



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

**ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR
Y CONSERVACIÓN DE LA LENGUA MATERNA: COMPARACIÓN
ENTRE DOS PRIMARIAS CONAFE DE COMUNIDADES
NAHUABLANTES**

**TESIS:
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA:
ARELLANO MUÑIZ JOSÉ ALEJANDRO**

**ASESOR
MTRO. ALEJANDRO OCTAVIO DELGADO CABALLERO**

MEXICO, D.F., OCTUBRE DE 2013

Dedicatorias

A toda mi familia, en especial a mis hijos Alejandro y Yesenia, con cariño, amor y la felicidad de ver que a pesar de algunas carencias se conducen por caminos de honestidad, deseando compartir con ellos los logros por los que día a día me esfuerzo en conseguir.

A todos mis alumnos que me motivan en la búsqueda de mejores estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con un cariño especial a Alexa Verónica, Alejandra Quetzali y a Luz Gabriela ya que con su gran sencillez y afecto me dan fuerza para resistir ante ciertas adversidades.

A los alumnos de Barrio Xonacatepec y Alambique que me motivaron a este trabajo y a todos los habitantes de estas comunidades, de quienes además aprendí mucho y me hicieron sentir como en casa.

Agradecimiento:

A todos mis maestros que me permitieron la interacción con las parcelas del conocimiento y en especial al maestro Nicolás Tlalpachicatl por compartir sus dinámicas tanto en las materias que me impartió como en las asesorías del programa CONAFE-UPN (Tutores Comunitarios de Verano) y a mi asesor, el maestro Alejandro Octavio Delgado por guiarme en mi trabajo y por su gran paciencia.

A mis compañeros de la UPN, por compartir su conocimiento, pero sobre todo a quienes me dieron palabras de ánimo y de amistad verdadera, en especial a Isabel (Paulina), Nallely, Cesar, Jessica, Diana, Armando y muchos más sin pretensión de omitirlos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I TUTORES COMUNITARIOS DE VERANO	13
1.1. PROGRAMA TUTORES COMUNITARIOS DE VERANO	13
1.2. TUTORES COMUNITARIOS DE VERANO - UPN.....	15
1.3. EL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO.....	16
1.3.1. Cobertura.....	18
1.3.2. CONAFE Puebla	18
CAPÍTULO II LAS LENGUAS INDÍGENAS, LA CASTELLANIZACIÓN Y EL BILINGÜISMO EN MÉXICO, DESDE LA COLONIA HASTA LA ACTUALIDAD	21
2.1. EL USO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO	23
2.2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA EN MÉXICO	25
2.3. EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE.....	32
2.4. LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS	40
CAPÍTULO III ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DE RENDIMIENTO ESCOLAR, ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y CONSERVACIÓN DE LA LENGUA MATERNA NÁHUATL	45
3.1. RENDIMIENTO ESCOLAR Y ESTRATEGIAS PARA FAVORECER SU ADQUISICIÓN	45
3.1.1. Rendimiento escolar	46
3.1.2. Las estrategias de aprendizaje.....	47
3.2. ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	49
3.2.1. Métodos para la enseñanza de una segunda lengua.....	51
3.2.2. Estrategias para la adquisición del español como segunda lengua	53
3.3. CONSERVACIÓN DE LA LENGUA MATERNA NÁHUATL.....	55
3.3.1. Estrategias para favorecer la conservación del náhuatl como lengua materna.....	56
CAPÍTULO IV PROCEDIMIENTO:	59
4.1. COMUNIDAD DE BARRIO XONACATEPEC	60
4.1.1. Participantes.....	60
4.1.2. Detección y evaluación de necesidades	61
4.1.3. Intervención en la comunidad de Barrio Xonacatepec.....	66
4.2. COMUNIDAD DE ALAMBIQUE.....	86
4.2.1. Participantes.....	87
4.2.2. Detección y evaluación de necesidades	87
4.2.3. Intervención en la comunidad de Alambique.....	92
4.3. REPORTE CUALITATIVO DE RESULTADOS FAVORECEDORES DE APRENDIZAJES ESCOLARES.....	105
4.3.1. Resultados de la tutoría en la escuela CONAFE de Barrio Xonacatepec.	106
4.3.2. Resultados de la tutoría en la escuela CONAFE de Alambique, Puebla.....	112
CAPÍTULO V ENFOQUE CONTEXTUAL DE LA INTERVENCIÓN EN AMBAS COMUNIDADES (PROPUESTAS Y REFLEXIONES).....	121
5.1. COMPARANDO LAS ESTRATEGIAS.....	121
5.1.1. Favorecer y no inhibir la discusión de los temas en la lengua náhuatl	122

5.1.2.	<i>Empatía con la lengua de los alumnos.....</i>	122
5.1.3.	<i>Aprovechamiento de alumnos con cierto grado de comunicación en español.....</i>	123
5.1.4.	<i>El conteo y las matemáticas.....</i>	124
5.2.	ESTRATEGIAS ENCAMINADAS A LA REFLEXIÓN DE LA LENGUA	125
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES.....		127
6.1.	ALCANCES Y LIMITACIONES.....	128
REFERENCIAS		131

Introducción

Hace 85 años Moisés Sáenz realizó un viaje de inspección por la sierra de Puebla en el cual se dio cuenta de que los niños en edad escolar no hablaban ni deletreaban el español a pesar de los programas de castellanización iniciados con Vasconcelos. Este hecho abrió una nueva etapa y se pasó de la búsqueda de la castellanización directa a enseñar al indígena primero en su lengua y, gradualmente, ir sustituyendo ésta por el español. Sin embargo, aún se puede observar en varias comunidades indígenas la misma situación que el propio Sáenz observó (Pérez, 1999).

En el presente trabajo se parte del supuesto de que una de las causas más importantes del rezago educativo en las comunidades indígenas es el intento de castellanizar a los alumnos monolingües, en vez de promover el desarrollo educativo en su propia lengua y el aprendizaje del español como segunda lengua (como un derecho y no como una obligación). Se considera importante pensar en nuevas estrategias que permitan al estudiante indígena, y en particular al estudiante hablante de náhuatl, conservar su lengua materna y apropiarse de los saberes académicos, por lo que es necesario tomar en cuenta el grado de bilingüismo (si es que este existe) de los estudiantes para abordar la problemática de la forma más adecuada. Por otro lado, en el caso de los alumnos nahuas que realmente son bilingües la propuesta estratégica es encaminar hacia una reflexión de la lengua materna (náhuatl) que favorezca la conservación y promoción de la misma.

Aun cuando en la actualidad existen libros en la lengua materna indígena, se observó durante la intervención que éstos son exclusivamente narrativos, cuentos, leyendas y costumbres, sin embargo, no contemplan las asignaturas de la educación básica, es decir no

hay libros de matemáticas, naturales u otras asignaturas en su lengua materna, lo cual redundaría en una dificultad para acceder a los contenidos académicos.

En cuestión de educación indígena, las políticas, los materiales y los programas no son todavía muy claros, es por eso que se piensa que trabajos de este tipo podrían dar ciertas pautas de acción, además de que existen propuestas serias y desarrolladas en campo encaminadas a esta tarea, tales como la de la estandarización de la ortografía para la región nahuablante de Tehuacán-Zongolica propuesta por Hasler (2001) y que goza de buena aceptación por parte de habitantes de dicha región.

En cuanto a la propuesta de la enseñanza del español como segunda lengua y, a partir de lo ya mencionado, se busca justificar este trabajo bajo la idea de que si la castellanización directa o gradual no ha mostrado frutos significativos y contundentes en materia educativa y si un mayor desequilibrio social, lingüístico y cultural que pone en desventaja total a los grupos étnicos (SEP, 1986) bien se pueden obtener logros siguiendo una metodología de adquisición de segunda lengua sin que ésta sea abordada desde los contenidos curriculares comunes al sistema educativo de nuestro país, sino con una temática contextualizada y adaptada al ritmo de aprendizaje de los alumnos y a las características particulares de cada región. Al respecto Arnau (1993) recuerda un señalamiento de Ellis:

Ellis (1984), basándose en la literatura sobre la adquisición oral de la L1¹ y de la L2, propone un conjunto de aspectos del discurso en el aula que promueven la «rapidez» de adquisición de la L2. Estos aspectos del discurso son los siguientes:

¹Para una mejor comprensión de esta y posteriores citas, se aclara que los lingüistas utilizan la abreviación L1 para referirse a la lengua materna (Lengua 1) y L2 a una segunda lengua (Lengua 2).

cantidad de «intake» (cantidad de habla que los escolares pueden procesar porque es comprensible) habla referida al «aquí y ahora», habla rica en «directivas», «feedback» conversacional del profesor centrado en los mensajes y rico en la extensión de los significados de los alumnos, necesidad de comunicarse y control por parte de los alumnos del contenido proposicional, realización de un abanico amplio de «actos de habla» y práctica desinhibida. Arnau (1993, Pp. 29 y 30)

De lo anterior, se considera que una intervención desde la Psicología educativa es importante porque dará las bases teóricas y metodológicas para diseñar, aplicar, evaluar y replantear métodos y estrategias que permitan obtener resultados de acuerdo a los objetivos trazados y no promueva, como menciona Maqueo (2005), modelos didácticos inciertos con “esfuerzos inútiles” y resultados escasos. Se pretende por tanto, que una intervención de carácter psicopedagógico pueda incidir en una mejor respuesta emocional por parte del estudiante, que le permita tener una mejor actitud hacia su lengua materna y que también mejore la participación de los alumnos en las actividades así como su rendimiento académico, al tiempo que adquieren el español como segunda lengua o se apropian de un bilingüismo desarrollado según su dominio inicial del español.

Por otro lado, aquí se insiste en apostar por la primera alfabetización en lengua materna indígena, en el caso de estudiantes con un bajo dominio del español, al respecto, Zurita (1987) señala que la característica psicológica primordial que favorece el aprendizaje de la lectura es que el individuo posea un dominio del habla en la lengua en que este proceso se dará.

El presente trabajo muestra las estrategias empleadas durante la intervención como Tutor comunitario de verano (TCV) en dos primarias CONAFE multinivel, ubicadas en el Estado de Puebla, en las comunidades nahuablantes, Barrio Xonacatepec del municipio de Vicente Guerrero y Alambique perteneciente al municipio de Naupan. La primera intervención se llevó a cabo en el verano de 2010 y la segunda en el 2011 con una duración de 4 semanas cada una de ellas. Las estrategias referidas fueron enfocadas a favorecer los aprendizajes escolares, en este caso los planteados dentro del programa de *Tutores comunitarios de verano*, así como la conservación de la lengua materna de las comunidades mencionadas, siendo adaptadas a la diferencia en el grado de bilingüismo entre una comunidad y otra.

Durante la primera visita, realizada a la comunidad de Barrio Xonacatepec, cobra origen la problemática presentada a partir de observar que los alumnos de la escuela primaria multinivel CONAFE no comprenden cuando se les habla en español, e indagando con adultos de la comunidad se recibe la información de que los tutores comunitarios que han estado a cargo del grupo realizan actividades utilizando prioritariamente el español. En congruencia con dicha información se detectó que varios alumnos reaccionan de forma mecánica ante las instrucciones dadas en castellano, pero no responden verbalmente, realizan además cantos en español, en juegos como “el lobo” pero se identificó que casi nadie comprendía el significado de lo que cantaban.

En la segunda estancia como TCV, ahora en la comunidad de Alambique, se tuvo la oportunidad de establecer un parámetro de comparación con respecto a la primera experiencia, ya que en esta comunidad la mayoría de sus habitantes son completamente bilingües, por lo que la importancia de la conservación la lengua náhuatl se plantea desde

otro punto de vista, con estrategias particulares que pretenden promover la importancia que puedan dar ellos al idioma náhuatl como su lengua materna.

Por tanto, durante la intervención realizada se estableció el uso de estrategias para que los alumnos de comunidades con estas características, especialmente hablantes de náhuatl, puedan tener un mejor rendimiento escolar, al tiempo que valoren en su justa dimensión su lengua materna y, para el caso específico de Barrio Xonacatepec, la propuesta de la enseñanza del español con una metodología de enseñanza de segundas lenguas ajustada a las características particulares de los estudiantes; esto se deriva además de la experiencia vivida como Tutor Comunitario de Verano y de haber experimentado la docencia en el idioma inglés como segunda lengua durante algunos años para grupos con características muy diversas.

Objetivo general

Apoyar aprendizajes escolares a través de diferentes estrategias psicopedagógicas basadas en el uso del bilingüismo en estudiantes hablantes de náhuatl pertenecientes a dos escuelas multigrado de CONAFE en las comunidades de Barrio Xonacatepec y Alambique del Estado de Puebla.

Objetivos específicos:

- Identificar las diferencias existentes en cuanto a las causas de las dificultades en participación y rendimiento escolar que presentan estudiantes de ambas comunidades cuando los contenidos se abordan en español.
- Analizar en qué grado las dificultades en la participación y el rendimiento escolar se reducen cuando los contenidos son abordados en la lengua materna de los estudiantes de Barrio Xonacatepec.
- Proponer estrategias psicopedagógicas que permitan un mejor rendimiento escolar y al mismo tiempo la conservación de la lengua materna náhuatl para ambas comunidades, con las características particulares pertinentes para cada una.

La estructura del presente documento es la siguiente: en el primer capítulo se presenta un marco referencial acorde a la problemática aquí expuesta, en donde se aborda qué es el CONAFE, cuáles son sus funciones, objetivos y cobertura, así como el programa de tutores comunitarios de verano y la participación de la Universidad Pedagógica Nacional dentro del mismo, además de hacer referencia a las delegaciones regionales de CONAFE a donde pertenecen las escuelas primarias en que se realizó este trabajo, se describen algunas características de las comunidades y, en particular, de las escuelas. Dentro de este mismo marco contextual, en el capítulo dos se abordan apartados relacionados con la educación bilingüe, se revisa cómo se ha venido desarrollando la enseñanza del español en la escuela indígena en México y el uso de las lenguas indígenas en el contexto social y educativo, en donde se tocan tres enfoques en cuanto a la alfabetización en la comunidad indígena con

tres principales protagonistas; Vasconcelos, Sáenz y Hasler, representando como ya se mencionó; la castellanización directa, la gradual y la primera alfabetización en lengua materna, respectivamente.

En el capítulo tres se abordan las estrategias psicopedagógicas que serían utilizadas en la intervención y en el cuatro se describe propiamente la intervención realizada en la comunidad de Barrio Xonacatepec y en la comunidad de Alambique.

La detección de necesidades a partir de la primera intervención en la comunidad de Barrio Xonacatepec guió el trabajo en el sentido de que podría ser más conveniente abordar los contenidos escolares en la lengua materna de los niños de las comunidades, al mismo tiempo que el español se abordaría con un enfoque y metodología de segunda lengua, todo esto desde los primeros grados escolares y a lo largo, por lo menos en principio, de la educación primaria.

Dentro de este mismo capítulo, una vez descrita la detección de necesidades, se presentan las estrategias psicopedagógicas empleadas durante la permanencia en la primera comunidad, mismas que se encaminan a valorar si existe un cambio positivo que nos pueda conducir a apostar por un replanteamiento de la enseñanza en la comunidad indígena. Dichas acciones incluyen dentro de sus limitaciones actividades en lengua materna y actividades de español como segunda lengua para el caso de Barrio Xonacatepec y haciéndose ajustes en donde se percibe que es necesario.

Enseguida se presenta la intervención realizada en la comunidad de Alambique, en donde además de centrarse esta en el programa de nivelación de CONAFE se buscó promover el uso de la lengua materna de los estudiantes, al tiempo que continúan con el uso natural de

su segunda lengua que es el español, así como la adquisición y desarrollo de los conocimientos escolares, por lo que se describen las estrategias que para ello se emplearon.

En el capítulo cinco, se presentan los resultados de las intervenciones, comparando las diferentes interacciones que se observaron en ambas comunidades y, así mismo, en el capítulo seis se presentan las conclusiones a que se ha llegado, destacando la importancia del Psicólogo Educativo en intervenciones de este tipo.

CAPÍTULO I

TUTORES COMUNITARIOS DE VERANO

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) lleva a cabo el programa *Tutores Comunitarios de Verano* para nivelación de alumnos en riesgo de reprobación en comunidades de difícil acceso. El presente apartado describe principalmente el programa referido y la implicación de la Universidad Pedagógica Nacional en el mismo, el organismo que lo desarrolla (CONAFE), los objetivos educativos de este organismo, así como su estructura y cobertura, las delegaciones CONAFE a que pertenecen las comunidades donde tiene lugar la intervención aquí reportada, así como propiamente ambas comunidades y sus principales problemáticas detectadas tanto a nivel comunal como escolar, que a este trabajo competen.

1.1. Programa Tutores Comunitarios de Verano

El programa Tutores Comunitarios de Verano es creado con el fin de que alumnos en riesgo de reprobación y/o de deserción escolar atendidos por el CONAFE se beneficien por medio de un programa compensatorio que fortalezca los conocimientos en las áreas de matemáticas, español y salud de los niños de nivel primaria.

Dicho proyecto encuentra su fundamento en trabajos como los realizados por el sociólogo Karl Alexander y su equipo (Karl, Entwisle, & Olson, 2001) quienes mencionan que existen menos diferencias en el rendimiento escolar de los alumnos que cursan su educación en una escuela pública o privada o entre aquellos que provienen de un nivel socioeconómico alto, medio, bajo, al finalizar el ciclo escolar. Comentan que los alumnos

de este último nivel presentaban un resultado menor que aquellos de nivel socioeconómico alto.

Alexander evaluó además los resultados del aprendizaje antes y después de las vacaciones de verano, encontrando que los niños y niñas de nivel socioeconómico alto muestran un avance o mantienen su nivel de aprendizaje, al contrario de los que se encuentran en nivel socioeconómico menor perdían conocimiento u olvidaban una gran parte de lo aprendido durante el ciclo escolar recientemente terminado.

De esto se deduce que, el tipo de actividades realizadas durante el verano, así como los recursos culturales con los que cuentan los alumnos son un factor importantísimo para el desarrollo, progreso y retención de los aprendizajes escolares, contando con que además algunos de ellos asisten a diversos cursos durante el verano, o cuentan con otros recursos mientras que los de niveles más bajos realizan otros tipos de actividades que no se vinculan en absoluto con lo escolar.

De ahí, que dentro de los programas de CONAFE y en especial dentro del fomento a la atención y resolución de problemas educativos en el país, se brinden estos cursos durante el verano como una alternativa para reducir el rezago que presentan alumnos de estas comunidades con grandes desventajas por las características de sus comunidades (difícil acceso, alejadas de comunidades más grandes que puedan ofrecerles otras alternativas durante el verano, etcétera). El programa Tutores Comunitarios de Verano se realiza por vez primera durante el verano de 2009 con la participación de jóvenes entre 14 y 27 años egresados de nivel secundaria o bachillerato (CONAFE, 2010).

Según los resultados reportados por CONAFE (2011) con el programa aplicado por primera vez en 10 estados de la república, durante el verano de 2009, se logró que el 74 por ciento de los alumnos atendidos aprobaran para poder acceder al siguiente ciclo escolar y para 2010 se amplió la cobertura a 19 estados con la participación de instituciones de educación superior, tales como la UPN y la UNAM, siendo esta vez 9,000 alumnos atendidos por 2,542 Tutores Comunitarios de Verano, lográndose el 77 por ciento de estudiantes promovidos.

1.2 Tutores Comunitarios de Verano - UPN.

Para la segunda edición del programa TCV, en verano de 2010, con la participación de las instituciones de media superior, la UPN unidad Ajusco se incorpora a este proyecto, con 39 alumnos que concluyen el sexto semestre de Psicología Educativa; Pedagogía y Sociología Educativa, intentando aportar un mayor nivel académico al programa, por lo que se establece el acuerdo entre CONAFE y la UPN suscrito dentro del Convenio Marco de Colaboración UPN_DSJ-CONV-018/2010. (TCV-UPN 2010). Esta primera participación de estudiantes de diferentes carreras de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, como Tutores Comunitarios de Verano, fue acreditada como prácticas profesionales, por lo que este trabajo, se trata del reporte de una intervención en este sentido, que consta de la identificación de los problemas de aprendizaje escolar que presentaron los estudiantes de la comunidad de Barrio Xonacatepec y su relación con el bajo grado de bilingüismo náhuatl-español y una práctica docente castellanizante, y del planteamiento y aplicación de estrategias psicopedagógicas para un mejor rendimiento escolar al tiempo que se pretende busque favorecer la conservación de la lengua materna y establecer una propuesta de la enseñanza del español como segunda lengua.

Para el verano de 2011 participan en el proyecto entre otros estudiantes, nuevamente los alumnos que habían participado en el verano de 2010, pero ahora recién egresados por parte del área de Psicología Educativa y como parte de las actividades inscritas en el programa de servicio social registrado como TUTORES COMUNITARIOS DE VERANO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA, del cual fue responsable el Mtro. Alejandro Octavio Delgado Caballero (TCV-UPN, 2011). Esta segunda intervención, ahora en la comunidad de Alambique, Puebla, permite al presente trabajo darle un sentido comparativo entre la población escolar atendida durante los dos veranos estableciendo como punto de encuentro que en ambos casos nos encontramos con que la lengua materna es el náhuatl.

1.3. El Consejo Nacional de Fomento Educativo

Al llevarse a cabo la presente intervención dentro del programa Tutores comunitarios de Verano de CONAFE, se hace menester, para contextualizar la problemática aquí presentada, hacer una descripción de este organismo, mismo que entre sus funciones destaca la de atender en materia educativa a comunidades marginadas y de difícil acceso a lo largo y ancho del país. Es en este marco, que se diseñan y se aplican programas como el renglones arriba mencionado, lo cual permite evaluar su impacto y con ello sus fortalezas y debilidades para poder atender el rezago educativo de manera más eficiente y respetuosa de la vida, historia y cultura comunitaria.

El CONAFE es un organismo descentralizado del gobierno federal cuyas funciones institucionales son allegarse recursos complementarios nacionales y extranjeros, a fin de que sean estos aplicados al mejor desarrollo de la educación en México y la difusión de la

cultura de nuestro país a nivel internacional. Dicho organismo fue creado por decreto presidencial el 11 de septiembre de 1971 y goza de patrimonio y personalidad jurídica propios (CONAFE, 2011), opera a través de una dirección general con sede en el Distrito Federal, una delegación estatal en cada entidad federativa (cada una de ellas con jefaturas de información y apoyo logístico, programas educativos, y servicios administrativos), direcciones de administración y finanzas, de apoyo a la operación, de educación comunitaria y de planeación entre otras.

Entre sus principales objetivos se encuentran los siguientes:

- La investigación, desarrollo, operación y evaluación de nuevos modelos educativos que puedan contribuir a mejorar la educación.
- Fomentar la atención y resolución de problemas educativos en el país.
- Ampliar las oportunidades de educación para la población, principalmente en las zonas con mayor rezago educativo.

El presente trabajo se ubica principalmente dentro del segundo objetivo ya que se considera importante realizar informes de este tipo que nos puedan arrojar información para establecer mecanismos que permitan definir una mejor atención al problema de la castellanización en las comunidades indígenas, en donde, a la vez que aprenden el español como segunda lengua, considerando su derecho como integrantes de la nación, se pondere el respeto a la conservación y desarrollo de su lengua materna y de su cultura. Y para el caso de escuelas en donde el bilingüismo sea más activo, como pueda éste conservarse, no

pasando por tanto al desuso paulatino de la lengua materna hasta llegar a su total extinción como ha venido ocurriendo en diferentes comunidades con estas características.

1.3.1. Cobertura

El Consejo Nacional de Fomento Educativo, cubre todas las entidades del país, atendiendo a más de 35,000 comunidades principalmente de difícil acceso y varias de ellas con menos de 100 habitantes siendo en estos casos atendidos los grupos en la modalidad multinivel (CONAFE, 2010).

El presente proyecto se lleva a cabo en dos comunidades que administra una de las subregiones y una de las regiones de CONAFE Puebla, respectivamente. Por lo que brevemente expondremos información de esta delegación estatal, de la subregión Zoquitlán y de la región Huauchinango, así como de las comunidades en cuestión.

1.3.2. CONAFE Puebla

CONAFE Puebla atiende actualmente sus 217 municipios impartiendo educación básica en comunidades muy marginadas teniendo **censados al 2011** un total de 116,926 alumnos de nivel primaria atendidos principalmente por jóvenes recién egresados del bachillerato, organizándose para ello en 10 regiones y una subregión. (CONAFE, 2011).

Cabe destacar que para la educación básica las comunidades que se cubren se organizan en dos denominaciones; mestizo (hablantes de español o bilingües español-lengua indígena) e indígena (monolingües en lengua indígena).

1.3.2.1. Subregión Zoquitlán

Esta subregión es creada en 2008 con el fin de atender más comunidades de difícil acceso enclavadas en la sierra negra del estado de Puebla (siendo varias de estas indígenas (monolingües, principalmente hablantes de náhuatl) (CONAFE, ZOQUITLÁN, 2010).

La escuela primaria multinivel en donde se realiza la primera parte del presente trabajo, pertenece a esta subregión y originalmente estaba considerada como “mestizo” al conceptualizar la comunidad como bilingüe.

La comunidad en cuestión, recibe el nombre de Barrio Xonacatepec y pertenece al municipio de Vicente Guerrero, ubicándose en la parte sureste del estado y colindando con El estado de Veracruz y como ya se menciono era considerada por la subdelegación CONAFE, Zoquitlán como bilingüe, cuando en realidad los únicos que además de su lengua materna hablan español son los adultos del género masculino, por lo que podríamos decir que el nivel de bilingüismo es en realidad muy bajo, principalmente en la comunidad estudiantil.

La principal problemática de la comunidad es su difícil acceso, la escasez de agua y la migración en busca de mejores oportunidades.

La escuela se encuentra en condiciones muy desfavorables siendo estas principalmente, el espacio reducido, la inundación de medio salón durante las lluvias fuertes (no cuenta con piso de concreto) la falta de agua y la lejanía con las casas.

1.3.2.2. Región Huauchinango

La delegación CONAFE de la región Huauchinango se encuentra en esta ciudad en la calle prolongación Manuel Ávila Camacho s/n de la colonia Balcones de la Herradura. Atiende a diversas comunidades de la sierra norte de Puebla, muchas de ellas de muy difícil acceso. Entre las comunidades que atiende se encuentra Alambique, perteneciente al municipio de Naupan.

La comunidad de Alambique se ubica en la parte baja de la sierra norte del estado de Puebla, colindando con El estado de Hidalgo. La mayoría de sus habitantes son altamente bilingües Náhuatl-Español, detectándose en la comunidad estudiantil atendida durante la tutoría de verano, solo dos alumnos (Juan y David que no hablan náhuatl, solo español), por lo que podríamos decir que el nivel de bilingüismo es alto, tanto en la comunidad en general como entre los estudiantes. La escuela se conforma de 3 salones de material con concreto y loza, dos pequeños baños sanitarios y uno más con regadera en no muy buenas condiciones y boiler de leña, el patio también es de piso firme. La escuela cuenta con un buen acervo bibliotecario tanto en español como en náhuatl. Durante las lluvias muy fuertes se inunda el patio pero los salones no son afectados. La mayoría de las casas se encuentran relativamente cerca de la escuela. La organización de la primaria es multigrado.

La principal problemática de la comunidad es la falta de trabajo y por lo consiguiente la extrema pobreza en que se encuentran varias familias.

Cuando entre las personas que forman una asamblea hay quienes no hablan náhuatl esta se desarrolla prioritariamente en español y por el contrario, si ésta es entre la misma gente de la comunidad, se lleva a cabo en náhuatl.

CAPÍTULO II

LAS LENGUAS INDÍGENAS, LA CASTELLANIZACIÓN Y EL BILINGÜISMO EN MÉXICO, DESDE LA COLONIA HASTA LA ACTUALIDAD

Antes de revisar lo que nos presenta la historia, acerca de la situación lingüística en México, podemos percibir y establecer ciertas opiniones en diferentes niveles sobre lo que ha sucedido y sucede en nuestro país al respecto.

Primeramente, a medio milenio de la conquista se observa gente que habla alguna lengua indígena, personas que emigran hacia las ciudades y mientras los adultos continúan hablando su lengua materna en los menores la misma desaparece, hasta llegar al poco o nulo entendimiento de lo que hablan sus padres. Algunos se avergüenzan de su lengua y su ascendencia indígena, varios se muestran orgullosos y otros indiferentes, en algunas comunidades personas comentando que desean que sus hijos aprendan español y que no importa si olvidan su “lengua” ya que desean tengan mejores oportunidades y el hablar español “les ayudara mucho”.

Algunos indígenas y otros no indígenas promoviendo el rescate de las lenguas vernáculas, algunos que no las hablamos queriendo aprenderlas por diversos motivos como se justifican Beller y Cowan (1981), al afirmar que el aprender el idioma de los indígenas permite aprender su cultura y su forma de pensar.

Por su parte, Martínez y Ortiz (2000) comentan que tal y como se observa a lo largo de la historia de la educación indígena en nuestro país, varios padres y docentes creen que si los estudiantes pierden su condición bilingüe podrán aprender con mayor éxito y ser mejores.

Cifuentes (1998) menciona tres fases que los especialistas distinguen en cuanto a la historia de las lenguas mesoamericanas; “la lingüística misionera” en los siglos XVI y XVII, desarrollada por los frailes Franciscanos entre otros, “la lingüística” del siglo XIX distinguida principalmente por los métodos del comparativismo y la tercera marcada por los diversos trabajos científicos desarrollados en el siglo XX, buscando la integración plena a la lingüística general. En este mismo sentido Hasler (2001) alude a un nuevo momento histórico en que los pueblos indígenas buscan dar una escritura a sus lenguas, menciona además que los mismos se han pronunciado en diversos foros para expresarse por estudios gramaticales coherentes y aplicables a lo cual los estados y las instituciones parece no interesarles. El enriquecimiento de una lengua es un derecho que cualquier grupo humano tiene, además de que históricamente es un proceso natural, esto, en el sentido de que cualquier lengua que ha sido considerada dentro de un contexto oral, pueda servirse de desarrollar una escritura que represente simbólicamente sus sonidos, inclusive aviniéndose de alfabetos ya existentes y adaptándolos a sus características particulares. Por otro lado, el reclamo al que hace referencia Hasler sucede no solo en México sino también en otras partes del mundo, tal y como señalan Arnau y otros (1992) cuando se refieren a los reclamos que la minoría finesa hace en Suecia sobre sus derechos culturales y lingüísticos, citando además estos mismos autores a Skutnabb-Kangas y Toukuma, estudios realizados por estos últimos en 1976, que muestran que el bajo rendimiento escolar de los fineses en el contexto sueco tiene que ver con los programas de aprendizaje académico a través de una lengua que ellos como minoría lingüística no comprenden.

2.1. El uso de las lenguas indígenas en el contexto social y educativo

Desde la conquista española en México, los indígenas junto con sus costumbres y su lengua son considerados inferiores y es el uso de su lengua que históricamente trata de ser eliminada por unos o tolerada por otros, la que ha subsistido hasta la época actual, sin embargo el tiempo pareciera detenerse en cuanto a las políticas relacionadas con este tema. Ramírez (2006) comenta sobre las lenguas indígenas que a lo largo de la historia de nuestro país éstas se respetan, se prohíben, se rescatan, se utilizan como parte esencial de la relación interétnica y de la educación indígena. En este mismo apartado señala además:

La prohibición tajante de usar lenguas nativas en asuntos oficiales data del siglo XVII; la permanencia de tantas lenguas hasta nuestros días es señal del fracaso de dicha política; el reconocimiento legal de nuestro país como una entidad multicultural y multilingüe, apenas en 2003, representa un cambio radical en la política que promovía la desaparición de los idiomas autóctonos –así sea meramente formal. La castellanización obligatoria en todas las escuelas indígenas muestra la ambigüedad de dichas leyes (Ramírez, 2006, p. 10).

Estas políticas abarcan junto con otros ámbitos, el social y el educativo, considerando muchas de las veces que el uso de las lenguas indígenas es solo un estorbo para alcanzar el desarrollo y el progreso. Al respecto nuevamente encontramos en la autora líneas arriba mencionada lo siguiente:

La Constitución de 1857, reforzada por la Ley de Educación de 1867, no fueron aplicadas hasta 1888, durante el porfiriato, cuando se considera que el lastre indígena debe ser eliminado y el desarrollo de los indios debe alcanzar el grado evolutivo del resto del país. El progreso de la nación depende de la concurrencia

de todos sus miembros: los indios deben ser auxiliados para alcanzar el grado de civilización de los demás ciudadanos. Como menores de edad, se les asistirá para salir de su barbarie. Progreso y alfabeto se consideran la panacea. (Ramírez, 2006, p. 12).

Todas estas políticas aunadas al colonialismo no han permitido el desarrollo natural de las lenguas indígenas, esto viene a dificultar la integración tanto de los pueblos indígenas como de sus individuos, deviniendo en la desvalorización de su propia lengua y de su cultura (SEP, 1986). Así, se hace urgente, que las nuevas políticas sobre educación indígena, actúen más efectivamente sobre la problemática a fin de que esto pueda permitir a los estudiantes de estas comunidades tener acceso a una educación digna, ya que como hemos visto en estas dos últimas citas, que si bien, las leyes vigentes en materia de educación indígena intentan dar su valor justo a la cultura y lengua de los pueblos originales en nuestro país, en su forma y aplicación no han cambiado, pues se continua llevando una práctica que no permite a los estudiantes avenirse de los saberes básicos y así mucho menos puede esperarse que logren un desarrollo óptimo o mínimamente aceptable, que pueda ser transferido cuando se aprende una segunda lengua. Así, pues, a pesar de que actualmente se reconoce a México como una nación multilingüe, el yugo español sobre las sociedades indígenas ha subsistido y lo sigue haciendo aunque de formas distintas pero en esencia permanece igual, provocando que el indígena se sienta desvalorado junto con sus costumbres y su lengua (SEP 1986), por lo que fácilmente accede a las prácticas castellanizantes incluso a costa de que su lengua materna llegue a la extinción parcial o total.

2.2. La enseñanza del español en la escuela primaria indígena en México

En el presente apartado se analizará como se ha ido abordando la enseñanza del español en las escuelas indígenas y el porqué de estos enfoques.

Históricamente las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas se han mantenido entre las siguientes dos posturas.

La primera de ellas como ya vimos, va desde la prohibición autoritaria del uso de las lenguas indígenas hasta la propuesta académica de que las mismas son sencillamente un estorbo para la castellanización a fin de acceder al progreso.

La segunda postura, a pesar de que ya alude a preservar la cultura y lenguas indígenas, no deja de lado que es por medio de la adquisición del idioma español que se tiene acceso al progreso dentro de nuestro País. Esto, obviamente en algunos casos lleva otros propósitos, tenemos así por ejemplo, el modelo del Instituto Lingüístico de Verano organizado por William C. Townsend, referido en Columbres (2004):

Las escuelas bilingües funcionan por lo común como centros de educación primaria oficial destinados a los niños indígenas. Los acuerdos que firma el Instituto con los respectivos gobiernos estipulan los programas de los cursos y la forma de colaboración en los diversos órdenes. Su método educacional es el de acercamiento monolingüe al niño (monolingual approach), en su lengua materna. En una segunda etapa, la enseñanza se imparte en el idioma nacional, sirviendo ya el materno de mera referencia. En una tercera y última fase se trata de hacer el menor uso de la lengua aborigen. Como se dijo, estos cursos están por lo general dictados por maestros bilingües indígenas, de la misma etnia que el educando, entrenados al

efecto. Hoy en día se exige a estos maestros que completen su educación secundaria. Naturalmente son ellos los principales instrumentos del plan aculturativo, y de ahí que se los promueva a menudo al carácter de líderes comunales, por su mayor “cultura”. Sin duda evangelizados, reprimidos y moralistas, pasaran a jugar el papel de represores, de agentes de descomposición del universo tradicional, difíciles de combatir por pertenecer al mismo grupo. En la mano de cada alfabetizado habrá un ejemplar bilingüe de la Biblia: son los eficaces portavoces del nuevo cielo (pp. 180 y 181).

Se observa por ejemplo en este caso la clara y abierta intención de ir ganando adeptos en un grupo religioso, siendo que en realidad la castellanización cobra en este caso un matiz diferente. Esto podría guardar cierto grado de similitud con los inicios de la castellanización a cargo de las primeras órdenes religiosas en México, a diferencia de que esta vez se trata de una época en que México ya paso por las leyes de reforma de la época juarista donde se supondría la educación dentro de un marco laico.

Este modelo se aplica en la escuela indígena, aunque no con fines religiosos, sino con el fin de lograr que los niños indígenas adquieran el español, sin embargo, el resultado es que éstos poco a poco van abandonando su lengua materna, además, en varios casos podría incluso irse abordando el español de manera inmediata, como lo menciona Podestá (2000) argumentando que los maestros bilingües, aunque hablen la misma lengua que sus alumnos, pertenecen a variantes diferentes y se torna difícil la comunicación por lo que prefieren emplear el español como idioma de instrucción.

Lo anterior fue debatido con algunos compañeros de la UPN, unidad Ajusco, de la licenciatura en Educación Indígena en el marco de la capacitación como Tutores Comunitarios de Verano-UPN 2011, ya que algunos de ellos al ser hablantes de Náhuatl comentan que les ha tocado estar en comunidades monolingües de náhuatl en donde la variante del lugar es diferente a la de ellos y al dificultarse la comunicación prefieren hablar en español. Ante esto, se les cuestionó sobre si los niños les entienden cuando les hablan en español, ello dijeron que no, pero ellos intentan que entiendan las instrucciones. Ante esto se señaló, que durante la estancia como TCV en una comunidad nahuablante (sin que el TCV fuera hablante de náhuatl pero conociendo parte del vocabulario y algunas frases) se intentó el acercamiento en la lengua materna de los niños con cierto grado de éxito, aun cuando se cometieron varios errores, naturales al no ser hablantes de este idioma.

Ante lo descrito, cabe la siguiente reflexión: si los niños se ríen de nosotros cuando cometemos errores (de pronunciación, de sintaxis, de morfología, de semántica, etc.) al intentar el acercamiento en su lengua o a su variante, si preguntamos en dónde cometemos el error y ellos nos guían, desde el lado del maestro: ¿qué se hace?, se suele decir que no se entiende lo que el niño dice, muchas veces aun siendo la misma lengua, pero todo por ser otra variante y, entonces, se les dan instrucciones en español (una lengua que ellos desconocen, pero están obligados a entender). Además, si el alumno no entiende y comete errores se le reprende, se le encasilla como tonto y se le reprime; si bien lo ideal es que los alumnos indígenas contaran con maestros de su misma lengua y variante, cuando esto no es así, debería ser responsabilidad del maestro romper lo más que se pueda el cerco idiomático en lo que Arnau y Sotés (1996, p. 18) denominan “Adaptación Comunicativa de los Profesores”, aprovechando todos los recursos con que cuenta y más si conoce gran cantidad

de palabras y frases de la lengua o variante de los estudiantes, aunado a otros recursos como gesticulaciones, señas, materiales visuales, etcétera.

La identidad nacional se discute en dos vertientes principales; la homogeneidad y la pluriculturalidad, así, mientras que para Hasler (2001) los pueblos han forjado la identidad nacional a través de sus culturas y sus lenguas, para José María Luis Mora (1824, citado en Cifuentes, 2002) es importante homogenizar la escuela, la política y el idioma. Pues bien, este segundo enfoque que refiere a la homogeneidad, es el que encontramos que se ha aplicado en varios momentos de la historia de la educación en México y no ha tenido frutos realmente productivos, por tanto, aquí se apuesta más a una práctica educativa plural, ya que pluricultural es nuestro país y si bien es cierto que la homogenización puede también permitir enfocar el progreso, esta tiene que ser aplicada con las limitaciones y ritmo que la mismas características lingüísticas, culturales y sociales del país le impongan.

Se pretende, con base en lo anteriormente, no mostrar una posición ambigua sino más bien una postura ecléctica, tomando en cuenta, que la historia nos ha demostrado que los desplazamientos en cuanto a *modus vivendus* de los pueblos siguen un cauce natural por los diferentes factores que se suceden en las acciones que emprenden los seres humanos, tales como; migraciones, invasiones, fundación de pueblos y ciudades, etc. Al respecto la SEP (1986) señala:

A lo largo de su desarrollo histórico todas las sociedades humanas han recibido influencias (externas) que han aceptado, rechazado o modificado, de acuerdo a su compatibilidad con el código cultural propio y a su capacidad de resistencia, las agresiones e imposiciones externas. Esto, que se podría calificar como proceso civilizatorio por excelencia –símbolos y valores-, en el caso de las sociedades

indígenas de México se ha manifestado, desde el momento de la invasión, con el carácter impositivo y compulsivo que tipifica a una relación colonial. (p. 17).

Por su parte Paulin (1979) apuesta también a la homogenización de la lengua, dejando ver sin embargo ciertas ideas de respeto hacia las lenguas indígenas cuando menciona:

...debe estimularse la difusión del castellano.

Sin embargo, la castellanización no se plantea, dentro del Proyecto, como una solución impositiva de predominio de la lengua oficial sobre las lenguas indígenas, sino como una de justicia social; establecer y propiciar la difusión del castellano como un medio de comunicación interna en beneficio del indígena respetando sus derechos lingüísticos de expresarse y comunicarse mediante su propia lengua (p. 6).

Mientras que Pérez, 1999 comenta en su tesina:

Es cierto que el indígena es difícil de tratar, pues aferrado a su conformidad y a su forma de vida en grado menor pero de tipo selvático, es bastante problemática su transformación pues en ella hay que atender dos aspectos: incorporarlo a los servicios que otorga la vida moderna y sus comodidades; y conservarlo en su medio. Esto no es labor de pensantes, ni de personas que vengan a hacer méritos, ni de los que obtienen trabajos por medio de influencias, pues ya se ha observado la labor y fracaso de muchos de ellos.

La escuela para los grupos indígenas interviene de manera muy limitada en la socialización de la población, a menudo su impacto es irrelevante a pesar de ello para los ámbitos indígenas la escuela representa una de las formas de contacto de la cultura local con la nacional y su enriquecimiento mutuo. Es importante destacar

que es urgente la enseñanza del español en la escuela rural indígena, pero también es importante conservar las tradiciones, la cultura y su lengua materna... (p. 30).

Se podrían definir en general estas posturas como paternalistas, en que se pretende dar a los indígenas lo que a juicio de los que exponen es lo que les conviene, dejando de lado lo que los mismos afectados pudieran determinar cómo necesidades y, aun así, promoviendo que el mismo indígena sienta que si es eso lo que necesita. En estas posturas se pasa por alto además el reconocimiento de lo que los pueblos indígenas han aportado a la humanidad, no así con Hasler (2001) que apunta además, sobre devolver a los pueblos autóctonos el conocimiento que ellos mismos han proporcionado.

Para una tercer postura nos encontramos con escasos planteamientos y algunos de los existentes se paran en una postura ambigua entre esta misma y la segunda postura ya mencionada, por ejemplo, nuevamente Pérez (1999) comenta por un lado la importancia de la lengua materna en las comunidades indígenas, a fin de lograr la comprensión de lo que se aprende para de esta forma tener acceso a “nuevos conocimientos” , destacando que parte del fracaso escolar de acuerdo a diversos estudios está determinado por el uso del español como medio de instrucción, mientras que por otro lado refiere que los altos índices de reprobación y deserción escolar en la comunidad indígena son ocasionados por el uso de la lengua materna.

Por su parte Hasler (2001), en su propuesta de la estandarización de la escritura para la región de Tehuacán – Zongolica, comenta la buena disposición de los habitantes de esta región, a pesar de la riqueza dialectal que ahí existe en el idioma náhuatl refiriendo que dicha estandarización es solo para la escritura y no para la pronunciación. En este sentido podríamos establecer una analogía con otros idiomas como es el caso del inglés, en que

personas de diferentes países o regiones, fonéticamente expresan de manera diferente una palabra que en ambos casos está escrita de manera similar tenemos por ejemplo twenty pronunciada /tuenti/ o /tueni/ y Little pronunciada /litol/ o /lirol/, o en el idioma japonés, desu pronunciada /des/ o /desu/.

Así, en la región nahuablante que refiere Hasler, se tiene, por ejemplo, la palabra nikan (aquí) que el acuerdo es escribirla en toda la región de manera homogénea pero al ser leída cada comunidad lo hace de acuerdo a su propia expresión fonética de esta manera que mientras algunos leen /nikan/ otros /nika/ y unos terceros /niga/ en cualquier caso estaríamos escribiendo nikan, esto es posible en cuanto a que la misma historia, como nos menciona Aguirre (1953), quien muestra que de acuerdo a Sahagún, desde tiempos de la colonia se han desarrollado formas de escritura para la “fonémica” de los indígenas a partir del alfabeto latino, al ser abordada la enseñanza en las primeras escuelas a cargo de los misioneros, en lengua materna, agregando Sahagun que de esa forma se hizo posible la alfabetización de sociedades iletradas. Así mismo, García (1993) comenta que los documentos antiguos se encuentran escritos en el llamado “alfabeto práctico”, al presentar en su “curso elemental de náhuatl clásico” los alfabetos existentes para la enseñanza del náhuatl.

Del análisis de estas tres posturas pueden surgir los siguientes cuestionamientos:

¿Se debe insistir en una castellanización directa en la escuela indígena, aun cuando el rezago educativo es contundentemente visible después de décadas de utilizar este modelo?

¿El alfabetizar al indígena en su lengua, pero después tempranamente emplear programas de sustitución por la lengua nacional, favorece una educación bilingüe-bicultural?

¿Podrá lograrse más efectivamente una educación bilingüe –bicultural promoviendo en los pueblos indígenas el desarrollo en todos los ámbitos incluyendo el educativo a través del uso de su lengua al tiempo que se aplican programas para la enseñanza del español como segunda lengua?

El presente trabajo, se sitúa en analizar los resultados obtenidos durante un estudio con el modelo de la tercer postura, a través de las observaciones de las interacciones que se dieron durante clases abordadas en la lengua materna y la implementación de actividades para el desarrollo del español como segunda lengua aplicada a un grupo de primaria multinivel indígena náhuatl y la promoción del mantenimiento de la lengua materna en otra primaria activamente bilingüe.

2.3. El bilingüismo y La educación bilingüe

El bilingüismo, entendido en su forma más pura, es el dominio de dos lenguas, sin embargo, hablar de bilingüismo es más complejo que esta simple definición, puesto que se puede decir, por ejemplo, que el mismo tiene diferentes grados y categorías, ya que entre otras cosas, podemos encontrarnos con personas y comunidades que pueden comunicarse en dos (o más lenguas) a pesar de no dominar eficientemente una de ellas, ya sea entre otras características, en el sentido de pronunciación o entonación, en este caso podremos señalar que existe un nivel de bilingüismo alto aunque no proficiente. Sarto (1997) comenta lo difícil que se hace delimitar el termino bilingüismo al entrelazarse en este concepto diversas variables “(de tipo, geográfico, histórico, lingüístico, sociológico, político, pedagógico)” (p.26). En este sentido en la comunidad de Barrio Xonacatepec podremos decir de acuerdo a la experiencia vivida como tutores comunitarios de verano que mientras

que entre la comunidad adulta masculina el grado de bilingüismo es alto y en varios casos hasta proficiente, entre los niños y las mujeres es de bajo a nulo. Sarto (1997, menciona además dos niveles de bilingüismo que denomina como “bilingüismo individual y bilingüismo social.” (p. 35). Esto dependiendo desde que perspectiva se analice ya sea individual o de grupo. Para el caso que aquí nos ocupa podremos decir que aunque ambos niveles se entrelazan se debe poner una atención especial en el bilingüismo social ya que una práctica pedagógica apropiada en este sentido puede fortalecer el bilingüismo en cada individuo y el perfeccionamiento de los programas puede tener su base en los resultados e interacciones conjuntos de varios individuos.

A pesar de todas las variables que mencionan los diferentes autores, no se debería aludir al término de forma arbitraria ni los programas de educación bilingüe pueden por tanto aplicarse de forma homogénea, sino determinar a través de un estudio el programa que mejor pueda adaptarse a las características particulares de la comunidad escolar, así como de su entorno local y regional. Mackey y Siguán (1989, citados en Sarto, 1997) distinguen tres formas de llegar al bilingüismo: a) el que denominan bilingüismo inicial que a su vez puede ser un bilingüismo precoz simultáneo o consecutivo, dándose este principalmente en contextos familiares, b) el que se adquiere a través de una segunda lengua en contextos escolares, principalmente cuando existe un programa adecuado que pueda permitir un desarrollo equilibrado en ambas lenguas y c) el que se desarrolla a partir de una segunda lengua ya sea por emigración, por preparación académica profesional o por otra situación pudiendo darse éste con ciertas limitantes y a lo que los autores denominan como bilingüismo tardío.

La educación bilingüe es la enseñanza que se desarrolla principalmente en dos lenguas, o como apuntan Arnau et al. (1992, p. 11), que es la que engloba a una “variedad de programas” de enseñanza en “dos o más lenguas”. Históricamente los diferentes grupos humanos han tenido que valerse de ella por diferentes causas y con diferentes propósitos. Cuando esta se aplica solo en los primeros años escolares abandonándose paulatinamente, con el fin de homogenizar el uso de la lengua mayoritaria en una gran región o país, generalmente se pasa por alto hacer una visualización y valoración de las consecuencias negativas o simplemente no se consideran como tales ya que “el objetivo principal lo justifica todo”. Algunas de las consecuencias negativas que podemos referir son las siguientes; la pérdida de la lengua materna aunada muchas veces a un deficiente dominio de la nueva lengua adquirida, un deficiente desarrollo académico el cual es además ocasionado por muchas otras variables y la primera alfabetización en la lengua que no es la materna solo viene a intensificar el problema y si bien, como menciona Cummins (2000, p. 230) “la educación bilingüe, por si misma, no es una panacea para solucionar el problema del bajo rendimiento en los estudiantes”. Si se lleva a cabo un programa bilingüe de enriquecimiento “se aspira a un bilingüismo desarrollado” (De la Garza, 2009, pp. 49 y 50), o como el mismo Cummins señala, “el desarrollo de la lecto-escritura” en ambas lenguas de los estudiantes bilingües, implica ventajas lingüísticas y probablemente cognitivas.

Así mismo, Silva (2003, citado en Jung y López, 2003) refiere que cuándo el uso de una de las lenguas se restringe difícilmente se podrá aspirar a un desarrollo bilingüe equilibrado. La SEP (1986) menciona: “cuando la práctica pedagógica no está recubierta por la lengua materna de los alumnos, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje queda reducido a un mínimo” (p.43) y señala además, que no basta con crear cuadros de maestros que

pertenezcan a la misma etnia, sino que se debe ir más allá, ofreciendo una capacitación continua que permita atender los problemas de acuerdo a sus características psicopedagógicas y sociales, y que con una educación bilingüe-bicultural se pretende romper con el sentimiento de alineación social de los pueblos indígenas para que sus integrantes revaloricen su cultura.

En este sentido, las prácticas de intervención psicopedagógicas que actualmente realiza el organismo de CONAFE, principalmente con su programa de APIs (Asesores Pedagógicos Itinerantes), pueden tal vez rendir buenos frutos en el terreno de la educación bilingüe si logran interconectar el problema en esta materia, es decir, no dejar en sus evaluaciones, planeaciones, acciones y seguimiento, de lado las deficiencias académicas que puedan encontrarse más íntimamente ligadas a una educación monolingüe o bilingüe de inmersión y de transición (o sustitución) hacia la lengua mayoritaria, en donde realmente se necesite una real educación bilingüe, en donde la lengua materna siempre juegue un papel muy importante.

Martínez y Ortiz 2000 (en CONAFE) comentan que quienes se oponían a una educación bilingüe para los indígenas argumentaban que el pensar en dos lenguas acarrearía fracaso escolar y que a pesar de que actualmente se conoce que una educación bilingüe permite un mejor desarrollo académico y cognitivo hay quienes creen que esto es solo posible en programas bilingües prestigiosos en lenguas extranjeras para colegios particulares. Una educación bilingüe bien planeada, bien aplicada y a la cual se le dé continuidad puede permitir a cualquier estudiante los beneficios de un “pensamiento más flexible” y por tanto de una expansión conceptual en la medida de su aplicación tal y como lo aluden los autores

arriba mencionados, sin importar tanto si se trata de un estudiante de un colegio particular de prestigio como si se trata de un estudiante de una escuela indígena bilingüe.

Cloud y Cols (2000, citados en Cummins, 2002) agrupan tres tipos de programas bajo el título de lo que ellos llaman educación del enriquecimiento (EE):

1. **Programas de inmersión en una segunda lengua**, en los cuales una o todas las materias se imparten en la lengua 2, con la finalidad de desarrollar un verdadero bilingüismo.
2. **Programas de la educación bilingüe evolutiva**, donde el currículo se imparte aproximadamente en un 50% en la lengua materna cuando esta es minoritaria en la región o territorio.
3. **Inmersión bidireccional o programas de “doble idioma”**. Se da en contextos en que hay tanto estudiantes que su lengua materna es la lengua mayoritaria y otros que su lengua es la minoritaria. Utiliza dos modelos; uno en el cual la enseñanza se imparte en un 90 por ciento en la lengua minoritaria argumentando que es esta la que requiere reforzarse más y el otro que promueve la enseñanza en una proporción de cincuenta por ciento en cada una de las lenguas, refiriendo la importancia de desarrollar de igual forma ambos idiomas desde el principio.

De la Garza (2009) menciona los programas transicionales, cuyo objetivo es que se pase de la lengua familiar minoritaria a la socialmente mayoritaria, los programas de mantenimiento de la lengua, los cuales fomentan la lengua minoritaria y promueven la

educación bilingüe-bicultural y los programas de enriquecimiento, mismos que promueven la segunda lengua pero aspirando a un bilingüismo desarrollado.

el termino educación bilingüe puede hacer referencia a variadas aproximaciones de enseñanzas y términos como “educación bilingüe de transición”, inmersión de doble vía”, o de educación bilingüe de mantenimiento” se refieren a las distintas formas en que los contenidos curriculares pueden combinar o integrar dos lenguas” (pp. 49 y 50).

Para llevar a cabo una educación bilingüe adecuada es importante además de tomar en cuenta el contexto y las características particulares de la población a la que será dirigida, el analizar los diferentes programas existentes, la adecuación de los mismos, su aplicación y su consecución.

2.3.1. La enseñanza bilingüe en la escuela indígena en México

La enseñanza bilingüe como tal, en la escuela indígena en México, al menos en la mayoría de los casos puede ser una falacia, ya que como menciona Podestá (2000), que la gran mayoría de los materiales que han sido editados en las lenguas indígenas en nuestro país no abordan realmente los etnocontenidos y aunado a esto los maestros no saben cómo manejar dichos materiales; por lo que deciden enfocarse a la enseñanza de los contenidos en español y a su vez del español a través de los contenidos privilegiando además la enseñanza de la escritura en español cuando es una lengua que los alumnos desconocen . En este mismo sentido comenta que:

El término bilingüe parece caracterizar al tipo de alumno que ingresa y a los maestros, no a los contenidos. La lengua indígena no es la meta del sistema educativo, por tanto no contamos con el desarrollo de programas bilingües-biculturales en la práctica educativa. (p.38)

De acuerdo con Podestá (2000) y lo que se percibió durante la intervención como Tutores Comunitarios de Verano en la comunidad de Barrio Xonacatepec, al analizar los libros escritos en lengua indígena, éstos no contienen realmente una carga que favorezca la adquisición de contenidos escolares; además, indagando en la misma comunidad, se menciona que el uso que se les da a dichos libros es escaso o totalmente nulo; mientras que a la adquisición de la lecto-escritura en español aun los alumnos de los grados avanzados muestran una gran dificultad en su dominio y quienes leen difícilmente entienden por lo menos una mínima parte de lo leído.

Por otra parte, como señala Podestá, el estudiante indígena no entiende lo que el maestro dice pero está obligado a hacerlo; mientras que muchas veces el maestro no entiende la lengua o la variante del estudiante ni se esfuerza por entender y prefiere apegarse a la enseñanza vertical en español aun sabiendo que los resultados serán muy deficientes, aunado a esto no existe un sistema en nuestro país que busque realmente favorecer una educación bilingüe. En este mismo sentido, se sospecha que gran parte del bajo aprovechamiento escolar en estos contextos es debido a querer considerar como bilingüe a una escuela que no lo es:

La efectividad de la escuela indígena será notoria donde el español haya desplazado, en buena medida, a la lengua minoritaria y el porcentaje de bilingües rebase el

cincuenta por ciento. ¿Qué ocurre cuando esta institución se instala en lugares donde la idiosincrasia y la lengua indígena predominan?... ¿desde qué parámetros son evaluados los alumnos monolingües nahuatlacos? ¿Cómo hablar de aprovechamiento escolar si la lengua de la escuela no es entendida? (Podestá, 2000, p. 38).

De acuerdo al enfoque que aquí se propone, se diría que más que “el español haya desplazado a la lengua minoritaria” éste se posicione al tiempo que la lengua indígena mantiene su lugar dentro de la escuela, en este sentido lo más cercano a una educación bilingüe en nuestro país se podría observar en el ya mencionado programa del Instituto Lingüístico de Verano, siendo, sin embargo, un programa de inmersión en la lengua mayoritaria o más aún se le podría llamar un programa de transición o sustitución de la lengua materna por la lengua predominante a nivel nacional. Este modelo bien podría ser aprovechado para crear un programa en el cual una vez que se comienza a impartir la enseñanza de los contenidos en la lengua nacional pueda seguir al mismo tiempo confluendo el uso de la lengua materna en gran parte de la currícula y de esta forma podríamos estar encaminando realmente a una educación bilingüe en la cual al mismo tiempo que se va adquiriendo una segunda lengua se continúa un desarrollo de la lengua propia y la adquisición continua de conocimientos por vía de ambas lenguas. De esto Cummins (2000) menciona que de acuerdo a “datos revisados” tanto en su obra expuesta como en otras, hay una relación entre el bilingüismo y “un mayor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico cuando se estimula la adquisición de ambos idiomas.”

2.4. La enseñanza de segundas lenguas

Si se considera que en la adquisición de una segunda lengua (L2) lo más deseable es desarrollar las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, lo mejor es que ésta sea aprendida dentro de una institución con una metodología apropiada y, si además queremos que realmente se trate de adquirir una nueva lengua, es importante que la lengua materna continúe su desarrollo natural, ya que de continuar con las viejas metodologías de enseñanza directa o de “sustitución gradual”. De otra manera, se seguirá asistiendo a un cambio de lengua, en donde la materna se abandona poco a poco hasta llegar a un posible desuso y, al mismo tiempo, la nueva lengua se adquiere con muchos errores que pueden no corregirse fácilmente en cuanto el nuevo hablante se da cuenta que se le entiende y a su vez entiende lo que le están diciendo.

Liceras (1996) apunta sobre la importancia de la intervención institucional y la sistematización de las intuiciones y el conocimiento implícito de la lengua nativa siendo imprescindible para ello que quienes intervienen cuenten con gramáticas descriptivo-pedagógicas. Es decir que los docentes se apoyen en recursos que pueda brindar la primera lengua.

Lo anterior se antepone a la teoría contrastiva llamada también de las interferencias la cual considera la lengua materna como obstáculo en la adquisición de segundas lenguas (Barrera, 1995). Sin embargo, este mismo autor se inclina más hacia una posición ecléctica, es decir utilizar las corrientes contrapuestas para complementar más que para contrastar. Barrera afirma:

“para un mejor provecho didáctico, ha llegado la hora de realizar una síntesis entre dos ramas lingüísticas anteriormente rivales, pero en realidad complementarias, o sea la lingüística contrastiva y la comparada.” (p. 48).

En este proyecto se apuesta por este eclecticismo, ya que por medio de la lingüística comparada, se busca aprovechar ciertos recursos de la lengua materna, como por ejemplo algunos cognados que no solo permitan al alumno darse cuenta de lo que sabe, sino que además pueda el docente establecer contextos para un mejor aprovechamiento de la clase y por medio de la lingüística contrastiva potenciar la adquisición de la lengua.

Al respecto Castro y Guillen (1998) remarcan la importancia de ajustar los métodos de enseñanza, las categorías y los recursos a las necesidades y características de los alumnos. En este mismo sentido, Triadó (1998) afirma sobre la adquisición del lenguaje en el niño, que esta se da en interacción con el adulto, de modo que en el contexto escolar el adulto que más interactúa con los alumnos es el docente, de ahí la importancia de que este último deba implementar las condiciones que permitan la adquisición de una segunda lengua de manera gradual y además fortalezca la interacción entre los propios estudiantes.

Sobre la gramática descriptiva Liceras (1996, p. 185) afirma: “la gramática descriptiva es la que tiene como objetivo la formulación explícita del conocimiento implícito que el hablante tiene de su lengua materna... dicho conocimiento constituye en sí una gramática pedagógica por excelencia.” De ahí que se insista que la primer alfabetización deba considerarse en la lengua 1 del estudiante ya que como menciona Álvarez (1987), que la estructuración de los aprendizajes no pueden partir de cero sino de la primera adquisición de la lengua por parte del estudiante, para lo cual agrega: que el niño cuando “llega a la

escuela” ya “conoce su lengua” y que es de esta lengua adquirida por el alumno desde donde “debe comenzar la sistematización docente”. Por tanto, es conveniente que para la lengua 2 se desarrollen en el estudiante ciertas competencias comunicativas y la alfabetización en esta segunda lengua se vaya dosificando de acuerdo a las características de dicho proceso y permitiendo que puedan percibirse las diferencias fonológicas y sus correspondientes grafías en ambas lenguas. Comet (1994, p. 131) refiere que el escritor en segunda lengua debe poseer “unas capacidades, unos conocimientos, unas aptitudes y actitudes, unos intereses y motivaciones, una determinada cultura” y además “una competencia lingüística en L1 y/o en L2”. De modo que consideramos que no es inhibiendo ni imponiendo como se pueden desarrollar estas características en los estudiantes indígenas y en ningún estudiante. Esta imposición del español y restricción de la lengua indígena es la que se ha venido dando como una constante y la que desafortunadamente prevalece hasta nuestros días.

Platicando con la señora Hermelinda, nativa de una región Zapoteca del estado de Oaxaca y hablante de esa lengua, ella menciona que cuando se encontraba en los últimos grados de primaria les empezaron a enseñar español y les pegaban cada vez que hablaban en Zapoteco, su edad actual es de 55 años y cuenta con una licenciatura en enfermería, actualmente jubilada como docente. Otra de tantas historias que nos retratan esta realidad la encontramos en el siguiente extracto de “memorias de una niña mixteca” en CONAFE:

...Por otro lado, había también interés por parte de los gringos en que cada integrante de la casa hogar se empapara de la religión y a través de esto poder obtener más gente. Como pasaba el tiempo en la casa hogar y al no tener otra

diversión más que estudiar la Biblia todos los días, era lógico que me inclinara a la religión bautista.

Todos teníamos que memorizarnos algunos párrafos de la Biblia, de lo contrario Adelfa Ambrosio Díaz ---quien es trilingüe porque domina el tlapaneco, mixteco y español---nos pegaba con el cable de luz en los pies que nos dejaba bien marcado. Ella fungía como maestra en la escuela bíblica y no le gustaba que se le preguntara, mucho menos si es en lengua materna porque nos pegaba más. Si definitivamente no podíamos memorizar lo que ella nos enseñaba, pues nos hacía comer epazote crudo para así poder aprender todo lo que nos estaba enseñando.

La escuela donde empecé a estudiar se llama Escuela Primaria Federal Ignacio Manuel Altamirano, y no era del sistema bilingüe. Por lo tanto, los maestros nunca se interesarían en las lenguas que hablasen los alumnos que llegaban a sus manos. (p. 220).

Por su parte, De la Garza (2009) menciona también el cómo los alumnos de lenguas minoritarias eran castigados por hablar en lengua materna dentro de la escuela y el cómo esto, a varios de ellos les acarreo dificultades académicas emocionales y para el desarrollo de la lengua escrita.

Podríamos pensar que eso sucedía hace muchos años, pero aún hay gente que comenta que eso sigue pasando en varias partes donde se sustituye la lengua materna por el español, como recientemente nos platicó la señora Valentina, hablante de mixteco, ya que ella viaja constantemente a su pueblo en Oaxaca y dice al respecto, que le ha tocado ver y escuchar

como una maestra les grita hasta palabras obscenas a sus estudiantes dirigiéndose despectivamente hacia ellos y exigiéndoles que hablen solo en español.

En la propuesta ecléctica para el aprendizaje de segundas lenguas se aprovechan diferentes recursos, por ejemplo, el vocabulario de lengua materna es uno de ellos. Esto es muy importante, ya que se piensa, puede favorecer la atención a los diferentes estilos de aprendizaje y el desarrollo de competencias necesarias que a su vez favorezcan un desarrollo equilibrado entre la gramática de la lengua materna, la adquisición de los contenidos académicos y del español como L2 en la comunidad indígena.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DE RENDIMIENTO ESCOLAR, ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y CONSERVACIÓN DE LA LENGUA MATERNA NÁHUATL

Las estrategias empleadas en la escuela indígena en la búsqueda del rendimiento escolar, en el modelo que se pretende seguir en el presente trabajo, se entrelazan con aquellas que buscan la conservación de la lengua materna y la adquisición del español como segunda lengua dada la importancia que esta última tiene al ser la lengua nacional; sin embargo se hace necesario intentar analizarlas, en lo posible, por separado para poder clarificar un poco más el sentido de intervenciones de este tipo y de la propia intervención aquí reportada.

3.1. Rendimiento escolar y estrategias para favorecer su adquisición

Lo mejor del rendimiento escolar puede ser considerado como uno de los objetivos principales de la educación básica, ya que al adquirirlo el estudiante puede ser capaz de realizar con mayor eficiencia las tareas escolares que le son requeridas. Para favorecer el rendimiento escolar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se apliquen juegan un papel importante.

A continuación se analiza lo que son el rendimiento escolar y las estrategias de enseñanza-aprendizaje encaminadas a favorecer su desarrollo, así como las estrategias en este sentido que se emplearon durante la intervención como tutor comunitario de verano con alumnos de las escuelas primarias de CONAFE en las comunidades de Barrio Xonacatepec y Alambique en el Estado de Puebla durante los veranos de 2010 y 2011 respectivamente.

3.1.1. Rendimiento escolar

Por rendimiento escolar se entiende el apropiarse de los conocimientos que son presentados en el contexto de la escuela en el sentido lo más estricto posible, es decir, mantener esos conocimientos y utilizarlos apropiadamente.

El rendimiento escolar puede además definirse de acuerdo con Severino (1985) como la eficacia y el sentido que cobra la instrucción en relación con los resultados del aprendizaje, ya que el mismo apunta: “Evaluar el rendimiento de los alumnos es valorar el sentido y la eficacia de la instrucción que reciben con todo lo que ello implica” (p. 23). Una de estas implicaciones del rendimiento escolar y que es de vital importancia en cualquier ámbito escolar, y por tanto especialmente en la escuela indígena, es *la participación escolar: la que puede ser observable*, por ejemplo, cuando el estudiante forma parte activa del proceso de aprendizaje en la escuela, ya sea exponiendo sus juicios, atendiendo a las instrucciones, seguirlas y buscar resolver sus dudas.

Sin embargo, es importante no perder de vista que gran parte del rendimiento escolar es considerado en estrecha relación con los *contenidos curriculares*, ya que estos se entienden como lo que se ha de aprender de acuerdo con los programas de estudio de cada materia y que tienen cierto grado de homogeneidad en nuestro país, por tanto se busca sean abordados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la temática vigente en nuestro país para todas las materias en el nivel primaria de igual forma. Esta homogenización abarca al idioma empleado para la instrucción, el cual es, como se ha apuntado, el español al ser la lengua nacional. Pareciera que aún se busca la castellanización de manera vertical y es aquí donde se insiste, que si bien el bajo rendimiento académico de los estudiantes obedece a

diversas variables, es decir a diversos problemas que pueden presentarse en cualquier centro escolar, los modelos que se han aplicado en esta castellanización pueden estar potencializando el problema, además de que en muchos casos también deviene en la pérdida de la lengua materna (refiriéndonos en este estudio al náhuatl).

3.1.2. Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias son la forma en cómo se planea y aplica el desarrollo de las actividades con el uso de métodos, técnicas y materiales apropiados, buscando, por tanto, ciertos resultados de acuerdo a las características propias de la población a que van dirigidas. Carrasco (2004, p. 29) las define como el “modo de actuar que facilita el aprendizaje”. Para el caso que aquí nos ocupa dichas estrategias pretenden fortalecer la participación de los estudiantes con el fin de que estos sean parte activa de su propio aprendizaje, ya que si bien en un principio estas estrategias están diseñadas precisamente en como favorecer dicha participación, se busca que se despierte en el alumno un sentimiento de autoconfianza a modo de que el mismo note como puede utilizar diversas técnicas y materiales que le permitan mejorar su aprendizaje y por consiguiente la adquisición de conocimientos.

González (2001) menciona que el diseño de las estrategias de aprendizaje deben encaminar al alumno a aprender a formular preguntas e inferir nuevas cuestiones, a planear organizando las tareas que deba desempeñar, favorecer la reflexión y la utilización de técnicas y métodos a partir de una situación de aprendizaje con capacidad de modificación ante nuevas situaciones.

3.1.2.1. Estrategias empleadas para favorecer el rendimiento escolar

Como ya se mencionó, las estrategias que se emplearon para favorecer el rendimiento escolar se entrelazan con aquellas que buscan la conservación de la lengua materna y la adquisición del español como segunda lengua, pero creemos, que estas a su vez producen incorporar el aprendizaje significativo y funcionalidad del aprendizaje en cuanto a favorecer el desarrollo de otras habilidades que pueden desembocar precisamente en un mejor rendimiento académico tal como menciona Salaberri (2002) al hacer referencia al marco del Consejo de Europa (1998) sobre el desarrollo de una competencia pragmática en donde está implícito el conocimiento y “la habilidad para utilizar esquemas” y el desarrollo de metodologías que favorezcan una competencia sociolingüística.

En esta parte analizaremos las estrategias empleadas encaminadas principalmente a favorecer dicho rendimiento escolar.

Conteo y uso de materiales didácticos: esta estrategia fue empleada principalmente en las siguientes actividades:

A restar: se buscó que el alumno vinculara los problemas escritos con su entorno a fin de desarrollar a partir de esto una habilidad encaminada a la resolución de los mismos con un mejor análisis y búsqueda de diferentes estrategias para llegar a los resultados.

Todo esto se llevó a cabo tanto con la utilización directa de materiales didácticos tales como: piedras, frijoles, abate lenguas, etc., así como con dibujos significativos para ellos como, por ejemplo, de borregos que es algo que ellos mencionan con frecuencia, los cuales se representaron en unidades y decenas a fin de ir restando y comparando con la expresión algebraica de los mismos.

Cálculo mental: principalmente se utilizaron además de los materiales arriba mencionados, el recurso de conteo con los dedos y el uso de tablas de multiplicar expuestas en rotafolios.

Diálogo en la lengua materna: esta estrategia se empleó principalmente en la comunidad de Barrio Xonacatepec en donde existe una mayor necesidad de esto al ser la mayoría de los alumnos, solo hablantes de náhuatl. Esto con el fin de que al alumno se le pueda involucrar más en el proceso de reflexión de los temas al ser estos abordados en la lengua que el comprende.

Reflexión sobre la lengua: con esta estrategia se busca que el alumno bilingüe, como es el caso de los estudiantes de Alambique, Puebla, profundicen sobre las características de su lengua autóctona, su desarrollo y su historia, comparándola con el español y esto a su vez le permita desarrollar una mejor competencia lingüística.

3.2. Adquisición del español como segunda lengua

En este estudio no negamos que el indígena monolingüe deba acceder a la adquisición del idioma español, ya que éste cobra una importancia vital al ser el idioma que más se habla en nuestro país, aunque traído de España durante la época de la conquista, tanto en México como en otros países se ha ido impregnando de nuevas palabras regionales. Carlos Fuentes lo define como “una mancha lingüística de mestizaje” ya que comenta “la mayor parte de los que hablamos esa lengua no pertenecemos a una sola raza” (Fuentes, 2001, p. 66). Al entenderse la **Segunda lengua como** una lengua adicional que se aprende después de poseer la lengua materna es que las estrategias presentadas aquí se encaminan en ese sentido, ya que por el contrario seguiremos asistiendo a una simple sustitución de esta lengua materna por el idioma nacional, de modo que la propuesta sea *abordar el español*

como segunda lengua, es decir castellanizar pero promoviendo en todo momento en los estudiantes conservar y priorizar su lengua. Esto es, que dicha castellanización no deba darse al menos en su totalidad a través de los contenidos curriculares comunes a nuestro país sino desde un programa especialmente diseñado y ajustado a adquirir otra lengua, tal y como se pretende aprender a hablar inglés en nuestro territorio nacional.

La Primaria CONAFE donde se origina este trabajo es una primaria de modalidad multinivel, lo cual se entiende como una escuela del nivel mencionado, en donde estudian juntos los alumnos de diferentes grados, muy a menudo los seis grados y siendo casi siempre atendidos por un solo tutor o maestro.

En nuestro país la educación multinivel generalmente se da por necesidad de cubrir grupos de comunidades pequeñas en donde son muy pocos alumnos de cada grado.

Desde otros enfoques algunos defienden el tipo de instrucción multinivel como señala Parker (1969, p. 13) “Cuando se da una enseñanza a múltiples niveles, cada alumno puede arrancar desde donde está, experimentar el éxito gracias a su esfuerzo y progresar tan rápidamente y tanto como su ritmo de aprendizaje y su capacidad le permitan” esta particularidad de las escuelas primarias de CONAFE con las características lingüísticas de la de esta comunidad de Barrio Xonacatepec, pueden a la vez servir para que tanto los alumnos más grandes como los que por algún motivo posean cierto grado de bilingüismo, encajen como mediadores para interactuar en español como segunda lengua al aplicar programas en este sentido, tal y como se aplicó durante la intervención dicha comunidad, aquí reportada, de acuerdo a lo que las limitantes lo permitieron.

3.2.1. Métodos para la enseñanza de una segunda lengua

La enseñanza de una segunda lengua puede ser abordada desde un método o siguiendo varios métodos, depende del enfoque que quiera darse a la misma. En esta parte se analizarán principalmente algunos métodos que fueron incluidos para atender esta necesidad ya que se siguió un enfoque comunicativo y ecléctico.

a) “The audiolingual method” (Método audio lingual) Consta de:

1. Repetición simple.
2. Substitución de palabras a través de modelos de conversación primeramente verbales y posteriormente escritos.
3. Transformación; negativo a afirmativo o interrogativo.
4. Expansión de vocabulario y de contextos.

De acuerdo a los principios del método audio lingual, la adquisición de una segunda lengua se da de manera natural dentro de un contexto primeramente auditivo y verbal y reforzando la adquisición de vocabulario con imágenes u objetos reales. Uno de los mayores roles del docente es modelar los diálogos en la lengua por aprender. Este método generalmente consta de la siguiente secuencia:

1. El maestro modela una pequeña conversación entre dos personas haciendo las veces de ambos caracteres.
2. Enseguida el maestro caracteriza un personaje y el grupo otro.
3. La mitad del grupo caracteriza un personaje y la otra mitad otro.

4. Después en parejas.
 - Durante todos los pasos anteriores no se utiliza la escritura en absoluto (puede hacerse uso de imágenes o de objetos reales)
5. Se pide a los alumnos que escriban la conversación a través de lo que escuchan.
6. Se intercambian cuadernos intentando co-corrección.
7. El maestro escribe en el pizarrón la conversación y contrastan con lo que escribieron.
8. Copian la conversación escrita correctamente.
9. En una siguiente sesión de retroalimentación el maestro dicta la conversación.
10. Se dictan extractos de la conversación haciendo pequeños cambios del vocabulario.

b) “The Total Physical Response” (TPR)

Es un método de enfoque naturalista que se basa en el aprendizaje de la segunda lengua a través de una respuesta motora en donde como mencionan Moya, Albentosa y Jiménez (2003) el alumno a pesar de no entender la terminología utilizada por medio de las acciones comprende lo que tiene que hacer para más adelante incorporar las nuevas palabras a su léxico y darles un uso adecuado. Al combinar este método con otros se le da un enfoque comunicativo.

En este método se aprende a través de instrucciones principalmente de respuesta motora.

El docente modela las acciones y después da instrucciones.

Pide a algunos alumnos dar instrucciones.

c) **Dessugestopedia method**

En este método se pretende que la segunda lengua se aprenda de una forma natural y en un ambiente de autoconfianza, por lo que el papel del docente es intentar romper cualquier barrera psicológica. Otro de sus principios es acercar al alumno a conocer la cultura y costumbres de los hablantes del idioma que se enseña por lo que desarrolla actividades que lleven a este fin, tales como caracterización de situaciones, breves explicaciones en la lengua materna y distribución de textos en la lengua que se está enseñando con su traducción en la lengua del alumno así como vocabulario relacionado con dicho texto.

Para el caso de Barrio Xonacatepec se utilizó este método aprovechando a los alumnos que comprenden en cierto grado el español, sirviendo estos como interpretes en las actividades que representaban mayor complejidad.

3.2.2. Estrategias para la adquisición del español como segunda lengua

A continuación se describen de manera general las estrategias que se aplicaron en la comunidad de Barrio Xonacatepec en este sentido:

Conteo en español y uso de material didáctico: al detectar que los alumnos conocen los números en español dándoles incluso más uso que a los números en náhuatl, fue posible la comunicación a través de frases que guardaran relación con los mismos, en este sentido a menudo se dieron interacciones como la siguiente:

TCV: cuenten las piedras que tenemos aquí...

Alumnos: uno, dos, tres, cuatro, cinco...

TCV: ¿Cuántas son? ¿keske..? ¿Cuántas...?

Alumnos: veinte...

TCV: muy bien, ahora contemos más objetos...

La técnica con que se abordaba esta estrategia era principalmente utilizando algunas palabras en náhuatl en donde se notaba que los alumnos no entendían la pregunta o la instrucción. Una vez comprendido, hacer la sustitución a la palabra o frase en español y practicar la misma de manera frecuente, como por ejemplo, cuando se les pregunto al principio que cuantas piedras eran las que habían contado, al quedarse callados se les inquirió en su lengua con la palabra keske (¿cuántas?) pero en adelante se preguntaba en español y además en ocasiones fue posible que ellos utilizaran dicha pregunta o algunas otras frases que se abordaban con esta misma técnica.

Enseñar a partir de un intérprete: Al observar que algunos alumnos entienden el español se estableció trabajar algunas actividades en equipo y dar las indicaciones en español para pedir a dichos alumnos que explicaran a sus compañeros en su lengua materna lo que debían desarrollar. Esto al tiempo que servía para fortalecer la adquisición y/o desarrollo del español, permitía a los alumnos con muy poco o nulo entendimiento del español poder participar con su equipo y que esto a su vez pudiera favorecer su rendimiento escolar.

Empatía con la lengua de los alumnos: Se buscó un acercamiento hacia los alumnos (raport) intentando comunicarse con ellos en lo posible en su lengua materna para combatir la barrera psicológica de un sentimiento de inferioridad al solo hablar náhuatl; así, de esta

manera se pretende que se sustituya por un sentimiento de reconocimiento en que ambas partes muestren interés por la lengua del otro y saber que con esto el otro aprecia la lengua materna de uno.

Motivación a través de juegos: al ser los juegos la parte lúdica que favorece el dinamismo en que se repiten, de manera rutinaria junto con los movimientos, ciertas frases que pueden favorecer la entrada a otros idiomas sin que esta rutina sea tediosa, antes más bien en la gran mayoría de los casos divertida, reconfortante y de gran provecho, se aplicó como estrategia el desarrollar varios juegos en su mayoría ya establecidos haciendo ciertas adecuaciones donde se consideró necesario.

3.3. Conservación de la lengua materna náhuatl

En las dos comunidades en que se desarrolló este trabajo la lengua materna fue el náhuatl. En la primera de ellas (Barrio Xonacatepec) para la mayoría de sus habitantes y en especial de la comunidad escolar es además la única lengua que utilizan, observándose solo en unos cuantos estudiantes un poco de entendimiento o competencia comunicativa en español; mientras que en la segunda comunidad (Alambique) la mayoría de los estudiantes hablan español, sin embargo, es el náhuatl la lengua que mayoritariamente utilizan al comunicarse entre ellos mismos.

Es de acuerdo con lo anterior, que aquí se busca analizar las estrategias empleadas para favorecer la conservación de dicha lengua materna, y al mismo tiempo ver si esto incide, y en qué grado en una mejor participación de los estudiantes lo cual a su vez favorezca el aprendizaje curricular y el desarrollo de mejores competencias académicas y para la vida en todos los ámbitos que puedan llegar a desarrollarse y en su naturaleza de coexistir en una

comunidad con lengua indígena y en un país con el español como lengua nacional. Además, al ser la *Lengua materna* la que primordial o totalmente se habla en la comunidad o seno familiar en que el individuo nace y crece durante sus primeros años de vida y que a su vez él va adquiriendo y desarrollando, se hace importante no coartar ese desarrollo natural, sino buscar nuevos modelos que permitan al mismo tiempo aprender el español como segunda lengua y el derecho a la permanencia de la primera en las comunidades indígenas y en particular en la **Comunidad nahuablante**.

3.3.1. Estrategias para favorecer la conservación del náhuatl como lengua materna

Son las estrategias empleadas para que el alumno pueda valorar su lengua materna y esto le permita crear un sentido de pertenencia de dicha lengua y de la cultura que le rodea. Las estrategias empleadas en este sentido en las dos comunidades en donde se desarrolló este trabajo se describen de manera general a continuación:

Diálogo en lengua materna: consiste en motivar en los estudiantes de una comunidad con bajo nivel de bilingüismo en donde la lengua materna es el náhuatl, discutir los temas en dicha lengua a fin de crearles un ambiente de confianza que les permita apropiarse de los conocimientos y al mismo tiempo les cree un sentido de importancia de la misma.

Empatía con la lengua de los alumnos: se trata de comunicarse en la medida de lo posible en la lengua del alumno y solicitarle ayuda para conocer nuevas palabras y frases a fin de que el mismo valore la importancia que otros dan a su lengua materna.

Enseñar a partir de un intérprete: se aprovecha a los alumnos que poseen cierto nivel de entendimiento en español o de competencia comunicativa en el mismo para dar

instrucciones que podrían no quedar claras. Esto permite entre otras cosas, que el alumno que cuenta con un mejor nivel de bilingüismo pueda notar lo importante de su condición y motivarle a que a la par que desarrolla una nueva lengua conserve la propia.

Motivación a través de juegos: si bien los juegos son muy importantes para adquirir una segunda lengua también a través de los mismos se busca darle un sentido de arraigo a la lengua materna, ya que al utilizar términos, canciones, interjecciones, etc. le da vida a la misma y esto puede permitir un aprendizaje significativo.

Reflexión sobre la lengua materna: consiste principalmente en establecer analogías entre la segunda lengua y la lengua materna con el propósito de que el alumno se dé cuenta de las características de su propia lengua al ser comparada con otras. Esta estrategia se aplica también haciendo pequeños análisis históricos y sociales del porque se van perdiendo las lenguas autóctonas en nuestro país y motivar al estudiante a ser parte de aportar propuestas que favorezcan promover la conservación de la lengua náhuatl.

Resumen de la participación como tutor comunitario de verano

De esta forma, en la comunidad de Barrio Xonacatepec, Puebla, una vez detectada la problemática, en la cual se infiere la relación del bajo rendimiento escolar con la falta de un enfoque comunicativo entre instructores comunitarios y estudiantes, al ser abordados los contenidos en su totalidad en español, siendo que los segundos en su mayoría se comunican solo en náhuatl, se planeó la forma en que se trabajaría para abordar la temática propuesta en el programa de Tutores Comunitarios de Verano, a fin de que los alumnos pudieran apropiarse de ciertos conocimientos y observar si en el corto tiempo que duraría la intervención existía evidencia que nos pudiera indicar, si es posible que los alumnos puedan

adquirir el español como segunda lengua; sin que esto entorpezca su rendimiento escolar y un desarrollo natural del náhuatl como su lengua materna para posibilitar la conservación de la misma en cada uno de ellos, así como un desarrollo académico con el uso de dicha lengua materna.

En cuanto se detectó la problemática se planeó primeramente tejer un puente comunicativo aprovechando tanto un poco de conocimiento de palabras, frases y formas de preguntar en náhuatl por parte del Tutor Comunitario de Verano así como la detección de algunos estudiantes con cierto nivel de entendimiento y/o competencia oral del español, derivándose a su vez estrategias como: empatía con la lengua de los alumnos, enseñar a partir de un intérprete y diálogo en la lengua materna de los alumnos. Una vez planeadas y planteadas las estrategias se procedió a aplicarlas y a agregar otras nuevas de acuerdo a las nuevas situaciones que se fueron presentando, las nuevas estrategias fueron: el conteo en español, uso de materiales didácticos para la práctica del español como segunda lengua y motivación a través de juegos.

En una segunda participación como Tutor Comunitario de Verano, en julio-agosto de 2011, atendiendo esta vez a alumnos de la comunidad de Alambique, Puebla, se detectó que la mayoría de los alumnos y también la mayoría de las personas de la comunidad son bilingües, hablantes de náhuatl y español, así que se establecieron estrategias encaminadas a la reflexión de la lengua náhuatl y a promover su uso y conservación.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMIENTO:

La intervención aquí reportada se realizó en dos comunidades nahuablantes del Estado de Puebla, cada una de ellas con diferente grado de bilingüismo, en población estudiantil, de primarias multigrado CONAFE, en el contexto del programa Tutores Comunitarios de Verano durante parte de los meses julio y agosto de 2010 y 2011 respectivamente. La población escolar de la primera de las comunidades contaba con un bilingüismo casi nulo mientras que los estudiantes de la segunda eran totalmente bilingües.

El énfasis que se pone en el presente estudio en la promoción de la conservación de la lengua materna y la adquisición del español como segunda lengua, surge a partir de observar en las primeras clases de esta intervención la dificultad que tienen los alumnos para entender los contenidos al ser estos abordados en español y, en general, para comunicarse en esta lengua; además de la gran deficiencia que presentan en la lecto-escritura, si bien existen otras variables en este problema, no pueden estas delimitarse con claridad si se fuerza a los estudiantes a tener su primera alfabetización en una lengua desconocida para ellos, ya que como se menciona en el documento de la UNESCO (1954: 50) citado en Ros (1981) cuando a un niño se le presiona en el proceso de adquisición de una segunda lengua cuando aún no ha desarrollado suficientemente su capacidad de “autoexpresión” en la lengua materna, difícilmente logrará expresarse adecuadamente.

La primera intervención se llevó durante el verano de 2010 en una primaria multinivel de CONAFE en la comunidad de Barrio Xonacatepec, Puebla. La segunda de ellas se realizó en el verano de 2011, en la primaria multinivel de la comunidad de Alambique, Puebla. Las

prácticas realizadas se presentaran en orden cronológico. Primero se hará referencia a las realizadas en Barrio Xonacatepec y posteriormente a las que se efectuaron en Alambique.

Los estudiantes con quienes se trabajó fueron asignados por CONAFE de acuerdo a un diagnóstico realizado por la estructura del mismo organismo. En la selección se tomó en cuenta el rezago educativo en que se encontraban.

La detección de necesidades se analizará en tres niveles: análisis del diagnóstico de CONAFE en alumnos de ambas comunidades, detección de necesidades a partir de las primeras interacciones en el aula y detección continua en base a las contingencias que se presentan a lo largo del proceso de intervención en las dos comunidades.

4.1. Comunidad de Barrio Xonacatepec

En los estudiantes de la comunidad de Barrio Xonacatepec las estrategias aplicadas fueron enfocadas a favorecer la adquisición de los contenidos curriculares basándose en el desarrollo de la confianza al utilizar en lo posible su lengua materna como vía de instrucción y aprovechar el acercamiento que tienen hacia el español, principalmente, en la numeración, en algunas frases instruccionales y en unos cuantos alumnos que comprenden en cierta medida cuando se les habla en español. En segundo lugar algunas estrategias tuvieron un enfoque de aprendizaje del español como segunda lengua.

4.1.1. Participantes

Participaron 18 estudiantes de diferentes niveles de educación primaria (7 focalizados por el programa de CONAFE y 11 que de acuerdo al mismo programa podían asistir a las actividades complementarias).

4.1.2. Detección y evaluación de necesidades

La detección y evaluación de necesidades fue analizada primeramente a partir del diagnóstico entregado por CONAFE (Anexo1). En segundo lugar se identificaron nuevas necesidades a partir de la primera intervención en el aula, dando origen a la problemática aquí presentada. Finalmente, como parte de la planeación para afrontar en la medida de lo posible dicha problemática, se estableció un análisis y evaluación de nuevas necesidades (detección continua) que pudieran presentarse durante el proceso de intervención.

4.1.2.1. Diagnóstico de CONAFE

En el diagnóstico entregado por personal de CONAFE, se encuentran focalizados 7 estudiantes de diferentes grados, para salvaguardar su identidad, se sustituirán los nombres reales.

De primer nivel (1ro. y 2do. Grados) los estudiantes focalizados son; Juana de 11 años, José (hermano de Juana) con 9 años de edad y María de 10 años, del nivel 2 (3ro. y 4to. Grados) Ana de 9 años y Carlos de 14 años, del nivel 3 (5to. y 6to. Grados) Amelia de 11 años de edad y Mauricio de 13.

De acuerdo al análisis del diagnóstico del programa de CONAFE las principales dificultades que muestran los alumnos son las siguientes:

a) Primer nivel

Juana muestra un poco de dificultad en español; en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, y en matemáticas; en tratamiento de la información.

José en español muestra más dificultades en los mismos rubros que Juana y en matemáticas, además de mostrar dificultades en el tratamiento de la información, presenta una ligera dificultad en cuanto a los números, sus relaciones y operaciones y en cuanto a la medición.

El diagnóstico de **María** es muy parecido al de Juana, añadiéndose además dificultad en la medición en el área matemática.

b) Segundo nivel

Ana presenta dificultades en español; en reflexión sobre la lengua, expresión escrita y ligeramente en comprensión lectora, mientras que en matemáticas en números, sus relaciones y operaciones, medición y de manera parcial en tratamiento de la información.

En el diagnóstico de **Carlos** se observa una similitud con el de Ana destacando además que en cuanto a expresión escrita muestra una dificultad total.

c) Tercer nivel

Amelia muestra una gran dificultad en casi todos los rubros tanto del área de español como de matemáticas.

Mauricio, en el área de español, muestra medianamente dificultad en comprensión lectora y reflexión de la lengua, mientras que en el área de matemáticas en cuanto a números, sus relaciones y sus operaciones, medición, tratamiento de la información y procesos de cambio; la dificultad que muestra el diagnóstico es también regular, no mostrándose dificultad alguna en los reactivos que miden los rubros de geometría y predicción y azar.

Con base en el análisis de este primer diagnóstico se elaboró la planeación de la primera parte de la intervención de acuerdo con las actividades diseñadas en la guía de tutores comunitarios de verano y tomando en cuenta que como psicólogos educativos debemos prever contingencias que se puedan presentar en el aula.

4.1.2.2. Identificación de necesidades a partir de la primera parte de la intervención

Una vez analizado el diagnóstico de CONAFE y establecida la planeación para atender las necesidades reportadas en el mismo, se detectan nuevas necesidades que surgen a partir de la primera sesión y a su vez dan origen a la problemática.

a) Primeros días

Desde el primer día de la intervención como tutor comunitario de verano en la comunidad de Barrio Xonacatepec, la principal dificultad que se detectó fue que los alumnos no se comunican en español y por tanto era difícil para ellos poder apropiarse de los contenidos curriculares al ser éstos abordados en una lengua que no dominaban. Además de que varios de estos alumnos, a pesar de encontrarse en grados avanzados, no sabían leer ni escribir. Un caso particular es Amelia quien se encontraba en el nivel 3, específicamente en quinto grado, y no podía leer ni siquiera a nivel silábico. Los alumnos (tanto focalizados como no focalizados) que eran capaces de leer de forma aceptable con cierto grado de fluidez en su mayoría, sin embargo, no comprendían que es lo que leyeron; debiéndose esto principalmente a la casi nula comprensión del idioma español, algunos de estos entienden un poco ciertas frases leídas por ellos mismos pero al formular otras nuevas se equivocan mucho, en la conjugación de los verbos, principalmente.

Con respecto a las actividades de matemáticas, se observó que aunque contaban perfectamente en español conociendo los números y su secuencia, al realizar operaciones existían ciertas confusiones, algunas de ellas tenían que ver directamente con el poco dominio del español. Como ejemplo, en el caso de Carlos, cuando se le preguntaba que del 13 y 10 cuál número es más grande, él contestaba correctamente, pero en cuanto se le pedía la suma verbalmente de 9 más 14 confundía la pregunta y respondía que 14, pensando que aún se le preguntaba por cuál número era más grande.

En este mismo sentido cuando se les pedía realizar restas, a pesar de proponerse éstas mediante la escritura las confundían con las sumas, aun cuando se remarcaba el signo de menos. El problema de la concepción de la resta se resolvió en algunas sesiones, pero se pasó al problema de no saber qué hacer cuando el minuendo era menor que el sustraendo, ya que durante tres sesiones en que se puso énfasis en este tipo de problemas y utilizando diversos materiales no se observaron avances.

Durante las actividades complementarias, se puede decir que varios de los temas de éstas tampoco se comprendían, tanto por la barrera idiomática como por la descontextualización de algunos de ellos.

Se infiere que la mayoría de las dificultades detectadas en esta primera comunidad, guardan relación con el intento de una práctica docente con una carga castellanizante muy fuerte. Por lo tanto, se considera que es importante replantear el cómo se debe enseñar en comunidades con estas características, en donde la mayoría de los alumnos son realmente monolingües, siendo su lengua materna el náhuatl, ya que se considera que no es que se les debe enseñar de manera directa a escribir una lengua que desconocen (el español), sino que

su primera alfabetización podría funcionar sobre su lengua materna, al tiempo que se aborda la enseñanza del español como segunda lengua con una metodología apropiada, basándose primeramente en su contexto inmediato y no a través de unos contenidos curriculares que además están muy lejos de significar algo para ellos.

4.1.2.3. Detección continua y evaluación de necesidades

La detección continua y evaluación de necesidades se establece como parte de la intervención entrelazándose esta con las estrategias empleadas, dificultando que puedan ser éstas claramente presentadas dentro de este apartado. Sin embargo, se destaca que unas de estas necesidades tienen que ver para el caso de algunos alumnos de Barrio Xonacatepec, con que, aunado a su baja o nula comunicación en español, muestran más dificultades de las reportadas en el diagnóstico de CONAFE y además varios de los 11 alumnos que no fueron focalizados muestran niveles más bajos que algunos de los si focalizados. En los alumnos de Barrio Xonacatepec, otra situación que se detectó es que durante la realización de la evaluación final del programa no entendían lo escrito en los exámenes. Al respecto, Fernando que cuenta con 15 años de edad, y puede comunicarse en español, comentó que los maestros les ayudan a entender los exámenes e inclusive a resolver varios de los reactivos. Con base en esto se deduce que al ayudar a los alumnos que no entienden nada, algunos de ellos que debieron haber sido focalizados no lo son y otros como el caso de la alumna Juana de nivel I, que durante la tutoría mostró ser una de las alumnas más avanzadas inclusive por encima de algunos alumnos de nivel III, pudo no haber sido apoyada para resolver su examen y por eso al resolver con sus propios recursos muestra ciertos errores. Cabe destacar además que esta alumna, aunque no se expresa en español, muestra un buen nivel de entendimiento en este, de tal modo que se le podían dar

instrucciones para los trabajos en equipo y ella guiaba a sus compañeros con cierto grado de eficiencia. Por otro lado, se presentaron casos como el de Rosa de 11 años de nivel II, que no fue focalizada y no podía comunicarse ni entender el español y aun en las actividades en que se utilizó su lengua materna, mostró poca participación y resalta su escaso nivel de conocimiento general, aunado a que su lectoescritura es totalmente deficiente.

Una vez expuesta la detección y evaluación de necesidades en la primera comunidad, describimos la intervención y propiamente las estrategias empleadas dentro de nuestras limitaciones, encaminadas a favorecer la adquisición de los conocimientos y al mismo tiempo promover la conservación del náhuatl como lengua materna y la adquisición del español como segunda lengua.

4.1.3. Intervención en la comunidad de Barrio Xonacatepec

En esta primera comunidad la intervención se aplicó como ya se mencionó, a 18 estudiantes (7 de manera particular y 11 más que asistían a las actividades complementarias) de los tres niveles que jerarquiza CONAFE en la primaria y que comprenden los grados de 1° a 6° de dicho nivel educativo.

Las estrategias aquí empleadas fueron encaminadas a favorecer una práctica educativa que pudiera ser significativa para los estudiantes y les permitiera un mejor acercamiento a los contenidos, que el que les permite una práctica educativa totalmente castellanizante, y en cuanto al acercamiento al idioma español con estrategias propositivas que puedan favorecer la adquisición del mismo como segunda lengua; al contrario de adquirirlo como simple sustitución de la lengua materna de una forma además traumática con un deficiente

desarrollo académico como el que se ha venido dando históricamente en las escuelas indígenas.

4.1.3.1. Estrategias empleadas:

- **Diálogo en lengua materna.** Favorecer y por tanto no inhibir la discusión de los temas en su lengua materna. A través de ello se notó cierto grado de participación por lo menos por algunos de los alumnos.
- **Empatía con la lengua de los alumnos.** El TCV se comunicaba en la lengua materna de los estudiantes apoyándose en un poco de conocimiento principalmente de vocabulario e indagando tanto con los alumnos como con algunas personas adultas y en libros sobre más términos en náhuatl, principalmente de la variante de la comunidad.
- **Enseñar a partir de un intérprete.** El aprovechamiento de algunos alumnos con cierto grado de comunicación en español principalmente en las actividades que se realizaron en equipos permitiendo esto reforzar las instrucciones y solicitar la transcripción al español de algunos trabajos escritos en náhuatl, mismos que pudieron ser aprovechados para un acercamiento al español como segunda lengua.
- **Conteo en español y uso de material didáctico.** Se aprovechó que los alumnos conocían perfectamente los números en español y su secuenciación, sabían sumar gráficamente (aunque la resta les causaba una mayor dificultad), y en cuanto a la multiplicación aunque se les dificultaba, constantemente buscaban las tablas que estaban pegadas en rotafolios en las paredes para poder resolver. En este sentido se

realizaron actividades como pedirles una multiplicación verbal y aunque buscaban la respuesta en el material enseguida se les pedía que mentalmente sumaran una cantidad al resultado, esto se les pidió en grupo y poco a poco la actividad fue fluyendo más aplicándose la misma intermitentemente en diferentes sesiones. Respecto a la resta, el problema de la conceptualización de la misma se resolvió con material didáctico como (abate lenguas, fichas, piedras, frijoles, colores, etc.) Y comparando las acciones de sustracción con la identificación del empleo del signo de la resta.

- **Motivación a través de juegos.** Como varias actividades se tuvieron que suspender por su dificultad para ser entendidas, ese tiempo se aprovechó para realizar juegos como “el ahorcado”, “coctel de frutas” y con el apoyo de dos candidatos a *instructores comunitarios* que realizaron prácticas durante una semana se implementaron otras actividades como “conejos y conejeras” y “mar adentro mar afuera”. Aprovechando que uno de ellos es bilingüe español-nahua se buscó una coordinación para la planeación de las actividades y la observación de resultados. Durante estas actividades se buscó el desarrollo de la confianza y de su lengua materna, así como de pequeñas prácticas intermitentes del español como segunda lengua; obteniéndose algunos resultados que aunque muy leves y con tendencia a desaparecer por falta de continuidad, nos marcan la pauta para apostar a el replanteamiento de la educación en comunidades con el perfil aquí encontrado.

4.1.3.2. Secuenciación de la intervención

El domingo (día previo al inicio del curso) se revisó el diagnóstico de los 7 niños focalizados por CONAFE, que nos fue entregado un día anterior, planeándose primeramente la intervención encaminada a reducir estas dificultades.

A partir de la primera clase una vez detectada la problemática relacionada con la lengua náhuatl y el español y durante las cuatro semanas de duración del curso, se replantearon estrategias donde se consideraba pertinente, intentando lo más posible la comprensión de las instrucciones, interacción comunicativa y reflexión de las actividades, de los contenidos y de la resolución de problemas; dando para ello importancia a la lengua materna de los estudiantes a fin de favorecer la autoconfianza en ellos mismos, motivando la adquisición del español principalmente a partir de juegos y relación de palabras-imágenes y vehiculando la comunicación a través de intérpretes (alumnos que observan cierto grado de entendimiento del español). Dentro del marco de estrategias se buscó además fomentar el diálogo dentro del aula en la lengua materna relacionado con los temas, mostrar empatía con la lengua materna de los alumnos y se aprovechó el hecho de que durante la tercera semana del curso dos aspirantes a *instructores comunitarios* realizaron prácticas en donde uno de ellos es hablante de náhuatl, planeándose la coordinación de actividades tanto en español como en náhuatl.

A continuación se describen las actividades del programa de Tutores Comunitarios de Verano de CONAFE, en que más se emplearon las estrategias mencionadas en este trabajo, siendo esta descripción antecedida por la tabla 1, que muestra la ubicación de dicha

actividad de acuerdo a su contenido y a la materia que pertenece así como a las principales estrategias aplicadas durante el desarrollo de la misma.

Tabla 1. Estrategias empleadas con los alumnos de Barrio Xonacatepec

Materia	Contenido	Actividad	Estrategia
Complementarias.	Dinámica de presentación.	Conociéndonos	Enseñar a partir de un intérprete. (Fomentar el diálogo en la lengua materna.)
Español	Comprensión lectora.	Juega con las palabras	Empatía con la lengua de los alumnos (pidiendo palabras tanto en español como en náhuatl. Relacionando las palabras con imágenes.
Español	Comprensión lectora	Lee y comprende	Enseñar a partir de imágenes. Enseñar a partir de un intérprete. Motivación a través de juegos (“el ahorcado”).
Matemáticas	Números, sus relaciones y sus operaciones.	A restar	Conteo y uso de materiales didácticos
Matemáticas	Números, sus relaciones y sus operaciones.	Cálculo mental.	Uso de rotafolios para la multiplicación y solicitud de sumar inmediatamente al resultado una nueva cantidad.
Complementarias	Reglamento escolar	“las reglas”	Enseñar a partir de un intérprete. (Fomentar el diálogo en la lengua materna.) Traducción al español
Complementarias	“la contaminación”	Basura orgánica e inorgánica	Empatía con la lengua de los alumnos
Complementarias	“actividad de inicio”	Mar adentro mar afuera	Motivación a través de juegos
Complementarias	“actividad de inicio”	Conejos y conejeras	Motivación a través de juegos
Complementarias	“actividad de cierre”	Coctel de frutas	Motivación a través de juegos

4.1.3.2.1. Conociéndonos (grupal) (guía TCV, p 32)

Esta es la primera actividad de la intervención y se desarrolla de manera grupal. Presentándose a la clase 4 de los 7 alumnos focalizados y 3 alumnos más.

Desde al principio de la actividad se observa que los alumnos no hablan el español, sin embargo intentando la comunicación se detecta que Juana y José (los dos hermanos focalizados) y Diego (niño de 7 años de nivel I, no focalizado) entienden algo de español, por lo que se aprovecha este hecho para que sirva como puente comunicativo.

Como primera parte de la actividad cada alumno escribe su nombre en papeles que les fueron entregados para este propósito, enseguida se recogen los papeles y se vuelven a repartir a cada uno para que los alumnos comenten lo que saben sobre la persona del nombre que les tocó. Como nadie participa, se aprovecha a los alumnos que entienden algo de español para hacer preguntas más cerradas acerca de sus compañeros. Las interacciones se dan de la siguiente manera:

Tcv: Juana, ¿cuántos hermanos tiene María?

Juana: tres...

Tcv: Diego pregúntale a Carlos si ha ido a Tehuacán...

-se observa una conversación tímida entre los dos alumnos en su lengua y después Diego comenta que Carlos si ha ido a Tehuacán.

Tcv: Juana, José y Diego, pregunten a sus compañeros a dónde han ido y que si les gusta ir a esos lugares.

-nuevamente se observa que entre todos los alumnos dialogan pero muy tímidamente y finalmente se les hacen algunas preguntas sobre lo que comentaron en grupo.

4.1.3.2.2. Juega con las palabras (español, grupal) (guía TCV, p. 43)

Esta actividad se desarrolla también de manera grupal y los alumnos deben de ir formando un gusano de palabras.

Originalmente para esta actividad se debe realizar una lectura de la cual, una vez terminada y comentada, se deben ir enlazando palabras extraídas del texto, pero debido a la dificultad que presentan los alumnos por la barrera idiomática se revisan varias palabras a través de imágenes en tarjetas, pudiéndose notar que los alumnos reconocen varias de ellas en español. Después se les solicitó que fueran exponiendo las diferentes palabras para formar el gusano de las mismas en las cuales cada nueva palabra debería de iniciar con la última letra de la palabra anterior. En esta actividad fueron combinando tanto palabras en español como en náhuatl. Una de las principales dificultades que se mostraron en esta actividad fue que en momentos no reconocían algunas de las letras incluso los alumnos de nivel III. Estas actividades se dieron durante la primera sesión y sirvieron para dar cuenta de la problemática y establecer acciones a seguir, como parte de esta planeación y tal como aquí se reporta. Esto lo permitió, el revisar dentro de la carrera como psicólogo educativo métodos como la investigación-acción y la experiencia durante unos cuantos años como docente de inglés en grupos con diferentes necesidades y características, desde preescolar hasta media superior.

Revisando a Podestá (2000), en su estudio del nivel de aprovechamiento-proficiencia lingüística realizado en dos comunidades del estado de Puebla, se puede establecer un

comparativo de lo ocurrido durante el mismo, en la comunidad de San Miguel Eloxochitlán y la intervención realizada como tutores de verano en Barrio Xonacatepec. Cabe mencionar que tanto San Miguel Eloxochitlan como Barrio Xonacatepec se encuentran en la sierra negra del Estado de Puebla y ambas son de difícil acceso. En las dos comunidades la lengua materna es el náhuatl, siendo pocas las personas que hablan o entienden el español y quienes lo hablan son, como ya se mencionó, principalmente varones adultos. Al respecto, habitantes de Barrio Xonacatepec que pueden comunicarse fluidamente en español comentaron que esto se debe principalmente a que ellos han tenido que salir a trabajar a las ciudades e inclusive en algunas ocasiones a los Estados Unidos de Norte América (**anexo 3**).

Es por lo anterior expuesto, que se reflexiona en el caso de Barrio Xonacatepec, en que la enseñanza de los contenidos curriculares en la lengua materna podría rendir mejores frutos y por lo que concierne al español, si este fuese abordado con un enfoque de enseñanza de segunda lengua, procurando un método apropiado y dedicándole un tiempo particular podría darse una adquisición sistemática del mismo y con resultados más aplicables; ya que además son las mismas situaciones de la gente de la comunidad al viajar a los lugares donde se habla el español, así como las eventuales migraciones por trabajo o continuación de estudios, las que permitirán una continuidad en su desarrollo pudiendo este ser de mayor calidad cuando se cuenta con bases más sólidas.

Se considera que una de las principales barreras y causa para el rezago educativo en la comunidad de Barrio Xonacatepec es la idiomática, puesto que los niños son náhuablantes y los instructores comunitarios de los cursos regulares suelen ser hablantes de español, de

acuerdo a información recabada por personas adultas de la misma comunidad, es decir el intento de una educación bilingüe en donde lo que más destaca es el uso del español por parte de los *instructores* y además por lo percibido durante la propia intervención, se fueron planeando ciertas estrategias para hacer frente a esta problemática y observar su funcionalidad dentro de las limitaciones, principalmente del tiempo en que duro dicha intervención.

4.1.3.2.3. *Lee y comprende (español, nivel 1) (guía TCV, p. 81)*

El propósito de la actividad es comprender frases cortas realizando dibujos que las representen.

Como durante la actividad María y José presentan dificultades para leer, Juana lee las frases y les explica en náhuatl lo que quieren decir, sin embargo ella misma presenta dificultad en comprender algunas de las frases por ejemplo “la mesa es cuadrada”, entonces para salvar momentáneamente la dificultad se dibujan tres mesas en el pizarrón; una cuadrada, una rectangular y una circular y se dibujan, además un círculo un cuadrado y un rectángulo, explicándose que cuando algo está en forma de círculo se dice que es circular, en cuadro que es cuadrado o cuadrada y en rectángulo que es rectangular. Para reforzar la actividad al final de la jornada se realiza el juego de ahorcado involucrando a todo el grupo, para lo cual se forman equipos y se les pide que aparte de encontrar las frases deberán representarlas en dibujos para dar cuenta de su comprensión. Esta actividad se realizó además al final de varias sesiones ante la misma petición de los alumnos y se fue desarrollando tanto con frases en español como en náhuatl y cada vez se mostró una mejor fluidez en la misma.

4.1.3.2.4. A restar (matemáticas niveles 1 y 2) (guía TCV, p. 224)

Esta actividad se realizó de forma grupal ya que anteriormente se habían presentado problemas en cuanto a las operaciones de sustracción en todos los alumnos, mismas que se fueron resolviendo poco a poco con diferentes estrategias generales y diversos materiales, pero cuando se presentaban problemas del sustraendo mayor al minuendo, aún con el material didáctico, les era difícil poder entender la conversión de decenas a unidades, para esto el primer gran paso se logró de la siguiente forma en esta sesión:

Ya que a menudo mencionan los borregos, tanto en sus oraciones como en respuestas a algunas preguntas, se dibujaron éstos en el pizarrón agrupados por ejemplo en 3 corrales de 10, y 5 borregos fuera del corral, alternamente se escribió en el pizarrón en el orden convencional la representación algorítmica de $35 - 18$, enseguida se interpretó a el número 35 con los borregos dibujados y, aprovechando el gusto por el conteo en español de todo el grupo, se contó el total de los borregos, después se contaron por grupos para corroborar nuevamente que hubiera diez en cada corral y al mismo tiempo mostrar las diferentes formas de operación matemática para saber que son 35, no solo por el conteo consecutivo, por ejemplo $10 + 10 + 10 + 5$, $10 \times 3 + 5$, etc. , después se mencionó que así como el 35 representa los borregos que tenemos, el 18 representa los borregos que venderemos y debemos saber por medio de la operación matemática cuántos nos quedarán al final, de modo que se procedió exponiendo:

– ¿cuantos venderemos? ¿keske? (¿Cuántos?) - “18”, bien, venderemos 18, un corral de 10 (señalando el uno del sustraendo de las decenas) más otros ocho borregos, pero primero venderemos solo estos ocho, empezando con los cinco que tenemos representados arriba

que son los que tenemos afuera del corral, contemos ocho, “1, 2, 3, 4, 5, ...” no alcanzan.... –

Una vez que notaron que no alcanzaban se dijo -tomaremos un corral de diez para que alcance- y se representó gráficamente poniendo arriba del cinco un número uno pequeño seguido del cinco también pequeño - ¿Qué número es arriba? “15” bien 15 es un corral de 10 y 5 sueltos 15, contemos para comprobar cuántos borregos en total (el corral que pasamos y los cinco sueltos) “1, 2, ... 15” ahora si podemos vender 8 contemos y eliminemos (cruzando con una línea diagonal) “1, 2, ... , 8” bien, ¿Cuántos nos quedaron? “7”, bien, el 7 lo escribimos aquí abajo, ahora, de este lado son los corrales de borregos que tenemos pero de este lado ya no tenemos tres corrales, ya no son 30 borregos (dividiendo con una línea) ¿keske? corrales (¿cuántos corrales?) “2” bien dos ¿keske borregos? “20”

-Ya que observaron que solo había dos corrales cruzamos el tres restando de las decenas y arriba escribimos el 2, representando a los dos corrales.

-bien el 1 de aquí abajo es un corral de diez más que venderemos, ¿keske corrales tikinpiyah? (¿cuántos corrales tenemos?), “2”, bien, tikinpiyah 2, vendemos 1 (señalando el 1 del sustrando y cruzando el corral gráfico) ¿keske corrales quedan? “1” kema 1 (si 1), lo anotamos aquí abajo y ahora si sabemos cuántos borregos nos quedan, 1 corral y 7 borregos más ¿keske borregos? “17”.

Después se procedió con varias restas con características similares y ahora si se pudieron utilizar otros materiales, en unas sesiones más se pudo practicar sin el uso de materiales didácticos adicionales y además, restas de este tipo que se les pidieron de tarea, algunos alumnos pudieron realizarlas correctamente.

4.1.3.2.5. *Cálculo mental (matemáticas, niveles 1 y 2) (guía TCV, p. 181)*

Esta actividad se desarrolló en varias sesiones con los estudiantes de 1er. y segundo nivel. A través de los alumnos que entendían algo de español se les dio la instrucción de que se les pediría resultados de algunas operaciones matemáticas que debían elaborar sin apoyarse en la escritura. Primero se les pedía el resultado de una multiplicación, para lo cual en las primeras ocasiones volteaban tímidamente hacia los rotafolios, por lo cual nuevamente a través de intérpretes se les hizo saber que con confianza aprovecharan el recurso de los rotafolios ya que para eso eran, solo se pidió que intentaran responder lo más rápido posible, ya que aunque la respuesta sea observada en el material el hecho de seguir una indicación de responder a velocidad puede permitir al alumno irse apoderando de resultados, que posteriormente ya no necesitará voltear a buscar respuestas.

En un segundo nivel de esta actividad se les solicitó que a cada resultado le sumaran una nueva cantidad, para ello en sobradas ocasiones utilizaban el conteo con los dedos. Como la actividad les llamó la atención, ésta se repitió en varias ocasiones cuando los tiempos lo permitían. Al paso de los días se observó en varios alumnos respuestas cada vez más rápidas y en varias ocasiones resolvían totalmente de manera mental, es decir sin buscar la respuesta en el rotafolio para la multiplicación y sin utilizar el conteo con los dedos para realizar la suma.

4.1.3.2.6. *“Las reglas” (complementarias) (guía TCV, p. 48)*

En cuanto a “complementarias” se elaboraron carteles pidiéndoles a los que entendían un poco de español, que guiaran el trabajo de sus equipos permitiéndoseles escribir la información en su lengua materna y apoyando a que escribieran en cartulinas aparte

algunas traducciones al español. Una de estas actividades fue la elaboración de reglas para la convivencia y la formación de hábitos dentro de la escuela.

Primero se pidió a tres de los alumnos que entienden algo de español que conformaran cada uno un equipo y guiaran el trabajo de sus compañeros procurando que todos participaran. La actividad consistía en elaborar diez reglas que ellos consideraran importantes para una mejor convivencia en el aula y formación de hábitos, para lo cual primero se contextualizó lo más que se pudo y se pidieron algunos ejemplos.

Una vez que cada equipo redactó en cartulinas en el idioma náhuatl las reglas que proponían, se pidió que pasaran a exponerlas explicando en su lengua por qué consideraban que estas reglas eran importantes. Previo a la exposición de las reglas se solicitó a los representantes de cada equipo que nos tradujeran lo que no entendíamos.

Finalmente se escribieron en el pizarrón las traducciones en español de cada una de las reglas que propusieron, dando una explicación de algunas de ellas y tratando fomentar la práctica del español como segunda lengua, para lo cual se les solicitó participar, en la medida de lo posible, en español, lográndose algunas pequeñas interacciones como las siguientes:

TCV: bien analicemos en español algunas de las reglas que ustedes propusieron... amo xitlamotlahlazoli kihtosneki, no tirar basura...repitan, no tirar basura...

ss. No tirar basura...

TCV: Ok. Tlazoli kihtosneki basura, creo que ustedes también usan la palabra basura ¿verdad?

Ae. Kema (si)

TCV: muy bien basura, tlazoli, ustedes usan las dos palabras, ahora díganme por qué no debemos tirar basura...

4.1.3.2.7. “La contaminación” (complementarias) (guía TCV, p. 375)

Al coordinar las actividades con el aspirante a instructor comunitario hablante de náhuatl, se aprovechó para observar las interacciones que dieron lugar durante sus intervenciones en la lengua materna de los estudiantes, se ejemplifica con una de estas actividades en la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Se intervino primeramente en español mostrando un cartel y mencionando brevemente lo que es la contaminación, se observó que los estudiantes centraron su atención en la imagen e intentaron comprender de lo que se estaba hablando.

Intervención en náhuatl, se observan muy atentos a lo que están escuchando, el interventor les pide algunos ejemplos, participan primero tímidamente y después lo hacen cada vez con más frecuencia.

Se explica en español y por medio de imágenes muy brevemente lo que es la basura orgánica e inorgánica. Nuevamente se observa una atención a las imágenes pero nula participación ante algunas preguntas.

El interventor hablante de náhuatl menciona – basura tlenpalani itoka “orgánica”, tlen amo palani itoka “inorgánica” (la basura que se pudre se llama orgánica y la que no se pudre inorgánica), les pide algunos ejemplos y la mayoría de los alumnos presentes participan varias veces. Se observa en especial al día siguiente de expuesto el tema, que durante la

práctica de retroalimentación del mismo, se da una interacción interesante, la cual se expone aquí siguiendo las diferentes intervenciones para lo cual antes de transcribir el diálogo definiremos las abreviaciones que se utilizarán.

Aicn = Aspirante a instructor comunitario bilingüe español-nahuatl.

Aice = Aspirante a tutor comunitario monolingüe español.

Tcv = Tutor Comunitario de Verano

F = Felisa (niña de nivel I, de 2do. De primaria, monolingüe náhuatl)

Oe = Otro estudiante.

Oes = Otros estudiantes.

Díálogo:

Aicn: A ver niños, ayer hablamos de la basura orgánica y de la basura... (Hace una gran pausa) eh? Basura orgánica y basura....

F y Oes: Inorgánica.

Tcv: Exacto, basura orgánica y basura inorgánica, basura tlenpalani y basura tlen amo palani (basura que se pudre y basura que no se pudre). A ver, digan algunos ejemplos.

Aice: A ver, digan ejemplos de basura inorgánica como papel, ficha,

Oe: Nailon

Oe: Trapo

F: Goma

Aicn: Bien, ahora digan ejemplos de basura orgánica....

Tcv: Bien ahora basura orgánica, basura tlenpalani...

Oe: Zapotliebayo (cáscara de plátano)

F: Durazno iebayo (cáscara de durazno)

Tcv: Kema (si) ¿Qué más?

Oe: Ova iebayo (cáscara de uva)

F: Libro

Aicn: No libro no

Aice: No Felisa, libro no.

Tcv: No libro amo itoka inorgánica... (no el libro no se llama inorgánica...)

F: Kema, libro palani (si, el libro se pudre)

Enseguida, el **Aicn** y **F** intercambian varias palabras en náhuatl que no entendemos muy bien y después **Aicn** nos comenta que **Felisa** insistía que el libro si es basura orgánica porque si se pudre, ya que ella vio una vez en su casa un libro tirado y se dio cuenta que al paso de los días se iba pudriendo. **Aicn** le explicó a ella y a los demás estudiantes en su lengua, que en realidad, aunque el libro si se pudre, éste tarda mucho más que la demás basura orgánica en descomponerse y aprovechó para explicar el uso que se le puede dar a la basura orgánica.

De todo esto podemos hacer notar que cuando los alumnos monolingües de náhuatl sienten confianza al ser abordados en su lengua materna, pueden llegar a darse interacciones que les permitan llegar a un grado de reflexión sobre la temática expuesta, pasando por la participación más activa, el debate y la atención del docente como centro de la clase. De igual forma quienes no hablamos su lengua o su variante, deberíamos hacer el intento de hacernos entender por ellos para que, entre otras cosas, ellos puedan sentir una mayor confianza incluso para querer aprender el español como segunda lengua.

4.1.3.2.8. Mar adentro, mar afuera (grupal)

El día miércoles de la tercera semana como actividades de inicio dentro de la planeación de los aspirantes a instructores comunitarios se contempla esta actividad, cuya secuencia es la siguiente: se dibuja una línea en el suelo y todos los alumnos se colocan atrás de la misma, se les da la instrucción de que cuando se les diga mar adentro tienen que saltar hacia el frente y cuando se diga mar afuera hacia atrás. Para esto, el aspirante bilingüe refuerza las indicaciones en náhuatl, al tiempo que les explica brevemente lo que las frases significan de modo que se aprovecha para pedir que se imaginen el mar y el cómo saltan hacia él y fuera de él. Además se conceptualizan las palabras adelante y atrás cuando estas se utilizan en sustitución de las frases y nuevamente reciben explicación de estas palabras en su lengua. Para fortalecer la conceptualización de la terminología utilizada se les pide que repitan las indicaciones y después se pide que algunos de los alumnos en turnos den las indicaciones para favorecer una respuesta física total (TPR) por sus siglas en inglés (Total Physical Response).

4.1.3.2.9. Conejos y conejeras (grupal) (guía TCV, p. 267)

Esta es otra de las actividades que pudieron ser coordinadas junto con los aspirantes a instructores comunitarios y que permitieron encuadrar la práctica del español a través del método TPR (Total Physical Response). Para describir la actividad se utilizaron las abreviaciones ya presentadas **Tcv**, **Aicn**, **Aice** y para el caso de los estudiantes en general **E**(1 estudiante) y **Es** (algunos estudiantes)

A continuación se describen las interacciones que se dan durante la actividad:

Aicn: Bueno comenzaremos las actividades de hoy...

Aice: ¿Conocen los conejos?

Los estudiantes escuchan atentos pero no contestan.

Tcv: ¿Si saben cuáles son los conejos? Tochtli ... conejo...

E: Kema tochtli (si conejo)

Aicn: Eh si conejo kihtosneki tochtli (eh, si conejo significa “tochtli”).

Aice: Si, vamos a jugar a conejos y conejeras. Unos serán conejos y otros conejeras...

Tcv: Kema (si), necesitamos tochtli okse tochtli (otro conejo) iuan okse (y otro) iuan okse... y conejeras... casa de tochtli... kalijtek (casa).

Enseguida el **Aicn** les explica en náhuatl el juego y comenzamos a coordinar las acciones.

Uno de los alumnos se queda sin conejera (integradas por dos alumnos). Cuando decimos conejeras corren los estudiantes que están en parejas a atrapar un conejo y cuando decimos conejos los alumnos que hacen ese papel corren a ganar conejera.

Durante el desarrollo del juego se motiva a que practiquen algunas palabras en español al tiempo que juegan.

Tcv: conejos!... corre Felisa!, corre!... cuando quieran que alguien gane su conejera gritenle “corre, corre”...corre kihtosneki ximotlelo (corre significa “ximotlelo”)...

Aicn. Les explica en su lengua.

Aice: Conejos!

Tcv: Vamos griten corre!..Corre!

Es: Corre Adelina! Niga, niga! (aquí, aquí)

Aicn: Conejeras...corran,corran, atrapen un conejo...

La actividad sigue desarrollándose y se fortalecen las interacciones cada vez más. Al igual que en la actividad de “mar adentro, mar afuera” se les pide a algunos alumnos dar las instrucciones.

4.1.3.2.10. Coctel de frutas (grupal) (guía TCV, p. 127)

Esta actividad se realizó el lunes de la cuarta semana para fortalecer la práctica del español como segunda lengua generándose a través de respuesta motora y comparación con su lengua materna.

Los alumnos se sientan en bancos puestos en círculo en el patio, en parejas se les denomina alguna fruta. Un alumno queda de pie y será él el que pedirá un coctel de alguna fruta a lo que él y la pareja que tengan el nombre de la fruta mencionada corren hasta una base que se encuentra como a 5 metros de distancia y regresan a ganar asiento, tomando ahora el turno del que pide el coctel quien quede sin lugar. A continuación se presentan algunas de las interacciones del juego.

Tcv: Muy bien comencemos el juego, primero en náhuatl y después en español. Bien como ejemplo empiezo yo y después quitamos un banco y continúan ustedes. Nehua nineki se coctel de...zapotl (yo quiero un coctel de...platano).

Los dos alumnos que son “zapotl” y yo corremos hacia la base y de regreso a ganar un lugar. Quito el lugar que yo gane y motivo a que continúen el juego.

Tcv. Muy bien continúa... (dirigiéndome al estudiante que se quedó sin lugar).

E: Nehuanineki se coctel de...manzana

Tcv: ¡Corran! Corran! ...vamos todos griten que corran... corran! corran!

Es: ¡Corran!

Tcv: Dirigiéndose a la alumna que se quedó sin lugar ahora repite en español, quiero un coctel de...

E: Quiero un coctel de...

Tcv: Di la fruta... manzana, “zapotl”, naranja...

E: Naranja.

Tcv: Muy bien, vamos todos díganles que corran, corran! Corran!

Es: ¡Corran! ¡Corran! ¡Corran! ...

El juego se desarrolla durante 30 minutos observándose cada vez mejores interacciones en ambas lenguas (español y náhuatl).

Una vez terminado el curso de Tutores Comunitarios de Verano correspondiente al 2010, se estableció analizar las estrategias aquí presentadas y el enfoque que se les dio a las mismas al detectarse la problemática sobre el rezago educativo y su relación con el bajo nivel de bilingüismo, en donde el español es la lengua menos empleada y comprendida por los alumnos participantes. Se determinó además planear un comparativo con las interacciones que se encontraran en una segunda participación como Tutor Comunitario de Verano, si es que esto se podría considerar pertinente.

4.2. Comunidad de Alambique

Las estrategias empleadas en los estudiantes de esta comunidad fueron enfocadas principalmente a promover la importancia de la lengua materna náhuatl a través de la reflexión de la misma y su comparación con la lengua castellana.

En otro sentido, el hecho de encontrarnos esta vez con una comunidad en donde la lengua materna es también el náhuatl al mismo tiempo que la mayoría de sus habitantes además habla el español, nos permitió darle seguimiento a lo planeado en cuanto a establecer un comparativo con las estrategias que se utilizaron en ambas comunidades estudiantiles que se atendió.

4.2.1. Participantes

Se atendieron de manera regular a diez alumnos comprendidos en los tres niveles que abarcan de 1° a 6° de primaria.

De los diez alumnos solo Juan y David (ambos de nivel 1, 2°.) no hablan náhuatl, pero aun así los incluimos durante las acciones que se llevan a cabo para la promoción de la lengua náhuatl, ya que consideramos importante que ellos puedan llegar a notar lo importante que es el poder desarrollar cierto nivel de adquisición de la misma, dadas las circunstancias particulares de vivir en una comunidad donde la mayoría son hablantes activos de la lengua náhuatl.

4.2.2. Detección y evaluación de necesidades

La detección y evaluación de necesidades se planeó en función de comparar el nivel de bilingüismo en los estudiantes de ambas comunidades que competen a este reporte, siendo en este sentido, que previamente se obtuvieron referencias sobre la situación bilingüe de sus habitantes, primeramente a partir de conversaciones con personal de CONAFE Huauchinango y, en segundo lugar, de manera directa durante la interacción con los estudiantes y con los habitantes de la comunidad en general.

Por cuestiones de organización, aquí se analiza primero el diagnóstico entregado por CONAFE, después las necesidades identificadas propiamente a partir de las primeras interacciones, tanto con habitantes de la comunidad como con los alumnos que se trabajó y finalmente la detección continúa a lo largo de la intervención en el aula.

4.2.2.1. Diagnóstico de CONAFE

De los diez alumnos con quienes se trabajó en esta comunidad nueve se encontraban focalizados y uno de ellos asistió a algunas clases, aunque no de manera regular, un alumno más se encontraba focalizado pero no se presentó a ninguna de las sesiones.

De primer nivel (1ro y 2do grado) los estudiantes focalizados fueron; David y Juana, ambos de 7 años y Omar, del nivel 2 (3ro y 4to grado) Daniel y Rosa de 9 años, María de 10 años, Felipe de 11 años y Pablo de 13 años, del nivel 3 (5to y 6to grado) Rubén de 11 años y Emiliano de 12 años y Roberto (el alumno que no se presentó a ni una sesión).

De acuerdo al análisis del diagnóstico del programa de CONAFE para la comunidad de Alambique (**Anexo 2**), las principales dificultades que muestran los alumnos son las siguientes:

a) Primer nivel

Juan muestra una gran dificultad en español en todos sus rubros (comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y expresión escrita), mientras que en matemáticas su mayor dificultad de acuerdo al diagnóstico es en medición y en tratamiento de la información.

Omar en español muestra más dificultad en comprensión lectora y en expresión escrita. En matemáticas se observa con las mismas dificultades que Juan.

David muestra poca dificultad en español, en reflexión sobre la lengua, y en matemáticas; en tratamiento de la información también se observa poca dificultad.

b) Segundo nivel

Rosa presenta en español poca dificultad en comprensión lectora y una mayor dificultad en reflexión sobre la lengua; mientras que en matemáticas la medición es el rubro en que se observan más dificultades.

Daniel en español presenta una gran dificultad en todos sus rubros; mientras que en matemáticas en medición y tratamiento de la información es donde se le observan mayores problemas.

María muestra algo de dificultad en todos los rubros de español; mientras que los problemas que muestra en matemáticas de acuerdo al diagnóstico son escasos.

Felipe muestra dificultades en todos los rubros de español destacando una gran dificultad en expresión escrita; en matemáticas se le observa poca dificultad en los rubros de medición y geometría.

Pablo muestra su mayor dificultad en cuanto a español en comprensión lectora y expresión escrita; mientras que en matemáticas solo un poco de dificultad en los problemas de medición.

c) Tercer nivel

Emiliano en el área de español, muestra un poco de dificultad en comprensión lectora, siendo muy escasos los problemas en los demás rubros; en el área de matemáticas muestra mayor dificultad en los problemas de medición.

Roberto muestra varias dificultades en todos los rubros tanto en español como en matemáticas, destacando en español la comprensión lectora y en matemáticas la medición.

Rubén presenta muy pocas dificultades en el área de español; en matemáticas se observan más problemas en el rubro de la medición.

4.2.2.2. Identificación de necesidades a partir de la intervención

Para el caso de Alambique, una vez analizado el diagnóstico de CONAFE, se establece la planeación para atender las necesidades reportadas en el mismo, al tiempo que se toma en cuenta la diferencia detectada en el nivel de bilingüismo entre los alumnos de esta comunidad y los de Barrio Xonacatepec.

a) Primeros días (diagnóstico sobre el uso de la lengua materna)

Mientras que para el caso de Barrio Xonacatepec a partir de la intervención se detectaron las necesidades relacionadas con la lengua materna (náhuatl) y el español, dando origen a la problemática presentada en este trabajo. En el caso de Alambique, se planeó previamente detectar el nivel de bilingüismo y su comparación con el de la primera comunidad, a fin de establecer el rumbo a tomar en cuanto a estrategias, análisis y reporte final. La primera parte de nuestro diagnóstico en este sentido se realiza a través de la observación y el diálogo con los habitantes de la comunidad, tanto con adultos como con jóvenes y niños. Primeramente se observaron las interacciones que entre los habitantes del lugar se desarrollan, ya que al estar platicando con algunas personas se registra cómo entre ellos mismos conversan, alternando intermitentemente el español y el náhuatl, por ejemplo un niño le pregunta en náhuatl desde lejos a su papá refiriéndose a “algo” que busca – ¿kanin ka? (¿dónde está?) – y el señor contesta en español – búscalo arriba de la mesa o en la cama – este tipo de interacciones se dan continuamente a lo largo de nuestra permanencia de esa tarde con las personas de la comunidad, en ocasiones inicia alguien la conversación en

español y la otra persona la continua en náhuatl, luego platican solo en español, luego solo en náhuatl. Aprovechando para recabar más información, se preguntó directamente que si en la comunidad existen personas que solo hablen náhuatl o algunos que solo hablen español, a lo que responden que todos hablan español y náhuatl, aunque si hay unas cuantas personas que se les dificulta un poco el español pero aun así pueden sostener una conversación. Con el paso de los días fue notorio el caso de los dos niños ya mencionados que no hablan náhuatl.

La segunda parte del diagnóstico sobre el uso de la lengua materna se da dentro de la escuela, pidiéndose a algunos alumnos que lean algunos extractos de textos de libros en náhuatl y nos expliquen en español de que trata lo que están leyendo. Algunos alumnos acceden a hacerlo, en su mayoría se da con éxito la lectura y la traducción/interpretación al español, solo en algunos textos los estudiantes comentan que hay palabras que no comprenden porque en su comunidad se dicen de manera diferente.

4.2.2.3. Detección continua y evaluación de necesidades

La detección continua y la evaluación de necesidades, al igual que con los alumnos de Barrio Xonacatepec, se establece como parte de la intervención entrelazándose éstas con las estrategias empleadas. En este caso, como ya se mencionó, se detectó que tanto algunos de los habitantes como algunos alumnos sienten un gran orgullo de ser bilingües, mientras que para la mayoría este hecho les causa indiferencia, es así como aprovechando, en el caso de los escolares, el sentir de alumnos como Rubén de nivel III (específicamente de 5to grado) quien se muestra orgulloso de su condición bilingüe y más aun de ser hablante de náhuatl. Él destaca como ejemplo de lo importante que es preservar la lengua indígena y de

concientizarse de cómo ésta se ha ido perdiendo en varias poblaciones. Esto nos marca la pauta para pensar en la elaboración de estrategias que logren promover realmente nuestro objetivo de promoción de conservación del náhuatl y así pueda palpase más el sentido de pertenencia de otra lengua, que es además su primera lengua y de otro tipo de cultura. Con base a esto, a lo largo de la intervención en esta segunda comunidad la principal necesidad detectada, en congruencia con este trabajo, es que no se promueve el uso de la lengua materna aunque al parecer tampoco se inhibe. A los materiales existentes en náhuatl o libros bilingües de acuerdo a información de los mismos alumnos no se les da ningún uso.

Una vez analizada la detección y evaluación de necesidades, describimos la intervención y propiamente las estrategias empleadas en la segunda comunidad reportada en este trabajo.

4.2.3. Intervención en la comunidad de Alambique

En el caso de Alambique, la mayoría de los alumnos son bilingües activos, es decir se comunican eficientemente tanto en español como en náhuatl, por tanto estableciendo un comparativo con Barrio Xonacatepec, las estrategias que se emplearon en este caso cobraron un matiz diferente en cuanto a aplicación y a los objetivos trazados.

Las estrategias empleadas en esta segunda comunidad fueron encaminadas a favorecer la reflexión sobre la lengua náhuatl como lengua materna y, de esta forma, promover su conservación sin afectar la adquisición de los contenidos curriculares, antes más bien fortaleciéndola, al utilizar por ejemplo, analogías en ambas lenguas (náhuatl y español).

4.2.3.1. Estrategias empleadas:

- **Reflexión sobre la lengua.** A partir principalmente de las actividades propuestas en el programa de CONAFE de Tutores Comunitarios de Verano, se utilizaron analogías en español y náhuatl a fin de que los alumnos en su calidad de bilingües (la mayoría de ellos) reflexionen sobre las lenguas empleadas para su comunicación.
 - a) **Comparando la tonalidad del idioma español con la del náhuatl:** se partió de las actividades propuestas por el programa de tutores comunitarios de CONAFE en cuanto a la sílaba tónica, analizando la función de la acentuación de las palabras en español y por qué en los escritos en la lengua náhuatl (por ejemplo en los libros de texto en náhuatl: cuentos y leyendas) no se acentúan las palabras al no existir las mismas necesidades en este rubro que en español.
 - b) **Comparando la morfología del idioma español con la del náhuatl:** la actividad en que principalmente se analizó las analogías entre el español y el náhuatl en cuanto a su morfología fue la de “forma prefijos”, esto con el objetivo principal de que los alumnos reflexionen sobre puntos de encuentro en las lenguas que en su condición de bilingües utilizan en su comunidad.
 - c) **Reflexión sobre la problemática de la pérdida de la lengua náhuatl:** en la actividad de “dibujando escenas” se motivó a los alumnos a exponer parte de su trabajo en náhuatl y, a partir de la actividad, se buscó reflexionar sobre el porqué se va perdiendo la lengua náhuatl y lo importante de crear propuestas encaminadas a su conservación.

- **Empatía con la lengua de los alumnos.**
 - a) **Conteo en náhuatl:** se pidió a los alumnos en algunas actividades de inicio para matemáticas el conteo en náhuatl, con el propósito de fomentar su práctica para favorecer su conservación.
 - b) **Fomento a la narrativa en náhuatl:** a través de solicitud de pequeñas exposiciones en la lengua náhuatl con el propósito de crear un sentido de importancia de la misma como enriquecimiento cultural.
 - c) **Resaltando la literatura en la lengua náhuatl:** a partir de que los estudiantes puedan darse cuenta del acervo cultural con que cuentan en la lengua náhuatl y como esta forma parte de su contexto, motivar la lectura de los mismos. A propósito de esto, León (1993) define el náhuatl como una lengua rica en comunicación.
 - d) **Redacción en la lengua náhuatl:** se motivó a algunos estudiantes a practicar con algunos programas en la computadora la redacción en náhuatl, haciéndoles notar que en la actualidad se cuenta con estos recursos con los cuales ellos pueden promover su lengua autóctona y su cultura.

La mayoría de las estrategias empleadas fueron enfocadas a la reflexión de la lengua, principalmente estableciendo analogías entre el español y el náhuatl en cuanto a su tonalidad y a su morfología.

A continuación describimos algunas de las actividades que se realizaron buscando darle importancia a la lengua indígena, esto principalmente dentro de la limitación por el tiempo

que debíamos dedicar a las actividades dentro del programa TCV, pero al mismo tiempo las que previstas en el mismo programa nos permitían enlazar con el uso del náhuatl. Previamente se presenta el encuadre de dichas estrategias con las actividades, contenidos y materias en la Tabla 2.

Tabla 2. Estrategias empleadas con los alumnos de Alambique

Materia	Contenido	Actividad	Estrategia
Español	Reflexión sobre la lengua	La sílaba tónica	Comparando la tonalidad del idioma español con la del náhuatl
Español	Reflexión sobre la lengua	Forma prefijos	Comparando la morfología de ambas lenguas
Fomento a la lectura	Comprensión lectora	Dibujando escenas	Fomento a la narrativa en la lengua materna indígena. Reflexión sobre la problemática de la pérdida de la lengua materna.
Matemáticas (actividad de inicio)	Los números en la lengua náhuatl	Conteo	Fomentado la práctica de la numeración autóctona.
Fomento a la lectura	Literatura náhuatl	Minuto de lectura	Resaltar la literatura en la lengua materna, náhuatl.
Fomento a la lectura	Literatura náhuatl	Cuéntame una leyenda	Resaltar como la literatura náhuatl se relaciona con su entorno y contexto.
Fomento a la lectura y redacción	Literatura náhuatl	Elaboración de textos en Word	Redacción en la lengua náhuatl con el uso de computadora

4.2.3.1.1. Actividad: la sílaba tónica (español, nivel 2) (guía TCV, p. 212)

Esta actividad se pudo aprovechar para contrastar la tonalidad del idioma español con la del idioma náhuatl, en un momento dado de la actividad, se analizó el porqué, de que la

mayoría de las palabras en español no se acentúan (ya que la mayoría son graves y terminan en n, s o vocal) para esto se procedió a analizar ejemplos de la siguiente manera:

TCV: Observen todo lo que hay en el salón, vayan mencionando lo que ven e iremos anotando las palabras en el pizarrón, haber mencionen algo...

Estudiante X: Mesa

TCV: Ok. Mesa, anotamos mesa, ahora pronuncien la palabra mesa y díganme en cuál de las dos es la silaba más fuerte me o sa.

TCV y Estudiantes: me– sa, **me** – sa...

TCV: ¿En dónde se escucha más fuerte?

Estudiantes: ¡me!.. ¡me! Sí, **me**

TCV: Muy bien, **me** se escucha más fuerte, en la palabra mesa **me** es la silaba tónica, decíamos hace rato que cuando la silaba tónica es **la penúltima** en una palabra, o como lo practicamos la silaba tónica es **la silaba 2** contando de atrás para adelante entonces se trata de una palabra grave, ¿recuerdan?

Estudiantes: Si!

TCV: Ok. Entonces **me** es la silaba 2 (antepenúltima) entonces mesa, es por tanto una palabra ¿grave o aguda?

Estudiantes: ¡Grave!

TCV: Exacto es una palabra grave marcaremos las sílabas tónicas con color amarillo... **me** con color amarillo, **saco** otro color. Bueno ahora revisemos la regla. Si la palabra tiene su sílaba tónica en la número 2 entonces es...

Estudiantes: ¡Grave!

TCV: Muy bien y si la palabra grave termina con n, s o vocal entonces no lleva acento, por eso la palabra mesa no lleva acento porque termina en vocal, árbol también es grave pero no termina en n, s o vocal ya que termina con otra letra en este caso termina en **l**, entonces si se pone acento en la sílaba tónica, ... “**ár**”... (Escribimos en el pizarrón la palabra árbol, remarcamos de amarillo la sílaba /**ár**/ y con otro color /**bol**/, notamos que no termina en n, s o vocal y por tanto se escribe acento)... muy bien díganme algo más que vean aquí en el salón.

Estudiante X: Libro

TCV: Bien, **li – bro**, ¿cuál es la sílaba tónica? haber pronuncien la palabra y traten de notar donde se pronuncia más fuerte.

Estudiantes: Li-bro, li-bro,

Estudiante X: li, se escucha más fuerte li.

Otro estudiante: Si, li se escucha más fuerte, si...

TCV: ¡Muy bien! escribamos **li-bro**, remarcamos con amarillo **li**... su sílaba tónica es también la número 2, es entonces palabra grave, ¿termina con n, s o vocal?

Estudiantes: ¡Sí!

Estudiante X: Si termina con vocal.

TCV: Muy bien es grave y termina con vocal entonces no lleva acento. Digan más palabras.

Diferentes estudiantes: Ventana – puerta – goma (goma) – lápiz – sacapuntas – cuaderno...

TCV: ¡Muy bien!, ventana, puerta, goma, lápiz, sacapuntas, cuaderno, como notaran todas ellas tienen la sílaba tónica en la número 2 (penúltima) cuatro de ellas terminan en vocal y una en s, por tanto no se acentúan, lápiz también es grave pero sí se acentúa en su sílaba tónica ¿me pueden decir por qué?

Algunos estudiantes: Porque termina con z!

TCV: Exacto, si es grave, pero no termina en n, s o vocal, sino con otra letra en este caso la z. Si observamos un escrito en un libro o en algún otro lado podremos darnos cuenta que la mayoría de las palabras en español son graves y terminan en n, s o vocal, por eso si observan bien la mayoría de las palabras no se acentúan. Bien, hagámoslo, busquen en un cuento de los que leen en su minuto de lectura y cuenten todas las palabras que sean graves...

-se lleva a cabo la actividad y se analiza, para después pasar a hacer un comparativo con la lengua náhuatl

TCV: ¡Bien!, ahora reflexionemos sobre la lengua náhuatl, en primer lugar les diré algo que aprendí estudiando sobre esa lengua que la mayoría de ustedes habla, todas las palabras en el náhuatl son graves, las reglas de acentuación al escribir una lengua sirven entre otras

cosas para que cuando alguien lea sepa en donde debe hacer la “voz fuerte”; Al escribir el náhuatl utilizando las letras que conocemos no se hace necesario poner acentos porque todas las palabras tienen su voz fuerte en la penúltima sílaba en lo que hemos llamado sílaba 2. Haber díganme unas palabras en náhuatl.

Varios estudiante: chichi (perro) – tlaxkali (tortilla) – nosonteko (mi cabeza) - se tlakatl (un hombre) tlaso’kamati (gracias)...

TCV: ¡Muy bien!, al pronunciar todas esas palabras, notaran que colocaron la “voz fuerte” en la sílaba 2, vamos a escribirlas en un cuadro y compararlas con algunas palabras en español.

Tabla 1. Ejemplos de palabras utilizadas para contrastar los acentos en español y náhuatl.

Ante antepenúltima	Antepenúltima	Penúltima	Última	Tipo de palabra
Sílaba4	Sílaba 3	Sílaba 2	Sílaba1	
		Chi	Chi	Grave
No	Son	Te	Ko	Grave
	Se	Tla	Katl	Grave
	Tlax	Ka	Li	Grave
Sílaba5				
Tla - so’	Ka	Ma	Ti	Grave
	Tlax	Ka	Li	Grave
	Ven	Ta	Na	Grave
	Co	Ra	Zón	Aguda

TCV: Ok. De las palabras que tenemos en la tabla vemos que **corazón** tiene su sílaba tónica en la número 1 (última sílaba) por eso no es grave sino aguda. La regla de la n, s o vocal finales, como vimos en clases anteriores para las palabras agudas se aplica de manera contraria a las graves por eso corazón si se acentúa.

Enseguida notemos que todas las palabras en náhuatl de acuerdo a como ustedes las pronuncian tienen su sílaba tónica en la número 2 o sea todas son graves... una pregunta: estamos reflexionando sobre que todas las palabras en náhuatl son graves, ahora bien, si las escribimos ¿todas terminan con n, s o vocal?

Titubeantes unos dicen que sí y otros que no

TCV: Piensen bien, busquen si en la tabla hay alguna pista...

Estudiante x: Tlakatl termina con “l”

TCV: ¡Muy bien!, la palabra tlakatl no termina con n, s o **vocal** y así podemos encontrar varias en náhuatl pero simplemente eso no debe preocuparnos, porque al saber que todas las palabras de esta lengua son graves no es necesario acentuarlas ya que todas se pronuncian más fuerte en su sílaba dos.

Al paso de los días se continuó reforzando esta actividad. El objetivo principal es que los estudiantes bilingües reflexionen sobre la tonalidad de la lengua náhuatl y la contrasten con el español.

4.2.3.1.2. Actividad: forma prefijos (español, nivel 2 y 3) (guía TCV, pp. 235 y 239)

Aprovechando esta actividad se invitó a reflexionar sobre el uso de prefijos en su lengua materna, ya que al ser el náhuatl una lengua aglutinante es muy común su uso.

TCV: Ya que vimos lo que son los prefijos y como cambian el sentido de las palabras analicémoslos en náhuatl

¿Cómo se dice, mi cabeza en náhuatl?

Algunos estudiantes: Nosonteco.

TCV: Y como se dice tu cabeza

Estudiantes: Mosonteco

TCV: ¡Muy bien! así como vimos los prefijos en español, podemos notar como en náhuatl para decir algo que es mío la palabra contiene la partícula no al inicio **nosonteco** – mi cabeza, de modo que la partícula (**no**) es el prefijo de la palabra **nosonteco** y que al ser cambiado por (**mo**) cambia el significado, en este caso ya estoy diciendo algo que es tuyo, **mosonteco** – tu cabeza, díganme como se dice nuestra cabeza...

Estudiantes: ¡Tosonteco!

TCV: Pues bien, podemos darnos cuenta que ahora el prefijo es la partícula (**to**) **tosonteco** – nuestra cabeza. Ahora analicemos las siguientes oraciones:

Nehua nineki atl (yo quiero agua), tehua tineki atl (tú quieres agua)

En el verbo neki (querer) se agregan los prefijos **ni** y **ti** según de quien estemos hablando. Observamos que si en español lo que cambia en estas dos palabras es la parte final (**quiero**, **quieres**) en náhuatl cambia al principio (**nineki**, **țineki**)...

Se continuó trabajando con otros ejemplos. El objetivo principal de esta actividad es que los estudiantes reflexionen sobre las partes de las palabras que ellos utilizan en su lengua náhuatl, en este caso los prefijos.

4.2.3.1.3. Actividad: dibujando escenas (fomento a la lectura, grupal) (pp. 91 y 197 guía TCV)

Para la actividad “dibujando escenas”, se escogió la lectura Tajín del libro de español de 4to grado de lecturas de la SEP. Primero se procedió en grupo a leer, después se pidió a los estudiantes que comentaran lo que entendieron sobre la lectura, enseguida, con base a lo indicado en el programa de la guía de TCV, se pidió que escogieran el principio, el desarrollo o el final de la lectura para dibujarlo (anexo 4). Una vez terminados los dibujos ya no hubo tiempo de que expusieran, pero al ser lo propuesto en el programa y además de que algunos de los alumnos querían exponer se acordó que lo harían en el siguiente día marcado para reforzar la actividad.

El día indicado para continuar con esta actividad se pidió a los alumnos que expusieran con sus carteles sobre la lectura de Tajín. Primero comienzan exponiendo en español, luego se les pide que si pueden exponer el principio en náhuatl a lo que un alumno llamado Rubén accede (**anexo 5**), se continúa después con el desarrollo y el final en español y nuevamente se les pide que alguien más exponga en náhuatl, no se deciden y nuevamente Rubén se motiva a hacerlo.

Una vez terminada la actividad, se comentó sobre, si así como Rubén se decidió a narrar en su lengua materna es importante que más personas pudieran sentirse orgullosas de poseer la lengua náhuatl, ya que mucha gente cuando viaja a las ciudades u otros lugares donde no se habla esta lengua, dejan de practicarla y, lo que es peor, de transmitirla a las nuevas generaciones. El objetivo de esta reflexión es que los niños bilingües hablantes de náhuatl concienticen desde ahora sobre la problemática y puedan llegar a ser parte de propuestas para promover la conservación de las lenguas autóctonas.

4.2.3.1.4. Actividad de inicio para matemáticas: Los números y el conteo (matemáticas, grupal)

En esta materia nos limitamos a realizar en varias ocasiones simple conteo en la lengua náhuatl. Encontramos algunas pequeñas variantes fonéticas comparadas a las de Barrio Xonacatepec. Al pedirles que cuenten del uno al diez, cuentan de la siguiente manera:

Se, ume, yiyi, nahui, macuili, chikuasen, chikume, chiknahui, matlaktli.

El objetivo principal de pedirles seguido el conteo en náhuatl, es que en la escuela se promueva que en una práctica bilingüe, se tenga siempre presente esta parte importante y que además los pocos niños que no sean hablantes de náhuatl en la comunidad estudiantil, poco a poco se vayan apropiando de cierto vocabulario en esta lengua.

4.2.3.1.5. Actividades: “minuto de lectura” (fomento a la lectura, grupal) y cuéntame una leyenda (español 2) (pg. 119, guía TCV)

En la actividad de “minuto de lectura” que se realiza todos los días de la tutoría, se promovió entre los alumnos que pueden leer mejor, que en algunas ocasiones eligieran

lecturas en náhuatl, aunque a veces lo hacían por iniciativa propia. Y a partir de la actividad “cuéntame una leyenda” se logra promover más su uso.

Uno de los materiales en náhuatl que se encuentra en su acervo y que más eligieron para esta actividad es el libro de literatura en lengua náhuatl de la sierra norte de Puebla, de la SEP. Un alumno ya egresado de esta escuela comenta que a los libros en náhuatl no se les da ningún uso, después se le pide que si puede traducirnos algunas leyendas del libro de literatura en náhuatl, a lo que accede. Se intentó ir leyendo en náhuatl la leyenda de la llorona, él traduce parte por parte; algo que llama nuestra atención es cómo, en un momento de la lectura, él se da cuenta de que uno de los pueblos que se mencionan en la lectura es un pueblo de los alrededores y lo expresa con cierta emoción (**anexo 6**), por lo que como ya se mencionó, si se aprovechan los materiales en su lengua materna al observar ellos que tienen mucho que ver con su contexto puede despertarles el gusto por la lectura de dichos materiales y ampliar su cultura en su condición de bilingües para precisamente favorecer una verdadera educación bilingüe-bicultural.

4.2.3.1.6. Actividad: elaboración de textos en computadora (Word)

Esta actividad se realizó principalmente con dos alumnos del nivel 3 (Carlos y Víctor). Consistió en que identificaran funciones de “Word”, como escribir texto, hacer, deshacer, escoger tamaño de letra y fuente e insertar imagen (**anexo 7**). La actividad la desarrollaron con creatividad, escribían basándose en imágenes que observaban de algunos libros, las fotografiaban e insertaban. Se intentó que escribieran algunas partes de textos en español y en náhuatl pero la limitación más grande fue el tiempo ya que por falta de práctica identifican muy lentamente la ubicación de las letras en el teclado y esta actividad solo la

realizaron unos cuantos días en la última semana de la tutoría, en que además debían realizar su evaluación y atender las clases de práctica de los nuevos Tutores Comunitarios asignados para el ciclo escolar 2011 – 2012.

Este tipo de actividad tiene como propósito que los alumnos desarrollen competencias que les permitan utilizar “la media” para difundir su lengua materna y su cultura entre otras cosas.

Durante las cuatro semanas de tutoría se observó que los alumnos a menudo platican entre ellos en náhuatl, tanto en el receso como cuando en equipos discuten algún tema o simplemente cuando pierden la atención de la clase y aprovechan para hablar de cualquier tema de su interés.

4.3. Reporte cualitativo de resultados favorecedores de aprendizajes escolares

Durante la Tutoría realizada en ambas comunidades se fueron desarrollando diversas actividades que tuvieran concordancia con el objetivo del programa de CONAFE, el cual es permitir que los niños en peligro de reprobación y/o deserción logran una nivelación, principalmente en matemáticas y español a través de un curso de cuatro semanas, durante las vacaciones de verano, a fin de aprobar la evaluación final del ciclo concluido y vincularse inmediatamente con el siguiente ciclo escolar. Durante la tutoría en la primera comunidad aquí reportada, estas actividades tuvieron que ser abordadas con estrategias acordes al bajo nivel de bilingüismo de los estudiantes, siendo que su lengua mayoritaria es el náhuatl. Así, dichas estrategias se fueron impregnando de una práctica docente bilingüe dentro de las posibilidades y recursos que se fueron presentando. Durante el segundo verano, ahora en otra comunidad con un alto grado de bilingüismo se decidió continuar con

esta forma de enseñanza bilingüe, pero adaptada a las nuevas circunstancias. El presente reporte de resultados principalmente se enfoca en matemáticas, español y rendimiento escolar en general.

4.3.1. Resultados de la tutoría en la escuela CONAFE de Barrio Xonacatepec.

4.3.1.1. Matemáticas:

a) Resta:

- Varios estudiantes confundían la resta con la suma a pesar de que el signo gráfico indicara lo primero. A partir del español y náhuatl (métodos; **Dessugopedia y Total Physical Response**), imágenes (como borregos) o materiales didácticos (como palillos, frijoles, etc.) y conteo se logró que se comprendiera la diferencia entre los signos de la suma y de la resta.
- Una vez identificado el signo de la resta se logró, tras varias sesiones, que los alumnos de segundo y tercer nivel pudieran realizar restas con un minuendo menor a un sustraendo.

b) Cálculo mental:

- En algunas sesiones se elaboraron preguntas verbales con dos operaciones (multiplicación y suma) a los estudiantes durante la multiplicación observaban el rotafolio con las tablas y enseguida para la suma utilizaban conteo con los dedos. Los alumnos (FELIPE, MAURICIO, CARMELA) en algunas sesiones ya no volteaban frecuentemente a ver el rotafolio y poco a poco abandonaban de manera natural el conteo con los dedos.

c) Geometría:

- La principal barrera para este rubro era la idiomática misma que se fue salvando con interpretes (algunos de los estudiantes y el aspirante a tutor comunitario). En un par de sesiones los alumnos de los niveles dos y tres mostraron comprender los tres tipos de triángulos (equilátero, isósceles y escaleno) y esto permitió avanzar en el aprendizaje sobre las fórmulas para área y perímetro.

4.3.1.2. Español:

a) Comprensión lectora:

- Durante la tercera semana de la tutoría, los alumnos Juana, Ana, Carlos y Mauricio, al traducir ciertas lecturas en su lengua, eran capaces de contestar a preguntas sencillas en español, pero al reportar por escrito lo hacían en náhuatl, lo mismo ocurrió durante el examen. En el caso del examen sería importante que fueran evaluados con apoyo de intérpretes para permitirles utilizar su lengua en la expresión escrita cuando así sea necesario. La alumna Felisa aunque se le seguía dificultando en la expresión escrita en la oral participaba activamente (solo en náhuatl).

b) Argumentación:

- Felisa de nivel 1 (2do. de primaria) debate algunos temas cuando se les expone en náhuatl, esto pudo ser más observable a partir de la tercera semana.

4.3.1.3. Rendimiento escolar:

Entendida la participación activa de los alumnos como parte del rendimiento escolar, esta se pudo observar cuando se les hablaba ya sea total o parcialmente en su lengua materna (el náhuatl) principalmente en actividades de TPR (Total Physical Response) o en preguntas directas sobre los temas vistos.

Otra parte del rendimiento escolar es la resolución de problemas, la cual se observó de manera general cuando los alumnos comenzaron a resolver los problemas matemáticos ya comentados y, en la evaluación final del curso, se les apoyo con ciertas palabras en náhuatl para que pudieran entender las instrucciones a lo cual los alumnos: Juana, Ana, Carlos y Mauricio de los niveles dos y tres, mostraron un avance al resolver los reactivos.

Los avances pudieron ser más observables a partir de la tercera semana de la tutoría. A continuación se muestra parte de las tablas del diario de aula de las semanas tres y cuatro con el desarrollo de las actividades diarias, resaltando principalmente las que guardan una más estrecha relación con las estrategias reportadas en este trabajo y con los resultados aquí expuestos.

Diario de aula: Semana 3

Día.	Materia	Actividad	Avances	Dificultades	Materiales
Lunes	Matemáticas.	Suma y resta con la notación decimal.	Los estudiantes resolvieron con eficacia las sumas y restas previas con números enteros y lograron resolver algunas que incluían decimales	Les cuesta trabajo comprender la posición de los números después del punto decimal	Pizarrón, gises, colores, hojas lápices, frijoles
	Español.	Correctas e incorrectas, frases en presente, pasado y futuro.	Ayudando a los estudiantes con un poco de traducción de palabras se logra que identifiquen y corrijan algunas oraciones	Se les dificulta un poco la desinencia de algunos verbos durante las oraciones.	Pizarrón, gises, hojas y lápices.
Miércoles.	Matemáticas.	Reconoce las figuras geométricas	.comprenden los tres tipos de triángulos e identifican otras figuras geométricas	Aunque comprenden los tres tipos de triángulos, se equivocan al identificarlos	Objetos varios (figuras en cartulina, etc.) Pizarrón, gis y cuadernos

	Español	La historia sin verbos (el caballo del vaquero)	Logran identificar el lugar de la mayoría de los verbos faltantes.	Casi no comprenden la historia (al traducirla algunos alumnos mostraban algo de comprensión al responder ciertas preguntas que el aspirante a instructor comunitario les hacía en su lengua)	Rotafolio con la historia, recortes de los verbos escritos, colores, cuadernos y lápices.
Viernes	Complementarias	Higiene de la vivienda y de la escuela	Ante la intervención en náhuatl del aspirante a instructor comunitario los alumnos se muestran más participativos y elaboran algunos carteles de acuerdo al tema	El tema no se puede desarrollar por completo por la barrera idiomática.	Cartulina con imágenes.

Diario de aula: Semana 4

Día.	Materia	Actividad	Avances	Dificultades	Materiales
Lunes	complementarias	La contaminación (basura orgánica e inorgánica)	La estudiante Felisa de 2do. Grado debate en su lengua sobre la basura orgánica e inorgánica.	Las dificultades son mínimas ya que esta vez la mayoría de los alumnos se muestran más participativos	Rotafolios, cajas de cartón forradas de gris y de verde, letreiros.
	Matemáticas	El campo de futbol (identificar figuras básicas)	Los estudiantes localizan con cierta facilidad las figuras que conforman el campo	Se dificulta un poco la comprensión de las instrucciones para obtener medidas	Pizarrón, gises, hojas y lápices.
Miércoles.	Español 1	Cuenta una historia	Todos los alumnos realizan sus dibujos, algunos cuentan su historia en náhuatl o español	Varios alumnos no participan en la narración	Hojas, lápices y colores

	Español 3	El poder de los argumentos	Apoyados en la lengua materna de los estudiantes se logra que la mayoría participen en un pequeño debate	Algunos alumnos no participan aunque se les apoya con su lengua materna	Cartulinas y plumones
--	------------------	----------------------------	--	---	-----------------------

4.3.2. Resultados de la tutoría en la escuela CONAFE de Alambique, Puebla

4.3.2.1. Matemáticas:

- Operaciones básicas y áreas: en general no existían grandes dificultades en esta área pero se pudo reforzar a través de la motivación vinculada al fomento de la lengua materna ya que entre otras cosas se practicó el conteo en náhuatl.
- Los alumnos de nivel 3 lograron identificar y practicar con diferentes fórmulas para área, perímetro y volumen.

Cálculo mental: algunos alumnos a pesar de voltear constantemente a la tabla de multiplicar para dar sus respuestas a las operaciones de multiplicación, daban respuestas cada vez más rápidas. Y la adición al resultado se daba cada vez más fluida.

a) Geometría:

-al principio algunos estudiantes tenían dificultades para discriminar entre cuadrados y rectángulos o algunas otras figuras. En su mayoría dichas dificultades fueron salvadas.

Aunque el estudiante Omar de nivel dos no logro avances significativos debido principalmente a que falta constantemente.

4.3.2.2. Español:

a) Comprensión lectora:

- Se pudo observar un avance en este rubro, infiriéndose que esto guarda relación con el minuto diario de lectura y otras actividades relacionadas como dibujando escenas, además del interés naciente de varios estudiantes en aprovechar la literatura existente en su lengua 1 (el náhuatl).

b) Reflexión sobre la lengua

- Por medio de la actividad de formar prefijos se logró hacer un comparativo entre el español y náhuatl observándose el interés en la mayoría de los alumnos, permitiendo esto a su vez que algunos alumnos mejoraran en su escritura en cuanto a reglas de acentuación.

4.3.2.3. Rendimiento escolar:

El rendimiento escolar de los alumnos de Alambique se vio favorecido en general ya que conforme fue avanzando el curso, la participación era cada vez más activa y los resultados de la evaluación final fueron de un nivel aceptable a optimo; excepto con el alumno Omar que faltó constantemente y su actitud era muy caprichosa, por lo que se le hicieron las recomendaciones pertinentes a su padre.

Los avances a los cuales aquí hacemos referencia sin embargo no son aun solidos por lo que se espera que los instructores a cargo continúen una línea de trabajo que permita darle solidez a la formación académica de estos alumnos. Por otro lado muy probablemente quedo sembrada la semilla por el gusto fortalecer la promoción de su lengua materna, como un vehículo más de adquisición de conocimiento que eleve su bagaje cultural.

A continuación se presenta parte de las tablas de las actividades desarrolladas durante la tutoría en esta comunidad.

Semana 2

Viernes	actividad	Avances	Dificultades	Materiales
Español	Forma prefijos.	Con algo de dificultad pero los alumnos pudieron formar algunos prefijos. Se trabajaron algunos prefijos en su lengua materna (náhuatl) y se comprendió un poco mejor el tema.	Se les dificulto identificar conceptualmente varias palabras.	Pizarrón, gises, cuaderno del alumno y lápiz.

Semana 3

Día.	Materia	Actividad	Avances	Dificultades	Materiales
Lunes	Fomento a la lectura	Los perros y los temblores. Lectura equivocada.	Los alumnos lograron recordar algunos de los detalles de la lectura que fueron cambiados.	Se les olvidaban algunas de las características de la primera lectura que debían recordarse para saber de qué se estaba hablando en la segunda lectura.	Libro de lecturas, Pizarrón y gises.
	Matemáticas.	Cálculos y balanza.	Logran identificar y desarrollar las actividades con comparación de equivalencias	Les costó trabajo al principio asimilar la idea de peso con las manzanas.	Pizarrón, gises, colores, hojas y lápices.
	Español.	Correctas e incorrectas, frases en presente, pasado y futuro.	Los alumnos lograron primero identificar los errores de las oraciones propuestas. Lograron escribir algunas oraciones en presente, pasado y futuro.	Les costó trabajo escribir algunas oraciones en presente y no separan las palabras las escriben todas de corrido.	Pizarrón, gises, hojas y lápices.

martes	Fomento a la lectura	El país de Jauja. Francisco Segovia ed. Kasparavicius La caza de palabras.	Los niños lograron poner más atención, participaron más, identificaron los sinónimos de las palabras, y ponen atención en las acciones que tenían que realizar cuando escuchaban las palabras que se les pidieron,	Desconocen algunos significados y no muestran interés en conocer estas palabras.	Libro el país de Jauja.
	Matemáticas.	Los relojes en la vida cotidiana	Logran identificar varios tipos de lectura en los horarios	No se presentan dificultades	Cartulinas y colores
	Español.	La entrevista	Se muestran interesados en la actividad y muy participativos	Algunos de los alumnos les cuesta trabajo escribir su guía pero por su dificultad para escribir	Cuadernos, grabadora (celular)

Miércoles.	Fomento a la lectura	<p>¿Qué es lo que no dice el texto?</p> <p>Gulliver en Liliput, libro de lecturas de tercer grado de primaria SEP</p>	<p>Los alumnos lograron identificar lo que decía el texto y notaron las cosas que no estaban en el mismo además de que se interesaron mucho por la historia y pusieron atención en todo.</p>	<p>Les costó trabajo decidir por ellos mismos que no estaba en el texto, pero una vez que se quitaron el miedo empezaron a inventar la historia con lo que no había aparecido.</p>	
	Fomento a la lectura	<p>Dibujando Escenas. Tajín</p>	<p>Los alumnos tuvieron que dibujar la escena que más les gusto de la historia de Tajín y los siete truenos.</p> <p>Un alumno narra la historia en náhuatl.</p>	<p>. Les costó trabajo recordar detalles minuciosos pero lograron recordar la historia a grandes rasgos.</p>	<p>Leyenda “Tajin”</p> <p>Hojas, colores.</p>

	Español	Silaba tónica, esdrújulas y sobre esdrújulas	Reconocen que la mayoría de las palabras en español son graves y que si no terminan en n, s o Vocal no se acentúan a demás reconocen algunas palabras esdrújulas, así como el hecho de que todas se acentúan. Identifican la silaba tónica en náhuatl.	A menudo confunden la regla de las graves con las agudas.	Pizarrón, gises, cuaderno del alumno y lápiz
Jueves.	Matemáticas	A identificar figuras. Identificar figuras básicas en combinaciones y configuraciones geométricas.	Se logró además de identificar figuras, lograron trabajar área.	Los alumnos tenían problemas al identificar las figuras y en el caso de Omar de nivel 2 no lograba comprender que los triángulos equivalían a la mitad de los cuadrados.	Pizarrón, gises de colores, cuaderno del alumno, lápiz y crayolas.

	Español	<p>¿con cuál se escribe? Identificar palabras escritas con B o V.</p>	<p>Lograron reconocer que en español algunas palabras se escriben con v o B. conceptualizan los nombres B y los de V, permitiendo la sustitución de b de burro y v de vaca.</p> <p>En la sílaba tónica lograron reforzar las reglas de acentuación y los distintos tipos de palabras, agudas, graves, etc.</p>	<p>Se requiere de mucha práctica y refuerzos constantes para reconocer con éxito cuales palabras llevan B y cuales V.</p>	<p>Pizarrón, gis, cuaderno del alumno y lápiz.</p>
--	----------------	---	--	---	--

Semana 3:

<p>viernes Matemáticas</p>	<p>Con diferentes bases reconoce semejanzas entre diferentes figuras</p>	<p>Emiliano logro sacar el volumen del prisma y entender por qué se realiza este tipo de operación, Rubén ya comprende un poco mejor la fórmula del volumen del Cubo</p>	<p>A Rubén se le dificulta un poco entender el volumen de los demás prismas.</p>	<p>Prismas realizados con anterioridad y dibujos de prismas, cuadernos, regla y lápiz.</p>
--	--	--	--	--

CAPÍTULO V

ENFOQUE CONTEXTUAL DE LA INTERVENCIÓN EN AMBAS COMUNIDADES (PROPUESTAS Y REFLEXIONES)

Derivada de la primera interacción, durante las cuatro semanas como tutor comunitario de verano surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo son la participación y el rendimiento escolar en una primaria multinivel Nahuablante, si los contenidos curriculares son abordados en la lengua materna y el español como segunda lengua?, ¿se podrán establecer juicios más claros a partir del análisis de los resultados ocurridos durante la intervención?

Mientras que de la segunda intervención, al ser una comunidad igual que la primera en el sentido de que en ambas la lengua materna es el náhuatl pero diferentes en que existe una gran distancia entre el grado de bilingüismo entre una y otra, surgieron nuevas preguntas: ¿se puede lograr promover la reflexión sobre la importancia de la lengua indígena como lengua materna?, ¿se podrá motivar a los alumnos a formar parte de propuestas encaminadas a promover la conservación de la lengua materna?

A partir del planteamiento de estas preguntas y en concordancia con el proyecto de que aquí se ha expuesto, se plantea el siguiente objetivo (a priori): analizar si los resultados de estas dos intervenciones nos pueden dar pautas para elaborar propuestas que permitan un mejor rendimiento académico, al tiempo que se promueve la conservación del náhuatl como lengua materna en comunidades con diferente grado de bilingüismo.

5.1. Comparando las estrategias

Aquí se analizan las estrategias empleadas en ambas comunidades tratando de establecer un comparativo que nos permita vislumbrar el desarrollo de programas que tengan como

objetivo primordial atender la problemática de la enseñanza bilingüe-bicultural de una manera más adecuada de acuerdo a las características particulares de cada lugar.

5.1.1. Favorecer y no inhibir la discusión de los temas en la lengua náhuatl

En Barrio Xonacatepec es totalmente necesario que los temas se discutan en la lengua materna, ya que muy pocos estudiantes entienden un poco de español. Es importante que los alumnos se sientan en un ambiente de confianza para que sus ideas puedan fluir libremente y, de esta manera, puedan tanto hacer aportaciones como aprender de sus demás compañeros. La aplicación de esta estrategia si nos permitió observar una mejor participación de los estudiantes, aunque al principio tímidamente pero al paso de los días con una mejor confianza.

Para el caso de Alambique esta estrategia es también importante, ya que los alumnos de igual manera sienten un alto grado de confianza de discutir los temas en náhuatl, todo esto mientras se observe que el equipo es totalmente homogéneo, es decir, que todos sus integrantes entienden el náhuatl, en caso contrario se pide a los alumnos que discutan el tema en español, para que sus compañeros que no hablen náhuatl puedan participar activamente con el equipo y evitar que se sientan cohibidos.

5.1.2. Empatía con la lengua de los alumnos

En Barrio Xonacatepec es muy importante que el docente se comunique en la lengua de los estudiantes, ya que esto podrá favorecer más la adquisición de conocimientos, siendo esto necesario y que de acuerdo con Cummins (1981, citado en Arnau y otros1992), cuando se desarrollan habilidades en una lengua, éstas pueden continuar desarrollándose durante la adquisición de una segunda lengua. Pues bien, en concordancia con esto, si al alumno se le

ha intentado castellanizar y como resultado reconoce solo instrucciones pero al mismo tiempo tiene un nivel académico bajo, los ulteriores resultados tampoco podrán ser eficientes; se hace urgente que desarrolle las habilidades académicas básicas al tiempo que en un horario por separado se puede atender su adquisición del español como segunda lengua. Concluimos con esto, que los contenidos curriculares deberían ser abordados en su lengua materna durante los primeros años y en los grados posteriores (a partir de tercero o cuarto), más que ir sustituyendo gradualmente el náhuatl por el español se debe valorar si ha desarrollado capacidades suficientes para que los contenidos puedan ser abordados en ambas lenguas, para favorecer una real educación bilingüe-bicultural y no un desplazamiento de la lengua materna. Durante la intervención como tutor comunitario siempre que se aplicó esta estrategia, se observaron mejores resultados en cuanto a la comprensión por parte de varios estudiantes, lo cual permitió un mejor desarrollo de los temas. Aunque se observaron también algunas limitaciones, se considera que mejorando la técnica para aplicar estrategias de este tipo se pueden aportar mejores resultados.

Con los estudiantes de Alambique el intento de comunicarse con ellos en náhuatl, cuando no se es hablante de la misma o es diferente la variante que se hable, consideramos que debe hacerse de manera dosificada, transmitiendo a los estudiantes un sentido de lo importante que son las lenguas autóctonas y la promoción de su conservación.

5.1.3. Aprovechamiento de alumnos con cierto grado de comunicación en español

En Barrio Xonacatepec durante los trabajos en equipo al colocar por lo menos un integrante con cierto grado de comunicación o entendimiento en español, permitió establecer un puente para recalcar las instrucciones de los trabajos a desarrollar; mientras que en

Alambique al poder todos los estudiantes comunicarse en español cuando discuten los temas en náhuatl a cualquier integrante del equipo se le puede cuestionar sobre los avances o animarle a aclarar dudas.

5.1.4. El conteo y las matemáticas

Dado que los estudiantes en Barrio Xonacatepec cuentan perfectamente en español y a pesar de ser mayoritariamente hablantes de náhuatl, no se acostumbra contar en su lengua, se debe aprovechar este hecho como parte de esa educación bilingüe-bicultural que se busca y aunque todo esto, se percibe que se ha dado por los movimientos sociales y principalmente aquellos que tienen que ver con el comercio, no podemos negar que son la realidad actual de los pueblos indígenas. Por lo anterior, el conteo en español se debe seguir permitiendo y aprovechando para favorecer además la adquisición de las operaciones básicas de matemáticas. Aunque a la vez se deberían considerar la incorporación de los métodos y la didáctica que se ha desarrollado a partir de la investigación en etnomatemática. De tal manera, no se debe renunciar a preservar esa riqueza cultural que se encuentra también en los números y su promoción puede llevar a los individuos a entender a futuro la forma de operar las matemáticas en los pueblos originarios.

En el caso de Alambique, en su calidad de bilingüe, es más entendible el uso de la numeración en español, de modo que nos limitaremos a decir que al igual que en Barrio Xonacatepec es importante promover el conocimiento cultural que nos dan los números nahuas.

Por lo que respecta a las operaciones básicas de matemáticas, tal y como se describió, para el caso de Barrio Xonacatepec la problemática que dificulta su entendimiento es la barrera

idiomática, siendo así, como ya se mencionó, es importante que los contenidos curriculares sean impartidos lo más posible en la lengua materna. En los estudiantes de Alambique no se observaron grandes dificultades en la materia, por ejemplo, para el caso de los alumnos que muestran dificultades cuando hay un sustraendo mayor al minuendo, al no existir barrera idiomática se pudo resolver más rápidamente y, con práctica, los estudiantes pudieron consolidar este conocimiento.

El conteo en náhuatl, como ya se mencionó, tiene algunas diferencias fonéticas entre los estudiantes de una comunidad y otra como se resalta a continuación del uno al seis:

B. Xonacatepec- se – **ome**– **eyi** – nahui – **cinco**– chicuasen...

Alambique - se - **ume** – **yi** -nahui – **macuili**–chicuasen...

Como se destaca los estudiantes de Barrio Xonacatepec decían no conocer como se dice el cinco en náhuatl. Esta información se recabo exclusivamente en el aula.

5.2. Estrategias encaminadas a la reflexión de la lengua

En Alambique estas estrategias permitieron hacer notar a los estudiantes algunas analogías entre el español y el náhuatl. Logrando atrapar el interés de algunos alumnos y permitiéndoles realizar las actividades pertinentes en ambas lenguas.

En el caso de Barrio Xonacatepec no se desarrollaron propiamente estrategias en este sentido, salvo algunas opiniones directas de lo importante que es conservar la lengua materna, dirigidas a quienes comprenden cuando se les habla en español. Ante estas opiniones, con Fernando de 14 años se da la siguiente interacción.

Fernando: Maestro yo quiero tener tres...

Tcv:¿Tres qué...?

Fernando: Tres... ya tengo náhuatl, tengo un poco español y quiero tener “inglish”...

Tcv: Muy bien Fernando, veras que lo vas a lograr, échale muchas ganas, nunca dejes perder tu lengua.

Es importante considerar la importancia de la motivación que el juego aportó a la revisión de los temas abordados. De acuerdo al enfoque de práctica para la adquisición del español como segunda lengua, esta estrategia se desarrolló de manera particular con los alumnos de Barrio Xonacatepec. Aunque para los alumnos de Alambique, al ser la mayoría de ellos bilingües, la motivación a través de los juegos podría sugerirse enfocada a promover un sentido de importancia del náhuatl como lengua materna.

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

En concordancia con los objetivos específicos de este trabajo, el enmarque teórico empleado permitió realizar un análisis de las estrategias empleadas en las comunidades de Barrio Xonacatepec y de Alambique en el Estado de Puebla durante las tutorías de verano en 2010 y 2011 respectivamente, encaminadas a favorecer los aprendizajes escolares al tiempo que se promueve la conservación de la lengua náhuatl y el desarrollo del español como segunda lengua.

Se puede afirmar que existe evidencia de que el enfoque primordialmente castellanizante que se ha dado en las comunidades indígenas solo agrava el rezago educativo y muchas veces favorece un sentido de inferioridad entre sus habitantes, como se expone no solo de este trabajo sino de otras investigaciones como las de: Podestá (2000), Hasler (2001), Silva (2003), De la Garza (2009); Martínez y Ortiz (2000) e incluso en estudios realizados por la propia SEP (1986).

A partir de este análisis también se refuerza la idea de que es urgente reformular la enseñanza indígena en nuestro país con un enfoque bilingüe-bicultural, en donde en las comunidades con un nivel bajo de bilingüismo se pondere el respeto a la lengua materna y el derecho al desarrollo del español como segunda lengua, favoreciendo implícitamente los aprendizajes escolares y en las comunidades con alto grado de bilingüismo náhuatl-español se promueva la importancia de la lengua náhuatl mediante actividades periódicas a lo largo del ciclo escolar.

Con el análisis mencionado se llegó además a las siguientes conclusiones:

En los estudiantes de la comunidad de Barrio Xonacatepec las dificultades que los mismos presentan en cuanto a participación y rendimiento escolar, están en su mayoría ligadas al poco o nulo entendimiento del idioma español en conjunto con una práctica educativa utilizando esta lengua que no dominan, mientras que en la comunidad de Alambique esto no representa problema alguno ya que toda la comunidad estudiantil puede comunicarse sin ningún problema en la lengua referida.

En los estudiantes de Barrio Xonacatepec se minimizan en un grado alto las dificultades en cuanto a participación y entendimiento de los contenidos, cuando éstos son abordados por el docente en la lengua náhuatl. Aunque en menor grado, dichas dificultades también se reducen ampliamente cuando un docente no hablante de náhuatl intenta comunicarse en la lengua materna de los estudiantes utilizando además otros recursos como los gestos, las señas y las imágenes.

A lo largo de todo el trabajo se analizan las estrategias empleadas y se cree que estas si pueden permitir un buen rendimiento escolar al tiempo que promueven la conservación de la lengua náhuatl, ya que las mismas han sido ajustadas al grado de bilingüismo existente en cada una de las dos comunidades en que han sido utilizadas.

6.1. Alcances y limitaciones

El corto tiempo en que se desarrolla la intervención y el centrarse la mayor parte de la actividad docente a priorizar la aplicación del programa Tutores Comunitarios de Verano de CONAFE, no nos permite vislumbrar más ampliamente el alcance que las estrategias empleadas puedan tener, ya que consideramos que para que éstas tengan un mayor impacto deben ser aplicadas sistemática e intermitentemente durante un gran periodo de tiempo, por

lo que se pretende que si las mismas no logran ser consideradas como viables, al menos puedan éstas contribuir a la reflexión sobre el replanteamiento que la educación indígena necesita y lo urgente, por consiguiente, de consolidar una verdadera práctica educativa bilingüe-bicultural en donde la lengua autóctona tenga un buen grado de importancia. Sin embargo, podemos afirmar que el objetivo general de la práctica docente empleada surgida de la identificación del problema desde los primeros días en la primaria CONAFE de Barrio Xonacatepec y la cual es como ya se mencionó, el Favorecimiento de aprendizajes escolares a través de diferentes estrategias basadas en el uso del bilingüismo, si logra ser observable en el aula y aunque mínimamente en la forma en que los estudiantes abordan el examen aplicado por CONAFE en la cuarta semana de la Tutoría. Este objetivo se observa también en la comunidad de Alambique tomando características particulares que se corresponden con un grado más alto de bilingüismo por parte principalmente de los estudiantes.

Se concluye este informe reflexionando sobre la importancia que cobran programas como éste en la búsqueda de atender el rezago educativo en que se encuentran sumergidos estudiantes de cientos de comunidades en nuestro país. Principalmente aquellas comunidades de más difícil acceso. Dicho programa viene a bien siendo fortalecido con la participación de personal egresando de las carreras vinculadas con la educación. Es en especial la presencia del Psicólogo Educativo un vehículo no solo para fortalecer directamente la educación en estas comunidades sino para además aportar estrategias de intervención o ideas que puedan generarlas.

El Psicólogo Educativo al intervenir en programas educativos como el de Tutores Comunitarios de Verano de CONAFE puede aportar experiencias que pueden enriquecer el

quehacer docente y la planificación de programas educativos frente a problemáticas como la aquí presentada, ya que analiza las diferentes teorías y enfoques educativos comparándolos directamente con las contingencias a que se enfrenta en el aula al experimentar el mismo el papel de profesor, conjugando así la teoría y la práctica, planeando, ejecutando y adaptando en donde considera necesario y hasta donde los alcances de su intervención le permiten.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1954) *Teoría y práctica de la educación indígena. En Instituto Indigenista 1954, Cuarto congreso nacional de sociología, sociología de la educación.* Edición mimeográfica No. 3. Segunda reimpresión. (P. 8). México: Instituto Nacional Indigenista.
- Álvarez, J. M. (1987) *Didáctica de la lengua materna, un enfoque desde la lingüística.* Madrid:Akal Universitaria.
- Arnau, en Singuan, M. (1993). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela, XIX Seminario sobre "Lenguas y educación"*. Barcelona: Horsori.
- Arnau, en Singuan, M. (1993). *CUADERNOS DE EDUCACION. ENSEÑANZA EN DOS LENGUAS, XVI Seminario sobre "Lenguas y educación"*. Barcelona: Horsori.
- Beller, N y Cowan, P. (1981). *Curso del náhuatl moderno, Náhuatl de la huasteca. Vol. 1.* México: Instituto Lingüístico de Verano.
- Boggino, M. y Rosekrans, K. (2004) *Investigacion-acción, reflexión crítica sobre la práctica educativa, orientaciones prácticas y experiencias.* Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Carrasco, B. (2004). *ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Para aprender más y mejor.* Madrid, España:Ediciones RIALP.
- Castro, P. y Guillen, C. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera.* Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Cifuentes, B. (1998). *Historia de los pueblos indígenas de México, letras sobre voces, multilingüismo a través de la historia.* México: CIESAS.
- Cifuentes, B. (2002). *Lenguas para un pasado, huellas de una nación, los estudios sobre las lenguas indígenas de México en el siglo XIX.* México: Plaza y Valdez Editores.
- Colombres, A.(2004). *La Colonización Cultural de la América Indígena serie antropológica.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Del Sol.
- Comet, M. C. (1994). *Ayudar a escribir en L2 (Ciclo inicial) compartiendo el proceso de composición escrita. En Singuan (1994) M. la enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela, XIX Seminario sobre "Lenguas y educación"*. (P. 131.) Barcelona:Horsori.
- CONAFE(2011). *Consejo Nacional de Fomento Educativo, TUTORES COMUNITARIOS DE VERANO, guía de trabajo.3ra. Edición* México. CONAFE.
- CONAFE (2000). *Escuela y comunidades originarias en México.* México: CONAFE.

CONAFE, ZOQUITLAN, (2010) recuperado de:
<http://conafezoquitlan.blogspot.com/2010/04/la-historia-del-conafe-zoquitlan.html>
el día 4 de abril de 2011.

CONAFE (2011) recuperado de:
[http://www.conafe.gob.mx/gxpsites/hgxpp001.aspx?5,3,7,O,S,0,MNU;E;52;2;58;1;MNU;,"](http://www.conafe.gob.mx/gxpsites/hgxpp001.aspx?5,3,7,O,S,0,MNU;E;52;2;58;1;MNU;,) el día 4 de abril de 2011.

CUMMINS, J. (2002) *LENGUAJE, PODER Y PEDAGOGIA* (traducción de Pablo Manzano). Título original: *language, power and pedagogy, bilingual children in the crossfire*. (2000) Madrid, España: EDICIONES MORATA.

De la Garza, Y. (2009). *Escritura y Evaluación en un Contexto Bilingüe*. México, Distrito Federal: Universidad Pedagógica Nacional.

Fuentes (2001) en el "CONGRESO DE LA LENGUA", citado en Herrera, A. (2002). *ETIMOLOGÍAS Nuevas estrategias para su aprendizaje*. México: ESFINGE.

García, E. (1993). *TLAHTOLNAHUATILLI curso elemental de NAHUATL CLASICO en 15 fascículos, I*. México: PLAZA Y VALDEZ EDITORES.

González, V. (2001) *ESTRETEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE* México, D.F.: Editorial Páx.

León, M. (1993). *Presentación del método de enseñanza náhuatl*. En García, E. (1993) *Tlahtolnahuatilli curso elemental de náhuatl clásico en 15 fascículos*, (P. 4.). México: PLAZA Y VALDEZ EDITORES.

Liceras, J. (1996) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Editorial Síntesis,

Harmon Hall national Academic Committee. (1993) *TEACHER'S COURSE*. México: Harmon Hall, S.A. de C.V.

Hasler, A. (2001) *Gramática moderna del náhuatl de Tehuacan-Zongolica*. Xalapa, Ver. México:

Karl, L; Entwisle, D.&Olson, L. (2001). *Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 23, No. 2 (Summer, 2001) Mahwah: Erlbaum.

Mackey y Siguán (1989) citado en Sarto M.P. (1997). *EL BILINGÜISMO. Una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Salamanca España: Amaru Ediciones.

Maqueo, A.(2005) *El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa, Noriega editores.

- Martinez, S. y Ortiz, F. (2000) *Perfil lingüístico infantil del CONAFE indígena en Conafe (2000) Escuela y Comunidades Originarias en México.* (P. 76). México: CONAFE
- Moya. Arsenio, J. y Albentosa, J. (2003) *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil.* España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Paulin, G. (1979). *Índices de monolingüismo de México en 1960 estadísticas del proyecto sociolingüístico.* México: Instituto de investigaciones sociales/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Parker, D. (1996) *LA ENSEÑANZA MULTINIVEL, Desarrollo para todo alumno, edición en español.* México: Editorial PAX-MEXICO.
- Pérez Velázquez M. L. (1999) *¿COMÓ AFECTA LA LENGUA MATERNA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELARURAL INDÍGENA?* (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional
- Podestá, Rossana. (2000) *Funciones de la Escuela en la Cultura Oral Nahuatlaca,* México: Secretaria de Educación Pública.
- Ramírez C. E. (2006) *LA EDUCACION INDIGENA EN MEXICO.* México: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.
- Salaberri, M. (2002). *Hacia un nuevo perfil del profesorado de lenguas extranjeras, en: La lengua, vehículo multidisciplinar cultural.* España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Sarto, M. P. (1997). *EL BILINGÜISMO. Una aportación a las necesidades educativas lingüísticas.* Salamanca España: Amaru Ediciones.
- Segoviano, C; Bemmerlein, A. y Bemmerlein, I. (1996) *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera: homenaje a Antón e Inge Bemmerlein.* Madrid: Iberoamericana.
- SEP (1986). *BASES GENERALES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.* México: Dirección General de Educación Indígena.
- Severino, L. (1985) *EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Pruebas objetivas para el Ciclo Medio de EGB.* España: Editorial Escuela Española.
- Silva, C. (2003) *La adquisición de lenguas: una revisión de la literatura con especial referencia al castellano. Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en: Jung y López (2003) abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.* (P. 31) Madrid: PROEIB ANDES. Inwend. Ediciones Morata.

TCV-UPN 2010 (2010) *convenio CONAFE-UPN, Marco de Colaboración UPN_DSJ-CONV-018/2010*. México: UPN, 2010.

Triado, C. y forms, M. (1989). *La evaluación del lenguaje, una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropodos Editorial del hombre.

UNESCO (1954). Citado en Rosa María del Consuelo (1981). *BILINGUISMO y EDUCACION un estudio en Michoacán*. México: INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA

Zurita, H. (1987) *La adquisición del castellano a través de la lecto-escritura en niños indígenas chontales*. México, D.F.: UNAM.

ANEXOS

ANEXO 1 (Diagnóstico, Barrio Xonacatepec)

Tutores Comunitarios de Verano



Concentrado de resultados

Evaluación diagnóstica de Educación Primaria

Estado: PUEBLA
 Municipio: : VICENTE GUERRERO
 Comunidad: : BARRIO XONACATEPEC
 CCT: : 21KPBD1405

Instrucciones: marca con una ✓ los reactivos en donde el alumno contesto correctamente y con una X en donde presentó error

Nivel I																																							
	Nombre del alumno	Español																									Matemáticas												
		Comprensión lectora								Reflexión sobre la lengua																	Expresión escrita			Números, sus relaciones y sus operaciones					medición		Geo met ria	Tratamiento de la informacion	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	JUANA	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓			
2	JOSÉ	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓		
3	MARIA	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓			

Nivel II																																																			
	Nombre del alumno	Español																									Matemáticas																								
		Comprensión lectora								Reflexión sobre la lengua																	Expresión escrita			Números, sus relaciones y sus operaciones					Medición		Geometría		Tratamiento de la información												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	ANA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	x	✓	✓	X	X	X	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓

2	CARLOS	/	/	/	/	/	/	/	/	/	X	/	/	/	/	/	/	X	/	X	/	X	X	X	X	X	/	/	/	x	X	/	/	/	X	/	/	X	/	/	/	/	/	/	/	X	/	/
---	--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nivel III

	Nombre del alumno	Español																									Matemáticas																										
		Comprensión lectora										Reflexión sobre la lengua										Expresión escrita	Números, sus relaciones y sus operaciones							medición								Geometría	Tratamiento de la información	Predicción y azar	Procesos de cambio												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	AMELIA	/	/	/	/	X	/	/	/	/	X	/	/	/	/	X	/	/	X	X	X	X	X	X	X	X	/	X	/	/	X	/	/	/	/	/	/	/	/	X	X	X	/	/	/	/	/	/	X	/	/		
2	MAURICIO	/	/	/	/	X	/	/	/	/	X	/	/	X	X		/	/	/	X	/	/	/	/		/	X	/	/	/	X	/	/	X	/	/	X	/	/	/	/	/	X	/	/	/	X	/	/	/	X	/	/



Concentrado de resultados
Evaluación diagnóstica de Educación Primaria

Estado: Puebla
 Municipio: : Naupan
 Comunidad: : Alambique
 CCT: : _____

Instrucciones: marca con una ✓ los reactivos en donde el alumno contesto correctamente y con una X en donde presentó error

Nivel I																																							
	Nombre del alumno	Español																									Matemáticas												
		Comprensión lectora								Reflexión sobre la lengua																	Expresión escrita			Números, sus relaciones y sus operaciones					medic ión		geo met ria	Tratamiento de la información	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Juan	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓	X	X	X	x	X	X	✓	✓	✓	✓	x	x	x	X	x	✓	X	x	x	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓	x	X	
2	Omar	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	x	x	X	x	X	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓	x	X	
3	David	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	x	✓	
4																																							
5																																							

ANEXO 3: CONVERSACIÓN

Transcripción de conversación con el presidente de APEC (Asociación Promotora de Educación Comunitaria) durante el camino a la carretera el último día de la tutoría en Barrio Xonacatepec:

TCV: La mayoría de los niños de la comunidad no hablan español ¿verdad?

APEC: Casi no, unos hablan un poco porque aprenden algo en la escuela y nosotros les enseñamos también para que aprendan porque si no, no progresan...

TCV: Pero ¿Quiénes les enseñan? Los señores ¿verdad? Porque al parecer las mujeres tampoco hablan español...

APEC: No, ellas no hablan español, nosotros hablamos porque desde más chicos salimos a las ciudades a trabajar... a Tehuacán, a Orizaba y hasta México...unos ya hemos ido hasta al otro lado...

TVC: Ah, entonces usted ya ha ido... ¿y ha aprendido algo de inglés también?

APEC: Para hablarlo bien no pero si se pedir algunas cosas en inglés o nombres de herramientas con las que trabajamos...mi carnal que ya tiene varios años allá si ya aprendió más.

TCV: Entonces los hombres aparte de aprender español pueden aprender inglés si se van para allá...

APEC: Oh si, el padre de Tehuipango seguido va para el otro lado y el habla bien inglés, castellano y náhuatl.

TCV: Si ya lo escuche oficiando la misa en náhuatl...pero entonces es más difícil que las mujeres aprendan español.

APEC: Si porque aunque aprendan algo en la escuela luego que terminen ya no siguen aprendiendo y ya cuando se casan se les olvida lo poco que hayan aprendido y los hombres pues aunque se casen salen a buscar trabajo y siguen aprendiendo....

ANEXO 4: DIBUJANDO ESCENAS (FOTOGRAFIAS)



LINK PARA VIDEOS DE NARRACION EN NAHUATL Y EN ESPAÑOL (los videos se han editado para proteger la identidad de los participantes):

(Náhuatl leyenda Tajín)

http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=K9uPyIkDIlc

(Spanish Tajín)

<http://www.youtube.com/watch?v=qDnQChdC5dg&feature=youtu.be>

ANEXO 5: transcripción de un extracto de conversación videograbada

Esta interacción se da con un exalumno de la primaria de Alambique, a partir de la leyenda de la llorona en náhuatl del libro de literatura en lengua náhuatl de la sierra norte de Puebla.

Tcv: Ok. Continuamos... Se tonali yiye siuame...

Ea: Que, tres mujeres en un día...

TCV: In altepeuj...icocs...,i..., iczotitla...

EA: Ah.. Que fueron a Iczotitla, aquí abajo. ¡Creo que aquí esta abajo!, este... este lo sacaron acá abajo maestro (lo expresa con cierta emoción).

TCV: Ahh ¡orale! ¿está aquí abajito Iczotitla?

EA: aja, aja..

Links de videograbaciones (se editan para proteger la identidad de los participantes):

http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=EO-CrWrzGQo

<http://www.youtube.com/watch?v=bqMgSrbRmr8&feature=youtu.be>

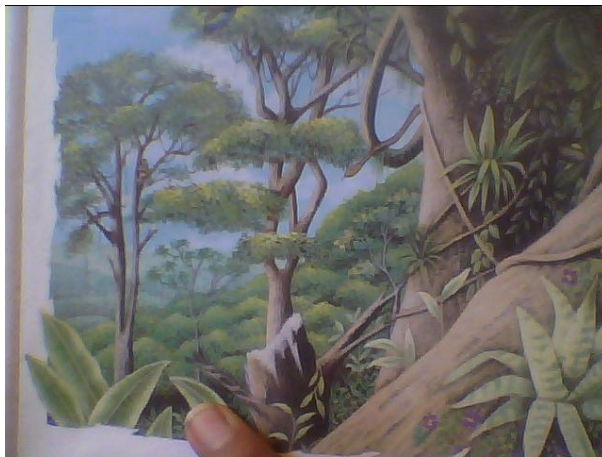
ANEXO 6: TRABAJO EN WORD (IMAGENES)

IMÁGENES TOMADAS CON LA WEBCAM Y PEGADAS EN DOCUMENTO DE WORD CON COPIA DE TEXTO POR PARTE DE ALUMNOS DE ALAMBIQUE.

La selva

Y Tiene muchos animales

A mí me gusta mucho la selva, espero que también a ustedes les guste, es muy bonita porque su vegetación la hace maravillosa, eso sí es un poco peligrosa porque tiene muchos animales salvajes y asombrosos los tigres y son peligrosos como el león y hay muchas



Grandes cobras de color café y los quetzales viven en los bosques de Chiapas pero cuando quieren, bolar hacia arriba, muy rápido y muy alto, al tiempo gritan fuerte y luego, parecen que ya no pueden más, y vuelven a volar en sube y baja. A veces el quetzal rompe su silencio y hacen muchos ruidos.



EL quetzal

ES UN ave que vive en árbol