferentes comunidades del mismo estado de Querétaro, dice que llegó a ser docente por **casualidades de la vida**<sup>8</sup>, pero para él, el ser maestro es una de las mejores experiencias de su vida.

En cuanto a lo que la educación indígena se refiere; considera que hay mucho por hacer y lo que falta es que las maestras y maestros no se avergüencen de su propia cultura y lengua, ya que esa es una de las principales causas por las que el sistema educativo en este ámbito no avanza. Es una persona muy abierta y actualizada, ya que anteriormente fungió como asesor técnico de la lengua ñhãñhü a nivel estatal, lo cual le permitió conocer y prepararse un poco más en lo referente a la enseñanza de la lengua.

### **3.2.4 RELACIÓN ESCUELA/COMUNIDAD. ESCUELA (A) VENUSTIANO CARRANZA**

Parte de la relación que sostiene la comunidad Maguey Manso , es decir las familias y prioritariamente las madres, las niñas y niños entre los maestros titulares de la escuela

---

<sup>8</sup> [E(13-Noviembre-2008)]

Venustiano Carranza es cordial y abierta, además de que existe una gran comunicación, la cual se debe tal vez principalmente al hecho de que los maestros son parte de la comunidad otomí y utilizan la lengua para comunicarse con las/los alumnas/os y sus padres, en las reuniones de padres de familia, en los convivios y al abordarlos para obtener alguna información. El maestro Porfirio mencionó alguna vez que el abrirle las puertas de la escuela a los padres es involucrarlos en el desarrollo intelectual incluso de sus hijos y así darles a entender que por cualquier cosa están ahí presentes ya que “el papel del maestro va mas allá que el enseñar dentro del aula, ya que es un compromiso incluso con la propia comunidad”<sup>9</sup>

Además de que es importante recalcar que la comunidad es pequeña, lo cual genera que las madres y padres de familia se encuentren mas al tanto de sus hijos y de lo que sucede tanto en la comunidad como en la escuela, también un punto importante es que las/os alumnos son de esa comunidad exclusivamente, lo cual genera que el contacto socio-cultural y lingüístico sea más intenso y sea incluso mayormente considerado por parte de los maestros.

---

<sup>9</sup> Información obtenida en una plática informal. (Octubre, 2008)

## 3.3 ESCUELA (B) PRIMARIA INDÍGENA VICENTE GUERRERO

### 3.3.1 CONTEXTO ESCOLAR

La escuela Vicente Guerrero está ubicada en la comunidad de Los González, pertenece a la zona escolar número 201, cuenta con una matrícula de 130 alumnos, distribuidos en seis grupos, cada uno por grado, de primero a sexto. Dentro de la escuela laboran 6 docentes titulares y un director. La escuela es una de las mejor posicionadas a nivel académico tanto lo que tiene que ver con el alumnado como con su personal docente ya que es calificada con un promedio general de 8.5, lo cual la hace ser una escuela piloto para varios proyectos<sup>10</sup>

A nivel de infraestructura cuenta con seis salones, una dirección, una cocina, dos baños, un patio y unas canchas de basquetbol. En general, ambas escuelas se encuentran en buenas condiciones, con mobiliario nuevo, salones construidos con materiales resistentes.

En la escuela también se cuenta en cada salón con un televisor, y en el salón de sexto grado se cuenta con pizarrón electrónico. Una característica diferente a la escuela (A) Venustiano Carranza, es que a la escuela (B) Vicente Guerrero asisten niñas/os originarios también de otras comunidades, como El Shaminal que queda como a 40 minutos de camino, el Jabalí, alrededor de una hora caminando y Casa Blanca como a 20 minutos.

---

<sup>10</sup> Información dada por la directora de la escuela en una entrevista como parte del proyecto bilingüismo y comunicación intercultural y en el diario de campo (28 de Octubre del 2008)



Como ya lo comenté anteriormente la escuela (B) Vicente guerrero cuenta con un personal docente muy competente a nivel profesional, ya que todos cuentan con la licenciatura en educación y alguno está haciendo su maestría.

El ambiente que se vive dentro de esta institución es sumamente organizado, a la hora de clases se percibe un gran trabajo por parte de cada grupo, ya que dentro de cada aula se puede percibir el trabajo de cada profesor/a y es muy raro ver algún/a alumna/o fuera del salón o en otras actividades, a la hora del recreo las/os alumnas/os se dirigen a la cocina escolar a desayunar y después algunas/os juegan en el patio, futbol, los más grandes basquetbol y los más pequeños se corretean, juegan canicas o en algunos rincones algunas/os platican y ríen.

### **3.3.2 LENGUA INDIGENA EN LA COMUNIDAD Y EL ESPAÑOL**

En Los González, la dinámica lingüística es diferente a la comunidad de Maguey Manso ya que el ñhãñhü sigue siendo la lengua materna prioritariamente de las personas mayores, pero no de las nuevas generaciones, por lo que prevalece el español dentro y fuera de la escuela. Además, si a esto le sumamos el hecho de que a la escuela asisten niñas y niños originarios de otras comunidades, en las cuales el ñhãñhü también está siendo remplazado por el español.

Dentro de la escuela, las alumnas/os hablan español en la mayoría de los espacios, dentro del aula y fuera de ella, al jugar entre ellas/os, al hablar con sus maestras/os, al platicar entre ellas/os, entre otros. El ñhãñhü es utilizado solo para ensayar cada lunes en el homenaje, el himno nacional en otomí ya que cada año concursan las escuelas de cada zona; otro lugar donde se percibe hablar el ñhãñhü es en la cocina escolar, en donde algunas madres de familia que asisten a cocinar para las/los niñas/os conversan

entre ellas, sin embargo, a las/los niñas/niños les hablan en español al servirles su desayuno.

Además en el diagnóstico hecho por el equipo del proyecto de bilingüismo y comunicación intercultural, se encontró que la mayoría de las/los alumnos dicen que su (L1) es el español y su L2 el ñhãñhü. Aunque el contacto diario con la lengua por la interrelación entre sus familiares que si hablan el ñhãñhü, permite que por lo menos la entiendan aunque no aprendan a hablarla y en ocasiones nieguen que hablan el ñhãñhü por miedo a ser señalados o burlados por sus mismas compañeras y compañeros.

### **3.3.3 DESCRIPCION SOCIOLINGÜÍSTICA DEL GRUPO (ESCUELA B VICENTE GUERRERO)**

Las alumnas y alumnos de este grupo son muy heterogéneos ya que lingüísticamente, un 14% (3) de las alumnas y alumnos tienen como lengua materna el ñhãñhü mientras que el 23% (5) dicen haber aprendido el ñhãñhü y el español simultáneamente, sin embargo, más de la mitad de las niñas y niños de este grupo, un 63% (14) afirman haber aprendido el español como L1 y entender algo del ñhãñhü pero no hablarlo.<sup>11</sup>

En cuanto al profesor de este grupo, sólo comentaré que es una persona abierta y cortés, cuenta con una formación pedagógica capaz para enfrentar esta diversidad, ya que tiene la licenciatura en educación por la Universidad Pedagógica Nacional, es originario del estado de Hidalgo, es bilingüe otomí, solo que él cuenta con la variante

---

<sup>11</sup> Este dato lo tome de la captura cuantitativa del diagnóstico sociolingüístico que se hizo dentro del proyecto del que forme parte, que trató de entrevistas a las alumnas y alumnos.

dialectal de su estado, sin embargo, piensa que eso no es una traba para poder involucrarse con sus alumnas y alumnos cognitivamente y comunicativamente.

De esta manera se puede percibir la diversidad con la que cuenta cada grupo y lo interesante que es cada uno por sus características.

### **3.3.4 RELACION ESCUELA COMUNIDAD. ESCUELA (B) VICENTE GUERRERO**

La comunidad de los González como ya lo mencioné un poco anteriormente se diferencia de la comunidad de Maguey Manso en el hecho de que es más dispersa, y por lo mismo, a la escuela asisten las/los niñas/os de esa comunidad y de otras más alejadas, lo cual provoca un intercambio social y lingüístico peculiar, que más que beneficiar a la cultura otomí yo me atrevería a decir que la deteriora, ya que un número singular de estas/os niñas/os vienen de comunidades donde la lengua ñhãñhü ha sido significativamente remplazada por el español y si a esto le sumamos que educativamente no existe dentro de la escuela por parte de las y los maestros una actitud favorable ante este hecho, entonces nos permite observar que el bilingüismo no se ejerce mediante la enseñanza ya que se ha interpretado como irrelevante por parte de uno de los agentes principales del hecho educativo, en este caso el docente.

En la escuela Vicente Guerrero la relación que existe entre la comunidad de padres de familia o más aún, madres de familia y los docentes se torna imprecisa ya que se percibe incluso dentro de la misma institución un ambiente de organización puramente a nivel formal, ya que las maestras y los maestros a pesar de que son parte de la cultura otomí, parece ser que la mayoría de ellos no se sienten identificados con la misma y aunque suene un poco extremista incluso puede ser que renieguen de ella, ya

que ponen mayor énfasis en ser competitivos en otros ámbitos, como las ciencias, la enseñanza incluso del inglés, etc.

Cada maestra/o viaja diariamente a la comunidad a impartir sus clases y en cuanto llega la hora de la salida igualmente cada uno toma su rumbo, es muy raro ver alguna madre de familia dentro de la escuela, platicando con algún/a maestra/o, a excepción de las madres que diariamente van a la cocina escolar a preparar los alimentos para las niñas y niños, pero en cuanto terminan su rutina se retiran.

Por lo que, considero que existe una relación prioritariamente académica y formal, tanto entre madres/padres de familia, maestras/os y alumnas/os.

## **CAPITULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA BILINGÜE**

### **4.1 LENGUA Y COMUNIDAD**

Los procesos de socialización del ser humano involucran la actividad mediante la cual las niñas y niños adquieren una específica identidad cultural, proceso que implica la transformación del ser biológico al ser cultural. En esta socialización colaboran sistemas determinados como: la familia, los grupos de padres, la escuela, el trabajo, los medios masivos de comunicación, etc. Por medio de los cuales se lleva a cabo el control del cómo estas niñas y niños se socializaran dentro y fuera de la comunidad a la que pertenecen, mediante asumir sus roles sociales, su estatus y su propia identidad que también de alguna manera determinara la implicación de ciertas reglas respecto al lenguaje. Para Sylvia Schmelkes (2002), la lengua es una parte fundamental de la cultura es la que mejor expresa a esta, debido a que la especificidad e identidad de cada lengua es la que le dará un significado propio a su entorno ya sea material, natural, espiritual y social.

Esto sin duda, se pudo observar en las comunidades estudiadas en la presente investigación, ya que la cultura otomí a pesar de que ha sufrido una serie de trabas socioculturales y sobre todo hacia su lengua ñhãñhü, ha logrado mediante sus prácticas culturales y educativas que las nuevas generaciones reconozcan su cultura preservando algunas tradiciones y costumbres, aunque en menor grado su lengua nativa, debido a factores como la discriminación, la globalización, la apatía incluso de sus propios familiares, maestras/os, lo que ha contribuido a que perciban el ñhãñhü como algo alejado de su vida funcional, esto sobre todo al ingresar a la escuela y si a esto agregamos el hecho de que las maestras y los maestros a pesar de ser parte de la misma cultura no se logren identificar positivamente con ella.

Lo antes mencionado, me remite a describir primeramente lo que concierne a la Escuela (B) Vicente Guerrero, en la cual presumiblemente laboran docentes de “primer nivel”, ya que la mayoría cuenta con la licenciatura en educación por la Universidad Pedagógica del Estado de Querétaro y sin embargo, esto nos haría pensar que tal institución tendría una visión bilingüe intercultural positiva y aceptable.

Desgraciadamente es todo lo contrario ya que a pesar de que todas y todos los docentes pertenecen a la cultura otomí y hablan la lengua ñhãñhü, en todo el diagnóstico sociolingüístico correspondiente al proyecto “bilingüismo y comunicación intercultural” logramos percibir que son el grupo docente mas apático para llevar a cabo una educación bilingüe, un poco por las razones antes expuestas.

Sin embargo, esto provocó mi interés por vislumbrar la postura de uno de ellos, por lo que esa fue una de las causas por las que observé y entrevisté al maestro Andrés, además de que la mayoría de las niñas y niños de grupos superiores al segundo grado señalaban que él si les enseñaba algunas cosas en ñhãñhü.

Al observar la clase del maestro Andrés me percaté que en su aula tiene una pequeña ambientación en torno al ñhãñhü ya que arriba del pizarrón tiene el nombre en ñhãñhü de los números del 1 al 10, además aunque retoma sus lecciones primeramente en español, las refuerza muy brevemente en ñhãñhü.

Y al entrevistarlo el comenta que aunque es originario de Hidalgo, se identifica con sus alumnos y alumnas porque también es otomí y lo único que lo diferencia es su variante,

a pesar de eso logra sentirse a gusto porque como dice él: ***sé que yo los entiendo y ellos me entienden.***<sup>12</sup>

De esta manera es reconfortante escuchar que reflejan una buena actitud por parte del maestro ya que a partir de ella, él logra de alguna manera proyectar positivamente un aprendizaje sano hacia la lengua y la cultura, aunque también es triste saber que mientras él hace algo, al paso del tiempo las alumnas y alumnos llegan a otro grado en el que se les muestra lo contrario, lo que lleva a un desequilibrio, lo cual les marcara su identidad cultural y lingüística de forma positiva o negativa.

Por otro lado, en la escuela Venustiano Carranza se vive un entorno completamente bilingüe, en el que se observa desde la primera impresión una actitud enteramente positiva, las niñas y niños se comunican dentro y fuera de la escuela en ñhãñhü, platican, juegan, ríen, etc. Y por su parte los dos profesores titulares son originarios del estado y de la cultura otomí, hablan ñhãñhü y se comunican con la comunidad en su lengua natal, con su alumnado, con los padres y madres de familia.

El maestro Porfirio dice que: ***al ser profesor en una comunidad otomí me hace sentir en mi mundo, estoy con los míos, en mi espacio vital,***<sup>13</sup> el maestro Porfirio dice tener una buena relación con la comunidad y eso da pauta a trabajar arduamente y en conjunto con los padres, las autoridades y con su compañero del otro grupo para así lograr que las alumnas y los alumnos lleven una coherencia en el aprendizaje.

El Maestro Porfirio lleva a cabo una enseñanza bilingüe en su aula ya que como señala: ***yo tomo en cuenta los lineamientos de educación bilingüe intercultural***

---

<sup>12</sup> E[(12-Noviembre-2008)]

<sup>13</sup> E[(13-Noviembre-2008)]

***que marcan que se debe enseñar un tanto por ciento en lengua y otro tanto por ciento en español, yo procuro explicarles a mis alumnos primero en español y luego se los refuerzo en otomí lo que no lograron entenderme<sup>14</sup>.***

Aunque en la práctica de observación de su aula, logre captar lo contrario ya que en la primera mitad de la clase les explico todo primero en ñhãñhü y luego en español y en la segunda mitad les explico todo completamente en español.

Sin embargo, lo que concierne a este apartado en el que estoy abordando la relación de lengua y cultura, los dos maestros presentaron una actitud positiva al ser parte de la cultura otomí y hablar el ñhãñhü, lo que deriva en que las alumnas y los alumnos puedan lograr una identificación sino positiva por lo menos tampoco completamente negativa, lo que generara un aprendizaje optimo de la lectura en su lengua y el español, ya que el uso de la lengua propia permite la expresión y por tanto la mejor comunicación de la cultura. La lengua materna ocupada en múltiples funciones – derivadas del uso público y no sólo íntimo, familiar y comunitario, de la misma – se enriquecerá como consecuencia, y con ello también la cultura.

Aunque, el que la escuela cuente con maestros tan comprometidos con su lengua y su cultura no es suficiente para que se dé una enseñanza de la lectura optima hacia el bilingüismo debido a que además de una buena actitud, es necesario contar con un conocimiento técnico-metodológico al respecto, con materiales acordes, etc., por lo que en el siguiente punto retomo lo encontrado respecto a la enseñanza de la lectura en el aula en ambos contextos ya que como se ha visto hay una relativa diferencia lingüísticamente entre las dos comunidades.

---

<sup>14</sup> E[(13-Noviembre-2008)]



## 4.2 ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La lectura es un proceso gradual y continuo que implica el desarrollo ordenado de las habilidades del pensamiento. No sólo trae consigo la absorción de ideas, sino también la creación de ideas. Para lograr esto, el aprendizaje de la lectura se logra más rápidamente si la lengua que el niño lee es la misma que el niño habla. El aprendizaje de la lectura se realiza mejor si el maestro aprecia los esfuerzos del niño y los estimula.

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. La expresión oral es el punto de partida y fundamento de la enseñanza, del lenguaje, y se logra con la práctica continua -correlacionándola con la expresión escrita.

Emilia Ferreiro (1998) plantea que la enseñanza de la lectura a los niños no se debe reducir a la transmisión de sonidos, palabras y oraciones del texto; sino que, se debe organizar siguiendo ciertas secuencias pedagógicas apoyadas con estrategias didácticas que permitan al niño entender el sentido del texto y la comprensión de lo leído o como diría Vygotski (1996) la internalización de los conceptos que los textos expresan.

Para lograr esto, el niño debe estar rodeado de lecturas que le sean interesantes, que tengan un sentido en función de su especificidad; ya que éste es el vehículo ideal en la promoción del aprendizaje. De hecho, para aprender a leer no se requiere de la memorización de los nombres de las letras, de las reglas fonéticas, de listas de palabras, de aplicar todo tipo de ejercicios y disciplinas, ni tampoco de confiar en la instrucción, ya que las destrezas esenciales de la lectura no se pueden enseñar. Incluso, dice Smith (1983:191):

Nadie puede empezar (...) a explicar a los niños cuáles son los rasgos esenciales del habla que deben ser aprendidos, dejando solamente la construcción de un curso de estudio que ellos deben seguir, a pesar de lo complejo que es este problema, los niños lo resuelven sin ningún esfuerzo o dificultad evidentes, a condición de que tengan la oportunidad de ejercitar su habilidad de aprendizaje innata. Todo lo que los niños requieren para aprender el lenguaje hablado, tanto para producirlo por sí mismos, y de manera más fundamental, para comprender cómo lo usan otros, es tener experiencia en el uso del lenguaje. Los niños aprenden fácilmente lo que se refiere al lenguaje hablado cuando están involucrados en su uso, en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde pueden generar y someter a prueba sus hipótesis.

Uno de los aprendizajes básicos para la educación de los niños es la adquisición de la lectura, fundamento de futuros aprendizajes en la educación primaria. Dicho aprendizaje se complejiza cuando se trata de sujetos bilingües, ya que se requiere de una mediación entre las dos lenguas, lo cual debiera estar acompañado de políticas educativas pertinentes y un sujeto más competente, en este caso el profesor, para poder promoverlos.

Si se parte de que toda la enseñanza formal se da mediante el lenguaje, no es de extrañar que el desarrollo de las competencias de lenguaje que adquieran las alumnas y los alumnos durante sus grados primarios influya de manera significativa y decisiva en todo su aprendizaje. Motivo por el cual, el proceso de aprendizaje de la lectura llama la atención de los educadores y de los investigadores en el área de la pedagogía, especialmente respecto a las diversas metodologías que puedan ser utilizadas para su enseñanza.

Los educadores, principalmente aquellos que enseñan la lengua indígena como asignatura, presentan preocupaciones en relación al método que se debe utilizar en el salón de clases a la hora de enseñar la lectura a los alumnos.

Los docentes protagonistas de la presente investigación señalaron no contar con algún método específico en torno a la enseñanza de la lectura especial para cada uno de sus contextos. Por su parte, el maestro Andrés dice trabajar con el método global<sup>15</sup> de alfabetización al igual que el maestro Porfirio ya que la SEP no les ha ofrecido alguno que tenga que ver con la lectura bilingüe, es mas enseñan a leer a sus alumnas y alumnos adaptando a su enseñanza maneras distintas.

De acuerdo con el nuevo enfoque de la Secretaría de Educación Pública los profesores de educación primaria pueden emplear para la enseñanza de la lectura el método que consideren más adecuado o hacer una combinación de éstos. (SEP: 1994)

Por ejemplo, en el caso del maestro Andrés ha trabajado con estrategias como el que ***los que no saben hablar la lengua se junten con los que si la saben y compartan ambos sus conocimientos***<sup>16</sup>. Por otro lado, el maestro Porfirio ha optado por explicarles primero en su lengua y posteriormente en español, aunque considera que ***es un trabajo doble que la mayor parte del tiempo no es recompensado.***<sup>17</sup>

De esta manera, se puede observar que en ambos casos, la enseñanza de la lectura es un tema un tanto vulnerable ya que los docentes no cuentan con bases solidas que den a su práctica nociones formales que puedan tomar en cuenta al llevar a cabo el hecho educativo, sobre todo con lo que tiene que ver con una educación que responda a las necesidades de su contexto. A pesar de que se cuenta con los lineamientos de

---

<sup>15</sup> Este método busca introducir una nueva variable en el aprendizaje de la lecto-escritura: la motivación. Internalizar el proceso de decodificación de todas las letras del alfabeto exige un enorme esfuerzo, por lo tanto, se busca facilitar este proceso a través de diferentes estrategias que van desde colocar ilustraciones como referencias hasta la introducción del juego. (Caldeiro)

<sup>16</sup> E[(12-Noviembre-2008)]

<sup>17</sup> E[(13-Noviembre-2008)]

educación intercultural bilingüe, los docentes no cuentan con los conocimientos acerca del bilingüismo y la lectura bilingüe, ni con herramientas para generar un aprendizaje de la lectura acorde a sus características culturales y lingüísticas

Sin embargo, ambos docentes coinciden en que el principal objetivo al enseñar a leer a sus alumnas y alumnos tiene que ver con brindarles “funcionalidad”, ya que como mencionó el maestro Andrés ***ellos saben hablar la lengua, lo que no saben es escribirla***,<sup>18</sup> por lo que en su práctica el maestro Andrés se inclina un tanto por la enseñanza de la escritura en ñhãñhü y la lectura en español, esto se dejó ver al observar su clase de español ya que el maestro Andrés en su primera mitad trabajó con el nombre de los números, primeramente los escribió en el pizarrón y les pidió que le escribieran al frente su nombre correspondiente en español y al término del ejercicio en español, ejecutó el mismo pero ahora en ñhãñhü. Sin embargo, puso mayor énfasis a la escritura del español ya que paso a cada una de las alumnas y alumnos al pizarrón para que escribieran las respuestas, esto hizo notar que algunas y algunos alumnos confunden algunas sílabas.

Y en cuanto al mismo ejercicio con el ñhãñhü, el maestro solamente les escribió las respuestas correctas en el pizarrón y los hizo repetir oralmente, mientras que prestó más atención al primer ejercicio que tenía que ver con el español ya que corrigió número por número tanto oral como escrito. Y en la segunda mitad de su clase tomo en cuenta la lectura de un cuento del libro de texto de español lecturas, todo el tiempo llevo a cabo su ejercicio pidiendo leer un fragmento de la narración en español, lo que me permitió percibir que las alumnas y alumnos que leyeron lo hacían con gran dificultad ya que silabeaban todo el tiempo y al final pocos lograron captar el mensaje de la narración. Esto se denoto al final de la lectura cuando el maestro pidió la participación de dos alumnos para que dieran su impresión en cuanto al mensaje del cuento y los niños que contestaron respondieron algunas cosas que recordaban del

---

<sup>18</sup> E[(12-Noviembre-2008)]

cuento, sin embargo, no lograron captar el mensaje ya que solo repitieron algunos fragmentos que habían sucedido en relación a la historia leída.

En cuanto a la clase observada del maestro Porfirio pude notar que busca de alguna manera el que sus alumnas y alumnos reconozcan su contexto y aprendan a descubrirlo primeramente en su lengua y posteriormente en español, ya que en la primera mitad de su clase trabajo con su grupo en general, (recordemos que el aula se caracteriza por ser multigrado, de primero a tercero) enseñándoles a nombrar y reconocer cada parte de su cuerpo mediante un ejercicio lúdico y oral y posteriormente escrito, lo cual fue muy constructivo y motivador para sus alumnas y alumnos, ya que lo hizo totalmente en ñhãñhü, es decir, utilizada como vehículo de enseñanza. Sin embargo, en la segunda mitad de la clase el maestro procedió a dividirlos por grupos (de primero a tercero) y a trabajar de manera separada cuestiones de la lectura pero específicamente en español.

En lo que respecta al grupo de segundo grado, el maestro les pidió trabajar en binas y escribir un dialogo que representara un animal a cada alumno, solamente en español. Al revisar el ejercicio el maestro pasó a cada pareja al frente para escuchar su dialogo de cada equipo, sin embargo, resultó desalentador escuchar que la mayoría de los equipos habían escrito el dialogo sin sentido ni coherencia ya que cada uno expresaba fragmentos de enunciados no conectados entre si, lo que hizo que el maestro vinculara su mal desempeño a que las alumnas y los alumnos no prestaran atención y se encontraran jugando, sin embargo, aunque en parte si era cierto, es de notable importancia hacer referencia de que como el aula es sea multigrado debilita un poco la atención que el maestro puede darle al explicarle a cada grupo por separado, también el que la dinámica grupal en general es demasiado dispersa en edad, etc.

Por ello, si no se tiene un propósito claro para la enseñanza de la lectura que logre transmitir al alumnado, difícilmente se podrá lograr que ésta sea eficiente, lo que además implica el que los textos deban de ser interesantes para quienes los han de leer —en este caso los niños—. Se trata de un proceso de discernimiento en el que se tomen en cuenta los conocimientos previos de cada uno de los sujetos, el nivel cognitivo que éstos tienen y los intereses propios de su edad y cultura.

Además, es interesante ver que los docentes, tal como lo expresaron, el trabajar con dos lenguas a la vez es un doble trabajo, el cual requiere de paciencia y constancia, por ello, aunque los maestros querían mostrar implícita y explícitamente su postura positiva hacia una educación bilingüe en su aula al final se inclinaban por mostrar la verdadera realidad, que es que al fin y al cabo, el español juega un papel exclusivo como en el caso de la escuela Vicente Guerrero, en el acto de alfabetizar a sus alumnas y alumnos.

De ahí que un factor imprescindible sin duda es la formación académica y pedagógica del que son parte las y los docentes que ejercen su profesión en contextos bilingües interculturales, lo que vislumbrare en el siguiente subtema.

#### **4.3 PREPARACION PEDAGOGICA ANTE LA LECTURA Y EL BILINGÜISMO**

Formar para la lectura es un reto para la educación en general y fundamental para la Educación Primaria, pues ello implica que se debe establecer las bases para desarrollar esas habilidades cognitivas y hábitos de lectura durante la formación académica de los niños.

Así el aprendizaje de la lectura se hace más complejo cuando se trata de niños indígenas, los cuales son bilingües ya que manejan el idioma de su comunidad indígena y además el español que aparece como segunda lengua; situación que hace más compleja su educación, pues además del bilingüismo que portan, también son sujetos de uno de los sectores que padecen los mayores rezagos sociales y educativos.

Por lo que, Sánchez (1999:40) plantea que: “el profesor desempeña una función fundamental, en desarrollar actividades accesibles en ayudar a los niños a aprender a leer.” Ante esto, el profesor debe ser facilitador y guía del alumno, para lograr propiciar el desarrollo, la intuición, la comprensión y el conocimiento que se requiere para leer, además de hacer que sus alumnos tengan consciencia, debe tener la sensibilidad de detectar sus sentimientos, intereses y habilidades individuales en cualquier momento y en particular durante la lectura.

La preparación formal de cada docente es de suma importancia ya que de esa manera podrá enfrentarse al hecho educativo del cual es parte al ejercer su profesión, sin embargo, un aspecto triste también dentro de la educación indígena bilingüe es la poca preparación pedagógica certificada ante aspectos como la enseñanza bilingüe ya que encontramos dentro de las comunidades maestros que cuentan solamente con la secundaria gracias a la apertura que hubo en 1979 al contratar hablantes de lengua indígena con secundaria terminada en lugar de docentes formados, pues maestros hablantes de lengua indígena eran muy pocos (Schmelkes, 2002) El propósito era positivo ya que se buscaba que a partir de esto surgiera un reconocimiento cultural y lingüístico de cada comunidad mediante un agente tan importante como lo es el docente y así formar alumnas y alumnos que logran una identificación cultural positiva mediante la educación, sin embargo, representó una opción atractiva de empleo ya que muchas maestras y maestros que hablaban una lengua y eran parte de la comunidad, sino es que la mayoría vieran esta opción como una oportunidad remunerable más que un compromiso para con su cultura, comunidad y lengua.

Esta es una realidad vigente en el municipio de Tolíman, debido a que gracias al diagnóstico sociolingüístico<sup>19</sup> nos percatamos de que aproximadamente un 80% de las y los maestros que laboran en las escuelas indígenas que visitamos son parte de la planta de docentes que fueron contratados bajo las circunstancias señaladas y que máximo cuentan con el bachillerato.

A lo que respecta a los docentes investigados, si hay una importante diferencia ya que el maestro Andrés es pasante de la licenciatura en educación por la Universidad Pedagógica y el maestro Porfirio cuenta solo con el bachillerato, aunque al ser un maestro comprometido con su profesión se ha actualizado constantemente e incluso ha fungido como asesor técnico pedagógico de la lengua en el estado de Querétaro, y maestro frente a grupo desde hace 15 años, mientras que el maestro Andrés solo ha estado frente a grupo también desde hace 15 años sin llevar a cabo alguna otra función o cargo.

De hecho para el maestro Porfirio ***el ser maestro significa lo más hermoso que me ha pasado en mi vida, a pesar de que fue una casualidad del destino, porque yo entre al magisterio de chiripada***<sup>20</sup>, es decir, el maestro Porfirio entro al magisterio por medio de lo antes expuesto, ya que al contar solo con el bachillerato y al ser parte de la comunidad otomí y hablar el ñhãñhü, le ofreció la oportunidad de adquirir una plaza magisterial dentro del sector de educación indígena bilingüe. Mientras que para el maestro Andrés ***el ser maestro ha sido una experiencia satisfactoria***<sup>21</sup>, ya que representa su logro profesional.

Sin duda, la formación de estos docentes ha sido muy diferente, lo que nos haría tener como hipótesis que entre mayor formación académica mayor aptitud y mejor actitud ante una educación bilingüe intercultural, sin embargo, esta hipótesis podría ser refutada ante la actuación de estos sujetos, debido a que a pesar de que el maestro Porfirio cuenta solo con el bachillerato ha seguido formándose y actualizándose sobre

---

<sup>19</sup> Parte del Proyecto Bilingüismo y Comunicación Intercultural

<sup>20</sup> E[(13-Noviembre-2008)]

<sup>21</sup> E[(12-Noviembre-2008)]



todo con lo que respecta a su lengua y su cultura, mientras que el maestro Andrés a pesar de contar con la licenciatura ya que desde que egreso dice haber recibido muy poca actualización respecto a lo que tiene que ver con la enseñanza de la lectura y el bilingüismo.

Por lo que, dentro de la formación de cada docente no solo es importante que cuenten con los mejores niveles académicos, sino parte imprescindible será sin duda el que cada uno se fije metas y cuente con una verdadera motivación respecto a su compromiso primeramente personal de formarse y seguirse actualizando respecto a su ejercicio profesional para posteriormente proyectar interés por el hecho educativo sobre todo lo que tiene que ver con su propia lengua y cultura. De otra manera, aunque cuenten con la mejor preparación académica y formal, no logran un aprendizaje constructivo y significativo dentro de su aula bilingüe intercultural.

Por ello, hoy en día se requiere que el profesorado se haga consciente de lo que significa trabajar con una educación intercultural bilingüe, pues ésta debe responder a la especificidad de los niños indígenas, y con esto, lograr que la lectura se constituya en un recurso útil e indispensable para su desarrollo social, cultural y comunicativo (el medio privilegiado para transmitir el pensamiento y el lenguaje).

#### **4.4 EDUCACION BILINGÜE**

La lectura para sujetos bilingües surge como una necesidad apremiante, la cual implica buscar alternativas que los vinculen con su lengua y su cultura, que responda a sus intereses dentro de sus comunidades y que les permita desarrollar su especificidad cultural; sin que esto se constituya en mecanismo de exclusión. Se trata de fomentar en grupos bilingües, que prototípicamente han utilizado la oralidad como medio de

transmisión de su cosmovisión, sus mitos, sus hábitos y su moral, el hábito de la lectura; el medio a través del cual puedan acceder y desarrollar condiciones de aprendizaje que amplíen lo que hasta ahora han tenido.

Ello implica que en la Educación Primaria se tome en cuenta, la especificidad de cada población, la variable lingüística, pues la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en lengua indígena representa uno de los retos más significativos de la escuela primaria intercultural Bilingüe motivado por el hecho de que los idiomas de las minorías étnicas no cuentan con tradición escrita ni con materiales impresos u otros medios gráficos que les acerque a la cultura escrita y pongan a los/as infantes en contacto con el sistema de escritura como referente y experiencia previa para su ingreso para la escuela primaria.(León 2001)

En lo que respecta a las políticas de fortalecimiento a la educación bilingüe lo que se plantea es que: en la atención educativa se deben “Desarrollar sistemas de formación inicial de docentes bilingües y fortalecer la actualización permanente de docentes y directivos bilingües a fin de prepararlos mejor para enfrentar el reto de lograr los tres objetivos de la educación intercultural bilingüe...” (SEP 2001: 133-134) Ello implica promover el bilingüismo oral y escrito, el conocimiento efectivo de éste y la valoración de la cultura propia.

Para lograr la consolidación de lo antes planteado, en la ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas se especifica que es necesario, “Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate.” Condiciones que estarían enfocadas a posibilitar la atención educativa que requieren las niñas y los niños indígenas en su lugar de origen

En cuanto al punto anterior, los dos maestros investigados dicen saber hablar y escribir la lengua ñahñü. El maestro Porfirio considera que habla el ñahñü en un 100% y lo escribe aproximadamente en un 90%, esto debido a que al haber participado como asesor técnico de la lengua le permitió actualizarse y conocer más sobre la escritura de su lengua. Por otro lado, el maestro Andrés considera que habla el ñahñü un 80%, sin embargo, al ser originario de Hidalgo presenta algunas variaciones lingüísticas en relación con la comunidad en que labora y en cuanto a la escritura él dice que calcula que la domina en un 60% aproximadamente.

Actualmente la educación que se les proporciona a los niños bilingües en términos oficiales se muestra muy abierta a un mantenimiento de la cultura propia, aunque se sabe que el desarrollo de la educación indígena dista mucho de ser el que se propone o se promete.

En realidad a los niños se les va inculcando la educación “general”, es decir, a las poblaciones indígenas se les considera incapaces de equilibrar la situación para que la educación en español y la cultura que la comunidad implica se equilibre con la cultura local (se forman en la cultura generalizada de todo el país). Con esta situación es lógico que paulatinamente las generaciones vayan perdiendo elementos culturales que le son genuinos; conduciendo a dichas poblaciones hacia un cambio radical de su vida social y con ello de su identidad cultural.

En el caso de la educación bilingüe intercultural, ésta se ubica en el medio indígena, se supone que trata de adaptar los programas educativos al contexto regional y se sirve de metodología bilingüe-bicultural para su implementación; sin embargo, este tipo de educación hoy día enfrenta una serie de deficiencias, como la falta de capacitación de los docentes, la apatía por parte de ellos para implementar programas acordes por el tan mencionado doble trabajo, el que no se sientan identificados con su lengua y cultura, instalaciones y recursos didácticos inadecuados, entre otros.

Ante esto, en la presente investigación se percibió que en las dos aulas observadas se trata de llevar a cabo una educación bilingüe, aunque con ciertas deficiencias por la falta de métodos y estrategias claras/os y/o adecuadas/os, además de que el llevar a cabo una educación bilingüe se experimenta con un doble trabajo como ya lo hemos mencionado, por lo que los docentes optan por instruir significativamente por medio de la lengua mayoritaria en este caso el español, también la falta de organización del cuerpo docente de cada institución escolar por diferencias ideológicas e identitarias, como es el caso de la escuela Vicente guerrero, en la cual la mayoría de los docentes no se sienten identificados con su cultura, lo que hace que la educación no se incline hacia el bilingüismo, al contrario, ya que cuando estuvimos en ella, la preocupación de las maestras y los maestros iba mas orillada a que formaba parte de un proyecto piloto para la enseñanza del inglés, sin contemplar que hablan dos lenguas, plantean el aprendizaje de una tercera, desatendiendo y desvalorizando la enseñanza de las que si están presentes.

Aunque al preguntarle al maestro Andrés su percepción de la educación bilingüe en su escuela él mencionó: ***aquí se da una enseñanza bilingüe, nadamás que es como el español, se da de manera graduada, por ejemplo para primero y segundo no, pues, palabras en otomí , palabras las más básicas, por ejemplo, mama, monxa o mesa y ya para segundo grado pues ya son enunciados, para tercer grado pues ya es un poquito más, son textos breves y para quinto y sexto son cuentos, leyendas y adivinanzas.***<sup>22</sup>

Por lo que, para el maestro Andrés la secuencia de cómo se da una enseñanza bilingüe en contextos como el suyo es clara, sin embargo, sería interesante conocer si esta secuencia se lleva ciertamente en los demás grados ya que como ya se ha mencionado la dinámica y aceptación de esta escuela ante el bilingüismo no es tan positiva como lo proyecta el maestro Andrés, ya que en varias ocasiones los

---

<sup>22</sup> E[(12-Noviembre-2008)]

comentarios y actitudes de las maestras y maestros de los otros grados presumía lo contrario, incluso el día que nos entrevistamos con la directora ella comentó que está en búsqueda de estrategias para hacer que las maestras y maestros lleven a cabo lo que se marca en cuanto a la enseñanza del otomí, sin embargo, ha encontrado mucha resistencia por parte de la mayoría a pesar de que son parte de la cultura y todas y todos hablan la lengua.<sup>23</sup>

En cuanto a la educación bilingüe que se imparte en la Escuela Venustiano Carranza es más consistente, por lo menos con respecto a la dinámica comunicativa que se juega entre todos los actores de la comunidad, entre maestros, alumnos y padres de familia, tal vez porque la comunidad es más pequeña y el bilingüismo es más homogéneo, lo que genera que la preocupación por una educación más acorde a las condiciones que vive la comunidad sea un punto importante para los docentes que ahí laboran. Particularmente para el maestro Porfirio ***la educación bilingüe debe tomarse en cuenta ya que de esa manera logramos preservar la cosmovisión de nuestra cultura, mediante el uso y preservación de nuestra lengua y nuestras tradiciones, eso es parte de la interculturalidad que se vive en nuestro país***<sup>24</sup>, la percepción que se ha formado el maestro Porfirio ha sido parte de la formación constante que él personalmente ha adquirido mediante una preparación consciente de lo importante que es para él y su cultura estar al tanto de las necesidades de su comunidad, además que como él comento en repetidas condiciones ***su cultura es su mundo***<sup>25</sup>. Lo que ha hecho sin duda que su compromiso para con la educación que el lleva a cabo en su aula trate de ser lo más acorde a lo que necesita, tomando en cuenta a la educación bilingüe como una realidad palpable, aunque considera también que es un trabajo demasiado complejo.

---

<sup>23</sup> Diario de campo,

<sup>24</sup> E[(13-Noviembre-2008)]

<sup>25</sup> E[(13-Noviembre-2008)]

De esta manera, la educación bilingüe debe tomarse en cuenta desde varios aspectos, no solo los formales que se marcan en los planes y programas, sino también en lo que respecta a las condiciones de cada comunidad, la manera en que percibe cada docente su cosmovisión, si la comparte o no, si cuenta con una identidad positiva para poder transmitirla a sus alumnas y alumnos, etc.

Indiscutiblemente también los docentes que si llegan a comprometerse con la enseñanza bilingüe no les basta con tener determinación a hacerlo, también requieren de instrumentos técnico metodológicos que avalen y guíen su práctica. Ante esto, en el siguiente subtema hablare de lo que tiene que ver con el apoyo que reciben y los materiales que cuentan para poder llevar a cabo una educación bilingüe intercultural en su aula.

#### **4.5 ENSEÑANZA BILINGÜE (METODOS, TECNICAS, MATERIALES)**

En la enseñanza bilingüe, la adquisición del lenguaje se hace más compleja, pues implica la necesidad de interiorizar conocimientos que corresponden a una segunda lengua que no es la materna y que por lo regular, por lo menos cuando se empieza a aprender, implica procesos de traducción; es decir, el encontrar la equivalencia de los conceptos o palabras de la L2 en una L1, y desde allí iniciar la adquisición de los saberes y después la comprensión. Esto tiene implicaciones sociales y sociolingüísticas, pues es a través de los estudios que en ella se realizan, que se pueden tener propuestas de comprensión y explicación sobre dicha problemática.

Por lo que, los docentes deben tener en cuenta lo importante que es apoyarse de recursos didácticos, los cuales implican técnicas y materiales que deben ser adaptados según las necesidades de las alumnas y los alumnos y las circunstancias de la enseñanza.

Para la enseñanza de la lectura estos recursos didácticos toman gran relevancia, ya que al ser la lectura una competencia comunicativa, permite que el educando adquiera los contenidos programáticos que en la escuela se le han de enseñar.

Y particularmente, para la enseñanza de la lectura a niños bilingües, estos recursos cumplen una función muy importante ya que es a través de éstos que se puede facilitar el acceso al conocimiento. Se trata del conjunto de acciones y recursos que en términos de reconocer la cultura permiten al docente proponer materiales y técnicas didácticas adecuados a la identidad y cosmovisión de origen del niño. Apoyos que el docente puede diseñar, seleccionar y organizar atendiendo a la especificidad del educando al cual se dirige la enseñanza.

Ehri (1998) plantea que en la enseñanza de la lectura a sujetos bilingües se hace necesario que los recursos didácticos posibiliten realizar el reconocimiento visual para desarrollar el manejo fonológico de las palabras; lo que permitiría a los niños recordar la pronunciación y el significado de éstas.

Para lograr esto, el niño debe estar rodeado de lecturas que le sean interesantes, que tengan un sentido en función de su especificidad; ya que éste es el vehículo ideal en la promoción del aprendizaje. De hecho, para aprender a leer no se requiere de la memorización de los nombres de las letras, de las reglas fonéticas, de listas de palabras, de aplicar todo tipo de ejercicios y disciplinas, ni tampoco de confiar en la instrucción.

De ahí que el lenguaje escrito proporciona instrumentos cognitivos al lector, lo cual implica establecer condiciones específicas para estimular al niño en el aprendizaje de la lectura. Para ello, según Smith (1983: 191-193) , es necesario: a) que el material de lectura sea significativo e interesante, de preferencia que sea el niño quien lo elija, b) que se apoye al educando donde lo necesite y en la medida que lo requiera, c) que el

lector tenga disposición para que se dé este aprendizaje evitando, en la medida de lo posible, la ansiedad y d) que se mantenga un ambiente de respeto cuando se cometan errores.

En el caso del primer ciclo (primero y segundo) de educación primaria, lo que se le requiere al niño es el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción. (SEP, 2001)

En cuanto a la enseñanza a niños bilingües este proceso se hace más complejo, dado que la adquisición de las competencias lectoras se encuentra mediada por la condición del bilingüismo. Se trata de educandos que pueden enfrentar distintas problemáticas en el aprendizaje de la lectura, tales como: el uso de dos lenguas, siendo por lo regular la L2 el español; el no saber leer ninguna de las dos lenguas, ya que no se conoce el lenguaje escrito de la L1 y tampoco el de la L2; y si a esto le sumamos la falta de formación que los docentes enfrentan para emplear las dos lenguas que el niño bilingüe maneja.

Por lo que, en la presente investigación pude percatarme de que los docentes cuentan con los libros de texto en ñhãñhü. editados por la SEP, los cuales están dirigidos a las niñas y niños indígenas que cursan la educación primaria, en este caso del municipio de Tolíman, Querétaro, para “favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua indígena que se habla en su comunidad. En estos libros de texto en ñhãñhü se pueden encontrar lecturas que hablan tanto del entorno físico, social cultural, etc., ya que relatan costumbres, fiestas y leyendas de su región. (SEP, 1995)

Ante esta creación que lleva a las niñas y niños indígenas otomíes a relacionar su aprendizaje con su lengua y su cultura se esperaría que estos libros fueran utilizados



significativamente de forma creativa, tanto por el profesorado como por las alumnas y alumnos. Sin embargo, en la realidad que me encontré, estos libros tan bien estructurados y creados con un sentido optimista hacia la educación bilingüe intercultural, son parte del rincón de lecturas de cada aula observada, ya que no forman parte de la planeación didáctica, ya que como menciona el maestro Andrés ***pues lo que pasa que en este libro de texto, vienen textos muy amplios y para el otomí lo que estamos dando primero es lo más básico, las vocales, simples compuestas, luego ya vienen las palabras y este después entramos a lo que es el texto del libro, porque si empezamos con el texto del libro pues la verdad no sabemos ni que hay allí, y entonces lo que yo estoy tratando es para hacerlo de lo fácil a lo difícil, primero vemos las vocales, luego las palabras, luego formamos frases y esto no lo logramos con el libro de texto en ñhãñhü porque no todos lo entienden, hasta para mi es complicado***<sup>26</sup>.

En lo que respecta al maestro Andrés, el libro de texto con el que él trabaja para la enseñanza de la lectura es el libro general de español para las escuelas primarias públicas, menciona que siempre lo ha hecho de esta manera y además utiliza estrategias como la que él llama de “ensayo y error” ya que dice que mediante este: ***aprenden porque aquí hacemos equipos de trabajo, precisamente yo cuando llegue yo les puse los números y les dije: haber anoten los nombres porque hay algunos que dicen no pues es que yo no sé, y entonces les digo saben que pues hagan equipo de dos o tres para que se ayuden se vayan conformando, si yo sé, pues como se hace esto les va preguntando, o sea que el niño entre a ese habito de integrarse, para construir su conocimiento, porque es fácil que yo llegue y hagan esto y hagan esto, pero ellos qué aprendieron, o sea como que todo les damos, y yo lo que trato es que ellos reflexionen y que vean donde está el error y sobre ese error aprendemos.***<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> E[(12-Noviembre-2008)]

<sup>27</sup> E[(12-Noviembre-2008)]

De esta manera, el maestro Andrés ha adaptado a su enseñanza métodos y estrategias conforme a su experiencia, las cuales ha retomado a través de varias teorías pedagógicas como el constructivismo, al fomentar que sus alumnas y alumnos construyan su propio conocimiento, etc.

Y en cuanto a los materiales que utiliza para la enseñanza de la lectura él utiliza **textos recreativos, o sea por ejemplo de recortes, o sea por ejemplo de animales, algo que a él** (se refiere a sus alumnas y alumnos en singular) **le interese que sea de interés para el alumno, que tenga algún significado para ellos.** Además, **la estrategia que utilizo sería formarlos por equipos, y a través de palabras cortas, se les proporciona un sobre con palabras cortas, entonces ellos, cada equipo analiza las palabras en español y ya luego ellos lo van escribiendo en otomí, cuando ellos tienen dudas pues recurren a mí, oiga yo tengo duda en esto y esto ah bueno, ya les digo más o menos como, pero a mí lo que me interesa es que ellos investiguen, o sea que ellos, crean la necesidad de hay pues esto como se escribe, porque si nosotros les damos todo así, pues escriban y copien , pues ya eso como que a ellos no les interesa.**<sup>28</sup>

Por otro lado, el maestro Porfirio tampoco hace uso de los libros de texto en **ñhãñhü ya que considera que es complejo para los alumnos porque a pesar de que contiene su realidad cultural, los alumnos ya no la conocen tal y como se las pintan en el, además las grafías y el léxico que en el se utilizan son complejos hasta para nosotros los maestros, como que hace falta una buena revisión de ellos**<sup>29</sup>.

Por ello, al igual que el maestro Andrés, el maestro Porfirio utiliza los libros editados para las escuelas generales, además porque así lo marcan sus programas, porque a

---

<sup>28</sup> E[(12-Noviembre-2008)]

<sup>29</sup> E[(13-Noviembre-2008)]

pesar de que también se les proporcionan libros de texto en ñhãñhü a todas y todos, su utilización es opcional.

Además, al estar en varias ocasiones en la supervisión a las que correspondía cada escuela pude observar que estos libros también son parte de un rincón de la misma, a pesar de que el ciclo escolar ya había comenzado los libros seguían allí ya que no habían sido distribuidos. Por lo que, es triste mencionar esta situación desfavorecedora porque estos materiales deberían de ser y formar parte importante del hecho educativo en toda aula del sector de educación bilingüe, además de que el gasto que se genera para la impresión de estos debería valorarse desde las autoridades educativas, por medio de la búsqueda de estrategias programáticas en las cuales se incluyera su uso, seguido por los docentes, buscando la mejor manera de involucrarlos en su acto educativo, a pesar de su mencionada “complejidad” y por ultimo por las alumnas y alumnos tomando en cuenta la riqueza artística y cultural con la que esta literatura cuenta.

De esta manera, los docentes a pesar de que cuentan con herramientas como los libros de textos, optan por llevar a cabo su enseñanza adaptando estrategias combinadas de varias corrientes educativas, debido a que no les ha sido funcional utilizar los materiales que la SEP les ha aportado.

Tal es el caso del maestro Porfirio quien menciona que ***la educación indígena ha sido retomada por el gobierno mas por cuestiones políticas que por una verdadera motivación a sacar adelante a las comunidades, por eso solo mandan supuestas innovaciones sin tomar en cuenta las verdaderas necesidades culturales y de la lengua de cada comunidad***<sup>30</sup>. Además se quejan de que la capacitación que se baja

---

<sup>30</sup> E[(13-Noviembre-2008)]

en cascada no funciona ya que la información se va deteriorando y no llega hasta los maestros como debería, llega incompleta o en muchos casos nunca llega.

El siguiente cuadro pretende resumir y comparar los métodos, técnicas e instrumentos con los que cada maestro cuenta y utiliza en relación a la enseñanza de la lectura en el contexto donde laboran.

|                     | Maestro Porfirio (Escuela A) Venustiano Carranza  | Maestro Andrés (Escuela B) Vicente Guerrero   |
|---------------------|---|---|
| METODO DE ENSEÑANZA | Método Global<br>Constructivismo  | Método Global<br>Ensayo y error<br>Constructivismo  |
| TECNICAS DIDACTICAS | Trabajo en equipo<br>Repetición oral en lengua indígena<br>Participación                        | Trabajo en equipo<br>Repetición oral en español y lengua indígena<br>Trabajo en parejas         |
| MATERIALES          | Libro de texto Español lecturas y español ejercicios para escuelas primarias generales publicas | Libro de texto Español lecturas y español ejercicios para escuelas primarias generales publicas |

Las y los docentes del subsistema indígena también cuentan con un apoyo técnico de la lengua (ATL), el cual se encarga de orientarlos respecto a la manera en que pueden llevar a cabo una enseñanza bilingüe, en este caso particularmente respecto a la lengua ñhãñhü. Este personal tiene la capacidad para ayudar a los docentes, aunque de alguna manera también vigila la manera en que cada docente lleva a cabo la enseñanza de la lengua en su aula ya que visita periódicamente cada escuela del sector que le corresponde y observa cada aula, a partir de esto, realiza un reporte de la situación de cada escuela.

En la presente investigación, cada escuela pertenecía a un sector diferente, por lo que los ATL de cada una era una persona distinta, solo pude interactuar un poco con la ATL de la supervisión a la que correspondía la Escuela (B) Vicente Guerrero a partir de varias pláticas informales, debido a que la encontrábamos en la supervisión o en alguna escuela de su sector cuando estábamos en las escuelas entrevistando a las alumnas y alumnos por parte del proyecto “bilingüismo y comunicación intercultural”.

Ella se siente muy decepcionada respecto a la disponibilidad y el empeño que las y los maestros de las escuelas de su supervisión ponen al enseñar la lengua a sus alumnas y alumnos ya que ***la mayoría no toman en cuenta la educación bilingüe, solo hacen como que dan el ñhãñhü cuando ven que voy a observar su clase, o más bien ignoran mi presencia o muchos piensan que yo tengo que ir a hacer su trabajo y me dejan con sus alumnos y ellos se ponen a hacer otras cosas.***

También mencionó que ***la actitud de la mayoría es apática ya que dicen que solo pierden el tiempo porque a las niñas y niños ya no les interesa aprender la lengua y además la mayoría ya no la hablan.***<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Plática informal en diario de campo. (noviembre 2008)

Por lo que, este apoyo pedagógico hacia la enseñanza de la lengua tampoco es tomado en cuenta por la mayoría de las maestras y los maestros, lo que ha generado en las autoridades educativas el interés por eliminarlo más adelante, porque además representa un gasto extra que no es valorizado por la planta docente.

En cuanto a la ATL encargada de la escuela Venustiano Carranza no pudimos interactuar con ella en ninguna ocasión ya que a pesar de que concertamos una cita con ella, nunca llegó, sin embargo, el maestro Porfirio nos dijo que tanto ella como el propio supervisor de su zona eran personas que no se comprometen con la educación y menos con la educación bilingüe ya que solo llegan a ir cuando hay algún evento importante o alguna supervisión superior.

De esta manera, se puede observar que la educación bilingüe que se lleva a cabo en las comunidades otomíes a pesar de que cuenta con algunos apoyos técnico-pedagógicos para llevar a cabo una enseñanza más óptima y acorde a sus necesidades lingüísticas y culturales carece de disponibilidad hacia el trabajo tanto en lo individual por parte de cada docente, como de un trabajo colectivo por parte de las autoridades educativas, el profesorado y las comunidades. Aunque podríamos pensar que también ciertamente ha habido avances que tal vez se han visto turbios o poco relevantes gracias a la falta de compromiso de la mayoría, por factores como la discriminación, la falta de identidad cultural, la globalización, etc.

#### **4.6 CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DOCENTES**

Los docentes, protagonistas de la presente investigación dicen tener buenas experiencias en cuanto a la educación y sobre todo en sus comunidades, ya que son parte de su mundo tal como lo interpreta el maestro Porfirio, quien a pesar de haber

llegado al magisterio de manera casual y sin una preparación formal y académica que avalara sus conocimientos, ha hido forjándose metas personales y profesionales que puedan brindarle satisfacciones positivas para su vida como para la vida de su cultura y su lengua. Lo que hace que su compromiso para con sus alumnas y alumnos en cuanto a la enseñanza de la lectura, sea gratificante para el aunque es un trabajo complejo y de mucha constancia, sobre todo al contar con un aula multigrado en la que la atención se torna vulnerable, sin embargo, diariamente está en búsqueda de la mejor manera de llevar a cabo su labor y como menciono: ***el punto a mi favor es que me siento como en casa, en mi espacio vital.***<sup>32</sup>

Por su parte el maestro Andrés cree que su labor como maestro le ha dado muchas satisfacciones, tanto personales como profesionales, es ***mi vocación y a pesar de que no estoy en mi lugar de origen, me satisface saber que me puedo comunicar con mis alumnos, ellos me entienden y yo los entiendo.***<sup>33</sup>

Además para él, la enseñanza bilingüe ***es importante para los niños pues porque es parte de su cultura, pues uno como docente debe de valorar su cultura y tratamos de rescatarlo enseñando el otomí o ñhãñhü.***<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> E[(13-Noviembre-2008)]

<sup>33</sup> E[(12-Noviembre-2008)]

<sup>34</sup> E[(12-Noviembre-2008)]

## CONCLUSIONES

En la escuela la lectura es un objeto de enseñanza, para que se constituya en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza sea parte de la práctica social, es imprescindible que “represente” los diversos usos que ella tiene en la vida social, sobre todo cuando esto está vinculado a sujetos que por su condición social son bilingües.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lectura y la escritura exige, como bien sabemos, el manejo de diversos tipos de textos. Sin embargo, ante la escasa producción detectada, los niños indígenas ven limitada la posibilidad de manipular textos escritos en su lengua materna y con ello la eficacia de su aprendizaje de la lectura y la escritura.

En este sentido es necesario reconocer el trabajo realizado por la Dirección General de Educación Indígena ante la producción de los libros de textos en 32 lenguas, incluyendo el ñhãñhü, aunque estos libros presentan diversos problemas que obstaculizan su uso y por tanto el logro de la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua indígena.

Parte de ellos es que las maestras y maestros indígenas no saben leer y escribir en su propia lengua ya que también fueron formados en escuelas castellanizantes, y además aprendieron a hablar su lengua en su entorno familiar y comunitario, por lo que, esto significa que ni siquiera las maestras y maestros cuentan con las competencias básicas que les permitan enseñar a sus alumnas y alumnos a leer y escribir en su propia lengua. Y si a esto le sumamos el que su identidad cultural no es la más positiva debido



a experiencias que tal vez marcaron su vida y que los llevan a rechazar la enseñanza bilingüe.

Sin embargo, en contextos en los que la lengua indígena ya se habla poco, su uso en la escuela es prácticamente inexistente, lo que genera que el objetivo principal de la lectura sea funcional para su vida cotidiana y en un futuro laboral, tomando como medio únicamente el español como lengua de llegada y de instrucción, a pesar de que haya alumnas y alumnos que sigan utilizando el ñhãñhü. Este es el caso de la escuela Vicente guerrero, en la que el bilingüismo de las alumnas y los alumnos es muy heterogéneo debido a la dispersión de las comunidades originarias de algunas alumnas y alumnos, lo que ha logrado el que las maestras y los maestros usen únicamente como lengua de instrucción el español, además de sus múltiples problemas de identidad cultural como ya lo he comentado anteriormente. Todo esto dificulta el que se considere la posibilidad de que haya una secuencia programática para la enseñanza de la lectura sobre todo en la lengua ñhãñhü

Además está tan introyectado por los docentes que, cuando ésta ya se domina en forma oral por los alumnos, se considera que el propósito se ha logrado y la educación bilingüe deja de ser necesaria, por lo que, la hacen a un lado implícita y explícitamente, a expensas de que de ella puedan obtener algún beneficio o reconocimiento, como por ejemplo, en lo que respecta al concurso del himno nacional que se celebra cada año, las maestras y maestros ponen gran énfasis para poder lograr que su escuela sea la ganadora y en forma de ensayo piden cada lunes en la ceremonia cívica a las alumnas y alumnos que interpreten el himno en otomí.

Todo lo anterior dificulta, sin duda, la enseñanza bilingüe ya que se transita por los caminos de menor resistencia y se abandona el propósito de la educación bilingüe.

Por ello, es importante tomar en cuenta que para llevar a cabo una enseñanza acorde a las necesidades de cada comunidad indígena es imprescindible tomar en cuenta todos los factores que derivan o han derivado hasta el momento el que la educación indígena sea más una mal preocupación por parte de algunos políticos para ganar terreno que una acción de compromiso total por parte de todas y todos los que conforman el hecho educativo en estos contextos.

Por ello, para llevar a cabo una enseñanza bilingüe plena es indispensable hacer de la lengua un objeto de estudio, pero también hacer de la lengua un vehículo de la enseñanza ya que no basta enseñar la lengua, hay que enseñar en la lengua, al igual que el español. Esto nos llevara a un bilingüismo aditivo, en el que ambas lenguas se encuentren en equilibrio, también a lo largo de toda la educación básica.

Ya que la lengua es la expresión de la cultura, fortalecerla implica fortalecer la cultura y viceversa. De ahí que, el trabajo educativo debe por lo mismo proponerse el conocimiento y la valoración de la cultura propia, así como de la lengua que permite expresarla, comunicarla y enriquecerla.

Como bien expresaron los docentes protagonistas de la presente investigación, es un trabajo doble, complejo y poco recompensado, pero bien vale la pena...

## BIBLIOGRAFÍA

BAKER, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra

BERKO, J. (1999) *Psicolingüística*. España: Mc Graw Hill

BONFIL, P. (2004) “Niñas e indígenas: desigualdad en los sistemas de educación en México” en Sichra, I. (Comp.) *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata. Págs. 31-47

CABRERA, F. (1999) “La formación del profesorado en educación multicultural”, en Essomba Miguel A. (coord.), *Construir la escuela multicultural*, Barcelona: GRAO

CABRERA, Flor. (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Madrid: ALERTES

CALDEIRO, P. Metodo global.  
[http://educacion.idoneos.com/index.php/Didáctica/Didáctica de la lengua#M%C3%A9todo de la palabra generadora](http://educacion.idoneos.com/index.php/Didáctica/Didáctica_de_la_lengua#M%C3%A9todo_de_la_palabra_generadora): 22/10/2009

COOPER, David. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor

EHRI, L. (1998). *Investigación en el aprendizaje de la lectura y escritura: una perspectiva de historia personal Estudios científicos de lectura 2*  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052004003000001&script=sci\\_arttext&tlng=es#bravo](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052004003000001&script=sci_arttext&tlng=es#bravo) 15/01/09,

Enciclopedia de los Municipios de México. Querétaro. TOLIMÁN: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/queretaro/municipios/22018a.htm>: 25/10/2008.

EVERSTON, C. y GREEN J. (1989). La observación como indagación y método, en Wittrock, C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Ed. Paidós Educador. México.

FERREIRO, E. y Ana Teberosky (comp.). (1998) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

GADAMER, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*, México: Paidós

GÓMEZ Palacio Margarita y otros. (1995). *La lectura en la escuela*. México.

HUBERMAN S. (1996). *Como aprenden los que enseñan, la formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique

LERNER, Delia. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE

LOPEZ L. (1989). *Lengua: Materiales de apoyo para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Chile: UNESCO/ORELAC.

LÓPEZ, L. (1998). *Sobre la huellas de la voz (sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación)*. Madrid: Morata.

*Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de marzo de 2003, en: [http://www.eocal.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC\\_Ley\\_Gral\\_Derechos\\_Linguisticos\\_Pueblos\\_Indige](http://www.eocal.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_Ley_Gral_Derechos_Linguisticos_Pueblos_Indige): 26/ 10/09

MIGUEZ, P. (2008). Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza Bilingüe en primaria. En: T. Bertussi y G. González (Coords.). *Anuario Educativo Mexicano*. México: UPN/ LX Legislatura de la Cámara de Diputados/Miguel Ángel Porrúa, 95-115.

S.E.P. Plan y programas de estudio 1993, primaria, p .22

PRATO, N. (1998) *Abordaje de la lectura y escritura (desde una perspectiva psicolingüística)*, Argentina: Novedades Educativas

ROJAS, T. (2005). *La equidad en la educación primaria de la población infantil jornalera migrante en México*. México: UAM Xochimilco. Tesis para optar al grado de maestría en desarrollo y planeación de la educación.

RUIZ, J.I y Ispizua, M. A. (1989) *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SAPIR, E. (1977). *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. México: FCE, 280 p.

SANCHEZ, E. (1999). *Los textos expositivos, estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana

Secretaría de Educación Pública. (2001-2006). *Programa Nacional de Educación*. México

SEP. (1994). *Plan y programas de estudio 1993*, pp. 21-22.

SEP. (1995). Libros de texto en ñhãñhü del municipio de Tolimán, Querétaro

SEP. 1999. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. DGEI.

SEP. (2001). Plan Nacional de Educación, pp. 133-134.

SHCMEKES, S. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, celebrado en Puebla, Pue., del 16 al 19 de octubre de 2002.

SMITH Frank. 1983. *Comprensión de la Lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Ed. Trillas.

UPN. (1992). *Práctica docente y acción curricular*. Antología básica, México p. 239-241

VIGOTSKY, L.. (1996) *Pensamiento y lenguaje*, (Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas), 141-152.

VIZCAINO, Á. (1962). *Notas para un curso de didáctica del lenguaje*. México: Ed. Patria, 302 p.