



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**UNIDAD AJUSCO**

**LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA**

**FORMACIÓN DE DOCENTES Y MODELO  
DE EDUCACIÓN BILINGÜE.**

**DIAGNÓSTICO DE LOS MAESTROS DE LA ZONA ESCOLAR 013  
DE SANTIAGO TILANTONGO, NOCHIXTLÁN; OAXACA.**

**T E S I S**  
**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE**  
**LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA**  
**P R E S E N T A**  
**MARTIN CRUZ CABALLERO**

**ASESORA: DRA. MARIA SOLEDAD PEREZ LOPEZ.**

**MEXICO,D.F.**

**2013.**

**DEDICATORIA:**

*A* mi esposa Rosalba Hernandez Jimenez, que gracias a ella y a su apoyo pude terminar mi carrera y la tesis, por acompañarme en la noches ella con su tejido y yo haciendo mi trabajo, y por cuidar a mis hijos en mis ausencias de nuestro hogar .

*A* mis hijos Kevin Josue, Giovanni Martin, Yaretzy Constanza , por comprender todas mis ausencias al salir a estudiar lejos de casa, espero que cuando de grandes vean estas líneas, sea ejemplo de superación para ustedes.

*A* la doctora Soledad, porque cuando yo flaqueaba, ella siempre estuvo animándome, como debe de ser un buen maestro.

*A* mi padre el Profr. Reynaldo Cruz García,( finado ) por brindarme esta oportunidad de servicio.

*A* mi madre, por darme la vida.

*A* mis hermanos, porque algún día ellos también buscarán un buen futuro.

*A* mis sinodales, por su apoyo incondicional.

*A* todos ellos se los agradezco desde el fondo de mi alma. Para todos ellos hice esta dedicatoria.

MEXICO,D.F. DICIEMBRE DEL 2013.

INDICE

Introducción .....	3
Capítulo I. Formación y educación intercultural bilingüe en México. ....	18
1.1. Normatividad. ....	19
1.2. Situación de la educación indígena .....	21
1.3. La formación de los maestros bilingües .....	28
1.4. Algunos testimonios .....	37
Capítulo 2. Marco conceptual. ....	42
2.1. Adquisición de la lengua y desarrollo lingüístico. ....	42
2.1.1 Teoría del aprendizaje de Skinner. ....	43
2.1.2 La teoría innatista. ....	45
2.1.3 La Teoría sociocultural .....	47
2.2. Escuela y enseñanza de lenguas .....	48
2.2.1 Las teorías Psicológicas, sustento de un enfoque comunicativo. ....	49
2.2.2 El papel de la Escuela en el desarrollo lingüístico (L1). ....	52
2.2.3 La enseñanza de una segunda lengua. ....	59
2. 3. Bilingüismo y educación bilingüe. ....	63
2.3.1 El bilingüismo .....	63
2.3.2 Modelos de educación bilingüe. ....	69
Capítulo 3.- Práctica docente y formación: Diagnóstico.....	73

3.1.- Perfil de los docentes.....	76
3.1.1. Experiencia y capacitación.....	76
3.1.2. Formación.....	85
3.1.3. Perfil lingüístico .....	91
3.2. Práctica docente y bilingüismo .....	101
3.2.1. La enseñanza de las lenguas en el salón de clases.....	101
3.2.2. Conocimientos y representaciones sobre el bilingüismo .....	103
3.2.3. Fundamentar una educación bilingüe .....	116
3.3.- Formación para la enseñanza bilingüe.....	127
3.3.1. Las expectativas de formación y capacitación.....	128
3.3.2. Líneas para una formación en el campo de la lengua .....	132
Conclusiones.....	138
Referencias bibliográficas .....	145.
Anexos. ....	157
Anexo 1. Cuestionarios aplicados .....	157
Anexo 2. Análisis del español escrito .....	157

Introducción

Dentro del subsistema de educación indígena, existen dos formas de ingresar como docente. El primer caso es por sucesión, o sea que por acuerdos S.E.P-C.N.T.E. (I.E.EP.O- Sección XXII) el maestro que deja su plaza por jubilación o por deceso, los familiares en línea consanguínea directa (con excepción de la esposa), tienen derecho a “proponer” dicha plaza. Al maestro que ingresa en estas condiciones se le adjudica una clave 95 o interino ilimitado. En el segundo de los casos, el maestro se presenta a la Zona Escolar donde compite por una plaza. Los requisitos para ser contratado como maestro de nuevo ingreso en el Subsistema de Educación Indígena en el Estado de Oaxaca, hasta este año, han sido dos: Uno, pertenecer a un grupo étnico del estado y hablar la lengua del grupo al que se adscribe, por lo tanto, se entiende que el recién ingresado debe hablar, leer, escribir y entender dicha lengua. Y dos, una carta compromiso en la que se compromete a continuar sus estudios a nivel superior y a residir en la comunidad donde se le ha ubicado. Si el maestro de nuevo ingreso no cubre uno de estos requisitos, entre otros, no puede prestar sus servicios como docente. Una vez entregada la documentación, se le aplica un examen de conocimientos general y uno sobre la lengua, escritura y comprensión. En caso de que el aspirante apruebe dichos exámenes se le arma un expediente y se le manda a la jefatura de zonas en donde se le aplica un examen lingüístico con las mismas características del que presentó en la Zona Escolar, una vez presentado

este examen se le canjean en la misma jefatura todos los documentos que trae de la Zona Escolar y se le manda a la subdirección de contratación de personal, donde el aspirante es contratado como futuro docente.

En ambos casos, el nivel de estudios mínimo requerido es bachillerato terminado en las modalidades que sean compatibles en carreras técnicas no terminales.

A partir del 2010, se ha iniciado una nueva forma para el ingreso al servicio que implica el concurso por la plaza con un nivel mínimo de licenciatura; la forma de sucesión de los familiares en la plaza de un titular, es objeto de reformas y conflictos entre la SEP y las organizaciones sindicales. (Ramírez, 2008; p.1). La mayoría de los maestros que laboran actualmente en la DGEI, provienen de la forma de captación mencionada anteriormente.

Fue el 24 de enero del 2002, cuando ingresé al magisterio por la primera de las situaciones que arriba comenté. Yo provengo de una familia en la que se habla la lengua mixteca, pero a mis hermanos y a mí ya casi no nos la enseñaron, ya que en la comunidad a la que llegaron a radicar mis padres, se hablaba sólo español. Esto hizo que cuando entré al magisterio por fallecimiento de mi señor padre, no tuviera conocimiento de lo que implicaba ser docente y menos aún con niños indígenas bilingües. Pude pasar los dos exámenes (de la zona y jefatura) que la verdad fueron puros requisitos, ya que si apenas entendía la lengua mixteca mucho menos la escribía.

Ya tramitados todos mis documentos era hora de entrar como Promotor Cultural Bilingüe a prestar mis servicios. Cuando llegué a presentarme con el supervisor de la Zona me dio una orden de comisión y me sentí muy enaltecido cuando vi que decía: *Prestar sus servicios en la comunidad de San Mateo Sindihui como: Promotor bilingüe de educación primaria indígena.* Tenía la idea vaga de que ser maestro era “enseñarle” a un grupo, salir al recreo y a las dos de la tarde salir para irme a mi casa ¡Que equivocado estaba!

Al presentarme por primera vez frente al grupo de 1º de primaria no supe por dónde empezar a dar mis clases, los alumnos se me quedaron viendo esperando que el nuevo “maestro” mostrara sus habilidades de enseñanza. Sentí miedo, no sabía por dónde empezar, los alumnos empezaron a hablar en la lengua mixteca y eso me desconcertó aún más. Les puse unas “planas”, algunos niños las hacían bien y otros no podían ni agarrar el lápiz, unos terminaron rápido y otros no iban a la mitad, a los que les faltaba mucho les dije que les quedaba de tarea terminarlas y vi enfado en sus caras. Rápidamente salí a preguntarle al maestro de segundo cómo hacerle, me dijo que no mostrara miedo porque si no, los niños se iban a empezar a burlar de mí y luego iba a perder el control del grupo, que no dejara que hablaran mixteco en el salón porque luego decían puras groserías.

Al tercer día de clases ya estaba por renunciar, no sabía lo que estaba haciendo, pero me daba cuenta de que mis alumnos no estaban aprendiendo nada. Necesitaba que alguien me diera estrategias o una guía de qué y cómo enseñar, de lo contrario iba a fracasar en mi intento de ser maestro.

A la semana siguiente se llevó a cabo una reunión de Consejo Técnico en la que los maestros se hacían sugerencias sobre algunas cuestiones educativas, me acuerdo que expuse mi situación, la directora me dijo que leyera el programa para darme una idea y que tuviera mucha paciencia, ya que para trabajar con los niños era un requisito indispensable.

Al pasar el tiempo me acostumbré a ser maestro, les enseñaba todo en español y cuando necesitaba ayuda recurría a algún maestro con experiencia. Procuraba que no hablaran la lengua indígena dentro del salón y sentía que los niños que no hablaban mixteco aprendían y me entendían mejor que los que lo hablaban. En una ocasión, en una reunión de padres de familia escuchaba que un padre decía que él no veía el beneficio de que algunos maestros trataran de rescatar la lengua, ya que él había salido a los campos de trabajo en Sinaloa y que en ninguna parte se ocupaba el mixteco más que en su pueblo y en su familia, mejor que le enseñaran a los niños inglés, que sería más benéfico para cuando se fueran a trabajar a los Estados Unidos. Yo pensé que el señor tenía razón, lo dijo tan convencido que yo estaba de su lado, además de que se me estaba



dificultando mucho enseñarles a los niños que hablaban la lengua Tu'un Savi.

Algunos estudios, como el de King (2000; p.40) dan cuenta de esta situación:

*" En muchas de las comunidades, a decir de los propios profesores bilingües, los padres de familia no aceptan que se enseñe a los niños en su lengua materna, ya que la lengua indígena no es valorada por los propios hablantes".*

Después de haber trabajado 6 años en las comunidades Mixtecas, y finalizados mis estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, me planteé una serie de cuestiones que han dado lugar a este proyecto: ¿Por qué las normativas de la educación intercultural bilingüe hablan del tema bilingüismo, aún en contra de lo que piensan los padres y los maestros? ¿Cuál es la importancia de aplicar esas normativas más allá de las visitas de los supervisores? ¿Qué importancia tiene que los maestros conozcan las características de su alumnado? ¿Los maestros en servicio conocen las normativas? ¿Qué formación reciben para poder aplicar las disposiciones de ley en materia de educación intercultural bilingüe? ¿Cuál es la formación que se necesita para poder promover el bilingüismo en las escuelas indígenas?, ¿Cuál es el sentir de los maestros en servicio sobre su formación y sus competencias para llevar a cabo su trabajo en el campo de las lenguas? ¿Cuáles son sus percepciones del bilingüismo? ¿Qué saben sobre la educación bilingüe? ¿Qué les ha enseñado su experiencia?

**Propósito General:**

Elaborar un diagnóstico sobre el estado de la formación de docentes en servicio, en el campo de la lengua así como el bilingüismo, detectar las necesidades con la finalidad de proponer contenidos de formación pertinentes.

**Objetivos específicos:**

- Conceptualizar el objeto de formación: La educación bilingüe.
- Elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los docentes.
- Elaborar algunos criterios para una propuesta de capacitación

**Definición y delimitación del problema**

El diagnóstico se llevó a cabo en la Zona Escolar 013 donde actualmente trabajo, ésta Zona se ubica en la comunidad de Santiago Tilantongo, misma que se encuentra en la Jefatura de la Zona Escolar 09 en Asunción Nochixtlán, en la región Mixteca del Estado de Oaxaca.

Esta zona escolar está compuesta por una plantilla de 49 maestros de los cuales 1 es supervisor y otros 11 desempeñan funciones administrativas en las diferentes instancias, el resto de los docentes se encuentran frente a grupo en

los niveles de educación preescolar indígena y educación primaria del mismo nivel.

Todos ellos se ven concernidos por las normativas de la educación intercultural bilingüe en una zona en la que la mayoría de los niños son hablantes de la lengua Tu'un Savi, sin embargo, pocos trabajan de forma bilingüe y con este trabajo trataré de acercarme a la problemática de por qué no se está cumpliendo con esta normativa.

Por lo tanto, me propuse elaborar un diagnóstico sobre el perfil de formación y las necesidades de los maestros de esta zona, así como de preparar un taller y conferencias que me permitieran responder a sus expectativas sobre su concepción del bilingüismo de los mismos.

### **Metodología.**

La investigación-acción es definida por Kurt Lewis como:

*"Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar "(citado por Rafael Bisqueira, 1994)*

La investigación acción es una manera de hacer investigaciones que nos permiten relacionar el estudio de problemas en contextos determinados, con

programas de acción social para que se logren conocimientos y cambios sociales de manera simultánea (Bisqueira, 1994)

Siempre, según Bisqueira, el modelo tradicional de Kurt Lewis propone los siguientes pasos:

1. Insatisfacción con el actual estado de las cosas.
2. Identificación de un área problemática.
3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción.
4. Formulación de varias Hipótesis.
5. Selección de una Hipótesis.
6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis.
7. Evaluación de los efectos de la acción.
8. Generalidades.

Una de las ventajas que tiene este método de investigación acción es entender los aspectos de la realidad existente, además de la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que se dan de la experiencia humana.

La investigación acción ofrece ventajas que se derivan de la práctica misma, que permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos que en ellos participan; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base, y finalmente, el mejor uso de los recursos disponibles

con base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio. “Los resultados se prueban en la realidad” (Bisqueira, 1994).

Visto de otra forma, el trabajo que me propuse se define dentro de la investigación Educativa Evaluativa dirigida a aumentar el conocimiento sobre una práctica educativa y cuyos objetivos están dirigidos a influir en la forma en que los profesionales enfocan y perciben un determinado problema en el campo de la Ciencia de la educación” (Barboza. 5)

*Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredó y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003), resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje”(García Cabrero, 2008)*

Ahora bien, evaluar la práctica y la formación docente nos lleva a definir estos conceptos. García (2008), distingue entre práctica docente y práctica educativa. La primera se refiere al quehacer en el aula mientras que la segunda es más amplia:

*Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. (García Cabrero, 2008)*

La práctica docente según este mismo autor, se encuentra constituida por varias dimensiones:

A. El pensamiento del profesor el cual contiene:

- a) Las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular.
- b) La planeación que el profesor hace de su clase.
- c) Las expectativas que posee acerca del grupo clase.

B. La objetivación de la situación didáctica en la cual el profesor pone en acción su forma de concebir su práctica y que se encuentra atravesada por la naturaleza del grupo y las características individuales de los alumnos.

C. Los logros alcanzados en el aprendizaje. Las transformaciones aparecidas en los aprendices y que son valoradas por el profesor mismo, sus padres, los alumnos y los directivos.

Ahora bien, las creencias del profesor son una dimensión que se encuentra en articulación con el conocimiento de su materia y de la práctica pedagógica en general, el cómo se da el aprendizaje, con lo cual se obtiene el conocimiento del contenido pedagógico de una asignatura:

*“El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales*

*curriculares. Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular". (García Cabrero, 2008)*

Los conocimientos de la materia y de la pedagogía son producto de su proceso formativo y de su experiencia. Las creencias son el producto de su historia y del entorno en el cual desarrolla su trabajo.

Para este trabajo, operativamente distinguiremos entre formación, la que hace mención a un programa curricular en alguna disciplina específica y concierne a las instituciones de educación media superior y superior; por el otro lado la capacitación se refiere a la preparación para el desarrollo de habilidades y actitudes, en un proyecto específico, de los agentes que intervienen y es impartida, por lo general, por los responsables del proyecto (Ávila y Rodríguez, 2009).

Como nos podemos dar cuenta en estas definiciones, la capacitación es más específica que la formación, la formación forma a la persona en conocimiento y habilidades para su futuro profesional de toda la vida y la capacitación, complementa a la formación profesional.

Partiendo de estos principios a nosotros me interesó indagar cuál es el pensamiento de los docentes con respecto a la educación bilingüe.

**Hipótesis:**

Partimos de la constatación de que los profesores imparten una educación monolingüe en la lengua mayoritaria del país y que no sólo ha sido registrada por los investigadores, sino también por mi experiencia como docente y como director. De esta forma analizar la práctica docente en el campo de la lengua, nos llevaría a documentar algo que ya sabemos y que planteo al inicio de mi hipótesis. Así que nuestra investigación pretende más bien resaltar hasta donde la formación incide en esta situación. Se supuso que un factor importante para que los maestros no lleven a cabo una educación bilingüe se encuentra en el pensamiento de los docentes sobre la misma. Esto incluye, como ya lo habíamos definido:

- Sus conocimientos del contenido pedagógico de su asignatura, lo que implica su proceso de formación y de capacitación.
- Sus creencias sobre el tema, producto de su experiencia en un contexto social e institucional determinado.

Es por esto que me propuse indagar a través de entrevistas escritas a los actores, con la finalidad de conocer la forma en que conciben la educación intercultural bilingüe, sus conocimientos y sus creencias.

Los pasos que llevé a cabo para realizar ésta investigación fueron los siguientes:



1.- Realicé una investigación bibliográfica sobre el tema objeto del diagnóstico y de la propuesta de formación que propongo, así como sobre los principios metodológicos de la investigación acción. traté de delimitar el objeto sobre lo que aporta el diagnóstico, ¿Qué es la educación bilingüe y cuáles son sus componentes? Esta perspectiva me permitió elaborar los cuestionarios que se aplicaron a los maestros, además de desarrollar posteriormente los contenidos de una propuesta de formación.

2.- Apliqué cuestionarios para reconocer las expectativas de formación de los maestros de la zona y sus conocimientos sobre el bilingüismo. Los cuestionarios fueron abiertos y se contestaron por escrito. Me permitieron, por un lado, un análisis cuantitativo en términos de frecuencias y se elaboraron gráficas, por otro lado, un análisis cualitativo de análisis de las respuestas, además de un diagnóstico sobre expresión escrita en español.

3.- Sistematicé los resultados en este trabajo.

### **Estructura de la tesis**

En el primer capítulo de esta investigación, el lector puede encontrar las diferentes Leyes, normas y lineamientos que precisan enseñar una educación Intercultural Bilingüe, Así como la situación académica de los niños y niñas indígenas que asisten a las escuelas en México.

Más adelante hago mención sobre la trayectoria formativa que han recibido los maestros bilingües a lo largo de la historia de la educación indígena.

El último capítulo presenta algunos testimonios de Profesores indígenas sobre su experiencia educativa con niños bilingües en la Zona Escolar 013 de Santiago Tilantongo. El capítulo segundo trata sobre las teorías de diversos estudiosos que mencionan sobre la adquisición de la lengua, en la que podemos encontrar la teoría de Skinner, el innatismo, y la teoría socio cultural. Enseguida se toca el papel que juega la escuela en la enseñanza de la lengua, así como el sustento de un enfoque comunicativo, cuáles son los principios metodológicos de la lengua y los métodos de enseñanza de una segunda lengua, también muestro algunas hipótesis de cómo se aprende una segunda lengua. Por último enuncio, los diferentes tipos de modelos que actualmente existen sobre el bilingüismo.

El capítulo tercero se centra en la práctica docente de los educadores de la zona escolar 013 así como su perfil lingüístico, experiencia y formación que han tenido a lo largo de su trayectoria académica; se enuncian también los diferentes puntos y concepciones sobre el bilingüismo.

Con formato: Título 1

## **Capítulo I. Formación y educación intercultural bilingüe en México.**

El objetivo del presente capítulo es lograr en el lector un amplio conocimiento sobre la situación que presenta el bilingüismo a nivel general y particular.

En el primer apartado daré cuenta sobre las diferentes normativas en las que descansa la obligatoriedad de una educación bilingüe en el país en el estado de Oaxaca.

En el siguiente apartado se mencionan los logros y conflictos que ha tenido la educación bilingüe a través de diferentes pruebas, con las cuales el gobierno ha querido encajonar al bilingüismo.

En el apartado tres menciono cuál ha sido la evolución de la formación docente en el campo indígena, los logros y tropiezos, así como a las diferentes instituciones formadoras de docentes en el campo del bilingüismo. El último apartado retomo algunos testimonios de mis compañeros maestros que dan cuenta sobre su trabajo y cómo desarrollan la lengua dentro del salón de clases y cuáles han sido algunos problemas que han presentado.

### ***1.1. Normatividad.***

A lo largo de la historia de nuestro país, el estado Mexicano, de alguna u otra manera ha tenido que aceptar que vivimos en un México con un pluralismo

étnico enorme. En la actualidad existe una normativa que obliga a diferentes instituciones, entre ellas a las educativas, a proporcionar una educación bilingüe, así como a preservar, conservar, enseñar, etc. las lenguas originarias.

En 1992, la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce a los grupos indígenas y en el 2001 se aprueba la modificación a nuestra carta magna donde se le dan responsabilidades a las Autoridades para establecer y determinar las políticas necesarias para garantizar la vigencia y la participación de los pueblos y comunidades (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). Por otro lado, los acuerdos de San Andrés (1996:6) dicen “el gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación, de las lenguas indígenas y a propiciar la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma”.

También el convenio 169 de la organización internacional para el trabajo sobre los pueblos indígenas y tribales OIT (1989, p. 6) en su art. 28 nos dice “que a los niños indígenas se les debe enseñar a leer y escribir en lengua materna”.

Por último en la Declaración Universal de los Derechos lingüísticos acordada en 1996 en Barcelona, se establece el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; así mismo también expresa claramente el derecho de uso de la lengua materna en público y en privado, recalcando firmemente el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura.(Declaración Universal de

los derechos Lingüísticos 1996, 20), En 1996 se elaboró el documento *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas* por la DGEI, en el que se establecen los principios de la educación intercultural bilingüe y la organización de toda la estructura educativa necesaria para llevarla a cabo. Por último, en el 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que tiene como propósito normar en todos los ámbitos el desarrollo de la política intercultural bilingüe para todas las escuelas del medio indígena. Publica entonces los Lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe en los que se reafirman las disposiciones anteriormente citadas.

En lo que se refiere a la educación bilingüe, la DGEI, publica las Orientaciones para la educación bilingüe en las escuelas indígenas en las que plantea el modelo de mantenimiento. Este modelo consiste en: “tratar de fomentar la lengua minoritaria del grupo étnico al que pertenece el niño y promueve entre los alumnos el bilingüismo y el biculturalismo” (Ferguson, Houghton, Wells: 1977, p.8)

Actualmente la DGEI ha sacado los Parámetros Curriculares, el cuál centra su atención en el estudio de la lengua, donde expresa claramente lo siguiente: *“la lengua indígena en la escuela debe propiciar la reflexión acerca de la lengua y*

*los usos del lenguaje incluyendo con esto el lenguaje de la vida escolar". (DGEI, 2004, p. 9).*

En otras palabras y de acuerdo a los parámetros, la escuela va a enseñar con dos tipos de lengua, la que el niño usa en su casa, comunidad, en la fiesta entre otros lugares (Lenguaje cotidiano); y el académico (lenguaje usado en la escuela).

Estas líneas nos dan cuenta de cómo el mismo estado se ha encargado de legislar a favor del pluralismo cultural y lingüístico del país. Sin embargo, uno de los aspectos que nos hace dudar sobre la pertinencia de éstas disposiciones, de una educación dirigida a las poblaciones indígenas es la situación declarada sobre la problemática que ésta presente.

### ***1.2. Situación de la educación indígena***

El Instituto para la Evaluación Educativa (INEE), en 2009 publicó un estudio titulado "El derecho a la educación en México," con base en datos del ciclo 2006/2007 que permite valorar los avances respecto al ejercicio de este derecho en la educación obligatoria a nivel nacional y sobre lo cual precisa que el 88 por ciento de los niños de cuatro y cinco años asisten a la escuela; el 98 por ciento de 6 a 11 años; el 92 por ciento de 12 a 14 años, y sólo el 65 por ciento de 15 a 17 años. Las cifras de niños que no asisten a la escuela son significativas: poco

más de 480 mil de cuatro y cinco años, casi 240 mil de seis a 11, 574 mil de 12 a 14 años y 2.4 millones de 15 y 17. Más adelante nos sigue diciendo que:

*“Independientemente del grupo de edad, el porcentaje de niños que no asiste a la escuela aumenta conforme disminuye el tamaño de la localidad. La inasistencia se eleva dramáticamente entre los jóvenes de 15 a 17 años: en las áreas rurales no asiste a la escuela uno de cada dos, mientras que en las áreas de 15 mil o más habitantes, la proporción es de uno de cada tres. (p. 49)*

Las escuelas de las comunidades son las que se encuentran más afectadas en su desempeño académico, el mismo estudio recalca que:

*Estas cifras afectan más severamente a quienes residen en hogares indígenas: 16.7 por ciento de los niños de 5 años, 13.8 por ciento de los jóvenes de 12 a 14 y 45.7 por ciento de quienes tienen entre 15 y 17 años. La población de 4 a 14 años que vive en hogares indígenas representa alrededor del 10 por ciento del total de niños mexicanos en esas edades, pero el volumen de niños indígenas que no asiste a la escuela equivale casi al 20 por ciento del total de inasistentes en ese rango de edades. (p.50)*

Por el otro lado, es muy preocupante la información que se editó en el Informador de Guadalajara (12/10/10) con respecto al tema, cuando nos dice:

*“Las escuelas de “peor calidad” en el país se encuentran entre la población indígena, en las que destacan el bajo nivel educativo y las deficientes instalaciones, coinciden el Banco Mundial y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneva, p.1)*

Más adelante señala que en México:

*“ [...] seis de cada 10 alumnos de escuelas indígenas asisten a escuelas con condiciones de infraestructura precarias”, revela el estudio “La educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables (2007)”, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El documento subraya que maestros y directores de estas escuelas critican la infraestructura, el acceso a recursos educativos y las condiciones en las aulas, y agrega que los directores, en relación con los de otro tipo de escuela, son los que más bajo califican el estado del edificio escolar, aulas, patio, baños, mesa bancos y pizarrón. (p.1) “*

Por el otro lado, en la Sierra Tarahumara, en Chihuahua —enfatisa el activista-Samuel Araiza Alcaraz (2010: 1) —. “Más de 60% de la población mayor de 15 años es analfabeta, y de cada 10 niños que empiezan la primaria, sólo dos terminan el sexto año”. El INEE, en el estudio citado; precisó que:

*“ Se estima que sólo 66.2 por ciento de la generación que inició la primaria en 2000/2001, logró terminarla cinco ciclos escolares después (2005/2006). Además, entre quienes asisten a primarias indígenas, sólo 44.5 por ciento logra cursar los seis grados del nivel invirtiendo 6 años”.*

Adicionalmente, en este estudio del INEE se describen perfiles de desempeño en los cuales se inscriben los resultados de aprendizaje de los alumnos medidos a través de pruebas.

Para el Examen de calidad y logro educativo (Excale) determinaron cuatro niveles de logro con relación a los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio oficiales.



Estos niveles son ascendentes y acumulativos. Los dos más bajos implican que los conocimientos y habilidades manifestados por los estudiantes no son suficientes; los dos más altos expresan que los alumnos tienen un dominio sustancial o muy avanzado. (INEE, 2009, p. 93)

Los resultados de estas pruebas nos dicen lo siguiente:

*En Español, al concluir la educación preescolar, “poco más de la mitad de los alumnos no tiene los conocimientos suficientes para continuar aprendiendo adecuadamente durante la primaria. Por su parte, al finalizar la educación primaria, siete de cada diez estudiantes no han logrado los propósitos educativos establecidos por el currículo nacional. Y en tercero de secundaria, sólo el 22 por ciento está en el nivel III y cuatro por ciento en el IV”, (p.94).*

*Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes según su nivel de logro en la prueba entre los alumnos de primaria de 2006 a 2008, en español*

Alumnos indígenas				
Año	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
2006	50.7	45.2	4.1	0.1
2007	50.2	40.4	4.3	0.1
2008	52.0	40.2	7.3	0.5
Promedio nacional				
Año	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente

2006	20.7	45.2	4.1	1.7
2007	55.2	40.4	4.3	2.8
2008	52.0	40.2	7.3	3.8

Fuente: "la pertinencia de la prueba enlace entre los alumnos indígenas" 2009:13

Es notoria la diferencia en el nivel de logro en la prueba entre los alumnos indígenas y el promedio de los alumnos de todo el país que han realizado la prueba.

En la sección de español en los tres años, más de la mitad de los alumnos indígenas se ubicaron en el nivel de logro más bajo, "insuficiente", mientras que entre el total de alumnos, lo hizo el 20 por ciento.

Por otra parte, mientras entre los alumnos indígenas, sólo alrededor de 5% por ciento alcanzó el nivel de logro "bueno" en los 3 años, del total de los alumnos lo hicieron entre el 20 % y el 25% por ciento.

En los resultados correspondientes a Matemáticas la situación es más preocupante que en el caso de Español, pues las proporciones de estudiantes en los niveles I y II aumentan en los tres grados evaluados:

*En la medida que aumenta el grado educativo, el déficit a remontar es mayor. Al terminar la secundaria, el 79 por ciento de los alumnos no está logrando los propósitos educativos del currículo nacional, sólo el 19 por ciento alcanza el nivel III y dos por ciento alcanza el nivel IV.*

Cuadro2. Resultados de la **prueba** enlace en matemáticas

Alumnos indígenas				
Año	insuficiente	elemental	Bueno	excelente
2006	48.0	47.6	4.3	0.2
2007	51.8	42.8	5.0	0.3
2008	51.3	39.3	8.5	1.0
Promedio Nacional				
Año	insuficiente	elemental	Bueno	excelente
2006	21.0	61.4	16.0	1.6
2007	20.2	57.5	19.0	3.3
2008	22.8	49.5	23.0	4.7

Fuente: "la pertinencia de la prueba enlace entre los alumnos indígenas" 2009; 13.

En la sección de Matemáticas de la prueba, los contrastes entre los resultados de los alumnos indígenas y del promedio del total de alumnos del país, son de una dimensión similar a los de la sección de Español. Prácticamente en los tres

años, la mitad de los alumnos indígenas se ubicaron en el nivel de logro más bajo –“insuficiente”-, mientras que entre el total de alumnos evaluados del país lo hizo cerca de un 20 por ciento.

Son muy importantes los datos que se han presentado de esta información, al respecto (Millán, 2002:1) nos comenta “[...] *las políticas educativas establecidas para la población indígena y la formación de maestros indígenas bilingües han sido por décadas, un producto de las contradicciones sociales y paradójicas entre el discurso oficial y las acciones realizadas*”. Efectivamente si nos ponemos a analizar los datos nos daremos cuenta que el nivel más bajo de rendimiento lo manifiestan los alumnos indígenas, además de que pruebas como ENLACE se encuentran fuera del contexto de los alumnos indígenas, también es cierto que si el gobierno quisiera en serio atender este bajo rendimiento, debería destinar más recursos al subsistema indígena.

Por otro lado Labarthe (2009,p.1) nos comenta sobre la prueba enlace:

*“La iniciativa surgió en vista de los malos resultados de las escuelas indígenas en la prueba, así como de las enormes dificultades para los alumnos –que en la mayoría de los casos tienen una lengua materna distinta al español- tanto por el manejo del lenguaje castellano que requiere la prueba, como por la descontextualización de las preguntas con respecto a su situación y entorno de vida.” (Labarthe ;2009, p. 1)*

Más adelante añade:

*“Medir en español el desempeño educativo de niños que no hablan español resulta un tanto contradictorio. ¿Para qué realiza la SEP una prueba de este tipo en estos contextos socioculturales, si de antemano sabe –o debería saber-, que los niños no pueden contestarla porque no conocen el idioma? La SEP debería saber previamente cuáles serán los resultados de esas pruebas.” (Labarthe; 2009,2)*

Como observamos, el nivel de educación indígena es uno de los sistemas educativos más vulnerables por el tipo de niños que se atienden, niños que manejan una lengua materna L1 y en ocasiones hablan una L2 español, lo que requiere una atención para niños con perfil bilingüe.

Ahora bien podemos preguntarnos ¿Hasta dónde la ineficiencia del sistema de contratación y capacitación de docentes, así como su formación profesional hace que desvaloricen la lengua y la cultura indígena? ¿Desconocerán de técnicas de alfabetización en lengua indígena y la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua? ¿Inciden ambas preguntas en el bajo rendimiento escolar?

### **1.3. La formación de los maestros bilingües.**

La formación de los docentes es un pilar fundamental para la aplicación de un modelo educativo, cualquiera que sea. Arana de Swadesh opina al respecto de la formación de los maestros indígenas:

*“En su formación les enseñaron a sentir como un obstáculo su propio idioma y las costumbres de sus antepasados pues no tenía ninguna*

*relación con las actividades para las que habían sido preparados” (1979:10).*

Como lo afirma Moya al respecto “*La formación que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependencia de la Secretaría de educación Pública (SEP) ofrece a los maestros indígenas bilingües es de dudosa calidad*”. En esta se encuentra presente según López (1996:283) exclusión de los contenidos bilingües y culturales indígenas “ [...] *prevaleciendo una visión mono cultural de la cultura Mexicana* (Moya, 1998:9)”.

En este mismo sentido, López (1996:283) menciona que los maestros indígenas de América Latina “*no han sido preparados de manera adecuada como profesores para enfrentar un contexto cultural y lingüístico diferente*”, y como comenta García: “*pero nuestra situación cambió radicalmente al transformarnos como por arte de magia en maestros indígenas después de un curso acelerado de un mes, tiempo record en la formación de maestros*” (García 1985: 108).

Al respecto algunos maestros que están en servicio comentan: “*Nosotros los maestros de Educación Indígena, de tanto repetir lo que dicen los programas, hasta se nos olvida que muchas de las cosas son mentiras, y si lo son; de todas maneras, son incoherentes con nuestras realidades.* (Claro y Botho, 1985:94)

Es muy interesante conocer el punto de vista de las autoridades educativa. Al respecto el subdirector operativo de la dirección general de educación indígena comenta “*El nivel de Educación Indígena atendió durante el ciclo lectivo 2009-*

*2010 a un total de 240 mil alumnos de las 16 etnias que existen en la entidad oaxaqueña*". Más adelante añade:

*"La dependencia, a través de la Dirección de Educación Indígena realiza un esfuerzo adicional para mejorar el nivel educativo de la niñez oaxaqueña, apoyado en todo momento por los egresados de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural y los bachilleres habilitados como docentes, mismos que estudian la licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, para que adquieran el perfil académico necesario y realicen con mayor eficiencia y responsabilidad la tarea educativa." (D.E.I; 2010)*

Cuando el servidor público nos hace mención de que al maestro de nuevo ingreso que es bachiller se le habilita como maestro, nos da a entender la gran falta de formación que existe en el campo indígena, punto medular de esta investigación que estoy realizando (Crónica de Oaxaca 13/12/11).

Las instancias formadoras de los docentes del subsistema, como lo menciona la cita, son las normales bilingües, las cuales ofrecen una modalidad de LEPIB (Licenciatura en Educación Primaria Indígena Bicultural, de las cuales según Baronnet existen 20 planteles en 15 estados de la república, sin embargo, más adelante añade:

*"De las 20 instituciones de educación superior que proponen la LEPIB, cuatro se reconocen como "indígenas" y están ubicadas en municipios con alta proporción de población nativa, en Cherán, Michoacán; en Zinacantán, Chiapas; en Tlacolula, Oaxaca; y en Tamazunchale, San Luis Potosí. Además, tres establecimientos tienen una trayectoria con más de medio siglo de educación normal "rural".*

Aunque diversos proyectos alternativos de formación se han puesto a funcionar para el magisterio indígena. El primero fue el Instituto de Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO), Con una estrategia pedagógico-didáctica castellanizadora, de acuerdo con la propuesta nacionalista de esos tiempos. En contraposición, desde un enfoque bilingüe bicultural, surgió el centro de investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISNAH), con una propuesta de profesionalización Indígena en el campo de la etnolingüística.

Luego la DGEI buscó un espacio de formación universitaria, acudiendo a la Universidad Pedagógica Nacional, para la formación de cuadros profesionales indígenas según un nuevo enfoque bilingüe y bicultural. En 1982, la Universidad Pedagógica Nacional y la DGEI establecieron un convenio para la formación de docentes en servicio, para los cuales la Universidad ofreció una licenciatura en educación indígena de cuatro años. Esta fue una de las primeras experiencias de formación profesional a nivel nacional y de América Latina (Herrera Labra, UPN). En 1990, surgen las LEPyLEPMI en las diferentes regiones del país, mismas que se encargan de formar a los docentes en servicio, acuden a estas instituciones los fines de semana. Las Unidades UPN crearon la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena por sus siglas es conocido como LEPyLEPMI. *“Para este plan se consideran como fundamentales el Art. 3*



*Constitucional, la enmienda al Art. 4º, la Ley Federal de Educación en su versión de 1973 y el programa de Modernización Educativa 1989-1994". (Elba Gigante; 2007 p.219).* Este tipo de formación es de tipo semi-escolarizado por lo que los maestros siguen prestando sus servicios en las comunidades durante toda la licenciatura.

Además en el país existen, de reciente creación, 9 universidades interculturales ubicadas en puntos en donde se hablan lenguas indígenas, atendiendo a un total de 5700 alumnos de 31 lenguas indígenas. (SCHMELKES, 12-13)

Así mismo, como lo habíamos mencionado, la DGEI tiene cursos de capacitación: iniciación y actualización. El enfoque de los mismos ha dependido de la política educativa del momento. Es por esto que revisamos aquí, los principales documentos normativos que han ido puntuando las capacitaciones y que conforman el capital de conocimientos de los docentes a lo largo de sus años de servicio.

**1.- 1986.** Bases Generales de la educación indígena bilingüe-bicultural. Este modelo cuestionaba al método directo que traía antecedentes de la Escuela Rural, "el cual consistía en aplicar el castellano sin traducir al idioma materno" (Naranjo Jiménez Y.: 2011, p.14 ), pero el Instituto Nacional Indigenista (I.N.I.) ya había elaborado informes con anterioridad donde demostraba " las ventajas de utilizar la lengua materna en la enseñanza" ( Bis ). Este nuevo enfoque bilingüe-

bicultural “Se dio a la tarea de propiciar una educación que pudiera preservar, reforzar y desarrollar los valores, formas y concepciones de la vida de los grupos étnicos en un marco de autoafirmación de la identidad étnica (Lezama, 1982: 155, citado en Jiménez., 2011: p.14). Aunque en la opinión de Jiménez (2005: 12) “No obstante, este enfoque aun perseguía como fin último la castellanización, sólo sustituía el método directo por el indirecto, por lo tanto aún se enmarca en un bilingüismo de transición”.

2.- 1994. Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de las zonas indígenas. Propone el modelo de mantenimiento que propone una enseñanza equitativa del 50-50. Se propone la enseñanza de la lengua indígena como lengua –objeto y la alfabetización en esta misma lengua. El español por su parte, es enseñado como segunda lengua. Se llama 50-50, porque en el último ciclo las materias se imparten la mitad en una lengua y la mitad en la otra. (SEP, 1994).

El modelo educativo de mantenimiento se organizaba de la siguiente manera:

*"En el primer ciclo (primero y segundo grados) el aprendizaje de la lectura y la escritura será en la lengua materna (L1) y todos los contenidos educativos se tratarán utilizando esa lengua como medio de instrucción. La adquisición de la segunda lengua (L2) será en principio de manera oral. Para el segundo ciclo (tercero y cuarto grados), la segunda lengua debe comenzar a utilizarse como medio de instrucción de algunos contenidos en las diferentes materias a fin de que los alumnos se expresen mejor en ellas. En el tercer ciclo (quinto y sexto grado), debe procurarse el uso indistinto de cualquiera de las dos lenguas,*

*como medio de instrucción escolar. Las orientaciones se aplican en las comunidades cuya lengua materna es una lengua indígena a fin de evitar su desplazamiento." (DGEI, 1994: 26)*

**3.- 1999.** Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe, el cual viene de un modelo educativo que “reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el derecho a ser diferentes y el respeto a las diferencias, favorece la formación de la identidad cultural, así como el desarrollo de actitudes y prácticas, para superar estas desigualdades sociales”. En tanto, según estos lineamientos, “son un conjunto de principios en los que se establece la orientación que ha de tener la educación inicial y básica en los niños y niñas indígenas “(DGEI, 1999; p.5)

Introducción de la materia de lengua y cultura como una materia más del currículo, que debe ser calificada y aparecer en las boletas.

**4.- 2008.** Parámetros curriculares. Elaboración de un modelo para la elaboración del programa de la asignatura de lengua regional, donde los alumnos harán uso de la lengua comunitaria a través de las prácticas sociales de su pueblo, mismas que en la escuela se harán de manera oral y escrita, ( D.G.E.I.: 2008,12)

Estas normativas fueron trabajadas a partir de cursos de actualización como son: Talleres de Inducción a la Docencia, Talleres Estatales de Educación Alternativa ( TEEA) antes Talleres Generales de Actualización (TGA). Estos talleres tienen

como propósito darle elementos a los docentes para una mejor didáctica general. No están enfocados a la atención educativa de los niños indígenas y mucho menos a sus respectivos contextos culturales. Esto se debe a que los talleres impartidos son “talleres de educación alternativa”, donde a través de la lectura de un manual se pretende buscar la misma educación formadora de docentes bilingües, sin responder a diversas necesidades como la de los grupos indígenas.

En 2005, se puso a funcionar el Diplomado para la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), el cual fue ofrecido también a los maestros indígenas.

Dicha Reforma, responde a los nuevos lineamientos de la educación básica:

*La RIEB, iniciada en 2009, contiene lo que se denomina un programa integrado de enseñanza. Los dos puntos centrales de la RIEB son: El desarrollo de competencias y la definición de aprendizajes esperados y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (SEP, 2010: 45) Esto es que se trata de no parcelar las asignaturas, lo que lleva a una estrategia de trabajo por proyectos que integren un conjunto de contenidos de diversas materias en tareas dadas a los alumnos (Hernández F., 2000) (citado en Pérez y León, 2011)*

En el mismo estudio sobre los docentes de la DGEI que atienden a alumnos migrantes en la ciudad de Puebla se afirma:

*“El hecho de que la capacitación de los maestros esté centrada en la RIEB, dirige el trabajo hacia la aplicación del plan y programas nacionales, como podemos observar muy pocos talleres o cursos fueron*

*impartidos por la DGEI sobre el Modelo Intercultural Bilingüe o los parámetros curriculares. Incluso, los maestros que contestaron el cuestionario son demandantes de esta parte". (Hernández F., 2000) (citado en Pérez y León, 2011)*

Podemos decir que la capacitación de la DGEI, la cual tendría en sus manos la preparación para la aplicación del modelo bilingüe dirigido a los docentes del magisterio indígena, no ha logrado aún que las disposiciones normativas se apliquen en todo el país.

#### **1.4.- Algunos testimonios**

Ahora bien, presento algunos testimonios sobre formación, recopilados en la Zona Escolar 013; en la cual he prestado servicio durante once años. Al respecto el Profesor Camilo Cenobio García nos comenta:

*" No pues...mira la verdad yo no entiendo muy bien eso de las lenguas, tengo dos años de servicio y.... sinceramente no sé cómo empezar mi trabajo donde hablan la lengua, por eso mejor que hablen el español o no?....(Camilo: 2012; 3)*

En la mayoría de las escuelas de la jefatura, la enseñanza se sigue haciendo en español, el uso de la lengua se hace únicamente fuera del salón de clases o en la comunidad misma.

Otro gran problema es que no existen materiales didácticos de cada variante dialectal para poder enseñarles a los niños y aunque existieran los maestros no están formados para el buen uso y manejo de éstos.

Así mismo, dentro de cada jefatura son nombradas mesas técnicas de bilingüismo, esto por lo regular cada tres años, donde después de culminar su comisión, los compañeros maestros regresan a sus lugares de adscripción y por lo tanto, se pierde o simplemente no llegan a culminar sus planes de trabajo. A los maestros que iniciamos por primera vez en el campo educativo, la única recomendación que se nos da es que cuidemos nuestro trabajo (todo va a depender de las condiciones en las que entraste), ya que de ahí va a depender la formación que tengamos a lo largo de nuestra trayectoria como docente.

La realidad es que a los maestros se nos exige que a la hora de estar frente a grupo se use la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio (D.G.E.I, 2004: 5.). Por otro lado, es importante recalcar que para esta misma ley existen diferentes perfiles de niños indígenas, aunque no especifica claramente alguno de ellos pero es muy clara cuando nos dice que *“la propuesta está dirigida a niños hablantes de alguna lengua indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio en la lengua indígena y el español”*, dando con esto una flexibilidad a los diferentes tipos de bilingüismo que veremos más adelante.

La educación indígena debe además complementarse con la enseñanza del español como segunda lengua, al maestro de educación bilingüe se le pide que promueva una educación bilingüe con el fin de desarrollar la lengua materna, para la preservación de su cultura y de su pueblo y enseñar una segunda lengua. (SEP-DGEI, 2004, 5)

Por otro lado, existen maestros y maestras que pertenecen al grupo étnico y trabajan en sus respectivas variantes pero, en este caso utilizan la lengua en el proceso educativo como herramienta de traducción para acceder al castellano, práctica que es además fomentada por las autoridades educativas. Esta afirmación se ejemplifica con el testimonio de la Maestra Fermína quien nos comenta:

*"Fue un poco difícil enseñarles a mis alumnos a leer y a escribir al final del curso, obtuve resultados favorables. Lo que me da risa es que la mayoría de las veces me vi forzada a hacerlo en español. Esto es porque si es que llegará a venir el súper (supervisor) luego me llamaba la atención por enseñar el Chinanteco dentro del salón, su fundamento es porque en los demás grupos los Maestros no enseñaban en lengua"*  
(Fermína. 2010: p. 2).

Estos testimonios no sólo se dan en la región, los encontramos en varios trabajos de tesis elaborados por maestros que han asistido a ésta licenciatura en la UPN. Al respecto Apolinar Santiago dice:

*“ [...] al iniciar mi labor docente y al presentarme frente a los niños que hablan la lengua Tu'un Savi, como los demás maestros, me enfrenté a la problemática de la falta de propuesta técnica para abordar la lengua dentro del salón de clases, a pesar de que yo también hablo la lengua Tu'un Savi” (Apolinar Santiago José, 2009:9)”*

De lo anterior puedo concluir que existen dos problemas muy grandes a tratar en el campo de una enseñanza bilingüe, el primero es la falta de la aplicación de políticas más enérgicas y de más conciencia para la selección de los futuros maestros y maestras que van a prestar sus servicios con los niños bilingües o que tienen que llegar a serlo. Por otra parte, el perfil de los maestros que son contratados para trabajar con niños bilingües, ya que estos nuevos docentes, aunque sean parte del grupo étnico donde trabajan, desconocen totalmente la forma y el ser del niño bilingüe en el salón de clases, así como la forma de proceder en este caso.

Podemos pensar que es por estas razones, entre otras, que en la actualidad se sigue dando una educación de baja calidad, la falta de la formación del maestro indígena con respecto a los niños bilingües.

Por lo tanto, vistas las necesidades que se pueden observar en el campo laboral, con el presente trabajo pretendo investigar: cómo los maestros viven su docencia, las grandes problemáticas que existen en el campo de trabajo con niños bilingües. Con el objetivo de elaborar una propuesta de formación sobre el bilingüismo para que los docentes vean la gran diferencia que existe entre los



niños que habla una lengua o dos y los problemas de trabajar con una lengua que no hablan. Además de que comprendiendo estas necesidades entienda, y analice la importancia que tiene el ser maestro bilingüe y demostrarlo en los hechos no con la finalidad de “ cumplir por cumplir” si no que lo haga con una firme convicción de pertenecer al subsistema de educación indígena. Además de que exista en el maestro un compromiso hacia la formación de nuevos ciudadanos porque “el ser humano nace, se construye, se realiza y alcanza su plenitud estando en relación con sus semejantes, de los que toma humanidad y sobre los que proyecta la suya” (José Jimeno; 2002)

Ante esta tarea surge la pregunta ¿qué es una educación bilingüe?, ¿ cuáles son sus fundamentos teóricos y sus características?.

## **Capítulo 2. Marco conceptual.**

El presente capítulo tiene como objetivo presentar al lector los principales conceptos y procesos que tienen que ver con la educación bilingüe. Para esta finalidad se presentan a los principales exponentes de las diferentes teorías psicológicas como Skinner, Chomsky, Vygotsky etc., quienes con sus diferentes puntos de vista hicieron grandes aportes a la adquisición de la lengua.

En el segundo subtema se muestran cuáles son los principios psicológicos para la enseñanza de una lengua, así como el papel tan importante que tiene la escuela en el desarrollo de la lengua. Más adelante se ven los diferentes métodos de enseñanza de la segunda lengua y algunas teorías que nos dicen cómo se enseña una segunda lengua.

Por último exponemos qué es el bilingüismo y cuáles son los diferentes tipos de educación bilingüe hasta la fecha.

### ***2.1. Adquisición de la lengua y desarrollo lingüístico.***

Fue Saussure (1916), quién estableció la diferencia entre la lengua y el habla, entendiendo como lengua, un sistema de signos y el habla como el uso que se le da al sistema de la lengua. Según Saussure, la lengua es un instrumento cultural y el habla es el uso individual: *“la lengua y el habla son dos realidades distintas pero inseparables que van unidas por la interacción que supone una*

*actividad individual y una utilización del sistema”* (Saussure, 1916: 57).

Saussure puso las bases para estudiar el sistema sin entrar en el uso, pero es en éste último que se da la adquisición y el desarrollo de la lengua.

Por otro lado, es necesario tener presente cuál es la diferencia entre la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Al respecto se entiende, la adquisición “como la adquisición de un instrumento” (Rechaca López, 2009: 2) Y al desarrollo “se refiere al uso de una habilidad “. Se dice que el niño ya ha adquirido, en gran medida el lenguaje entre los 4 y 5 años, pero lo seguirá desarrollando a lo largo de su vida.

Una vez expuesto lo anterior, podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿se nace con la capacidad del lenguaje? ¿El lenguaje se adquiere o se aprende? ¿El lenguaje sirve únicamente para comunicar ideas?

### **Teoría del aprendizaje de Skinner.**

Muchas han sido las teorías que han tratado de explicar este fenómeno que posee el lenguaje, durante las diferentes épocas de la humanidad han surgido personalidades que han tenido su propia postura y enfoque, una de estas teorías es la de Burrhus Frederick Skinner (1904- 1990), quien con su enfoque conductista, “considera *que el desarrollo del lenguaje depende exclusivamente de los estímulos externos*” y que la lengua es una conducta ( Enciclopedia de educación infantil, 2007: 112 ) en donde el lenguaje son respuestas que el niño

aprende por condicionamientos aparentes, respuestas que son verbales e intraverbales, de manera secundaria. Veamos el siguiente el ejemplo, adaptado, de Bloomfield (Todorov y Ducrot, 1974: 47) para poder entender mejor esta teoría.



Yaretzy y Giovanni se encuentran un árbol de manzana en el camino, Giovanni ve las manzanas y se le antojan (Est. 1), piensa que no va alcanzar el árbol para tomar una, entonces le dice a Yaretzy que se suba (R1 y Est.2) y le baje una manzana, Yaretzy va a decidir si se sube a bajar una manzana para su hermano o no (R2).

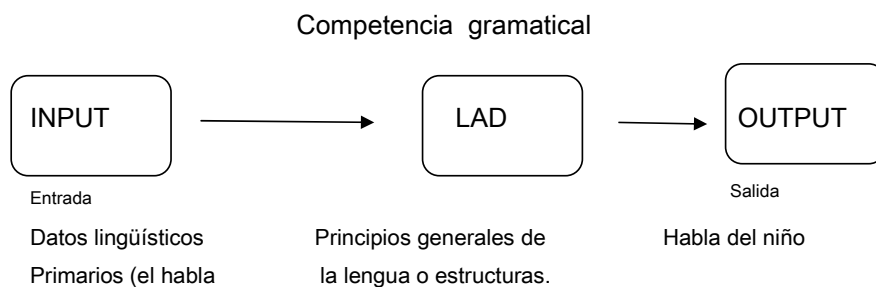
Para Skinner y los conductistas, al ser el lenguaje una conducta, ésta se aprende por imitación y repetición. La repetición es suscitada por medio de estímulos y reforzadores, como lo vimos en el ejemplo arriba mostrado.

### La teoría innatista.

Fue Noam Chomsky con su teoría innatista quien viene a dar un tremendo giro a la forma como se venía planteando la adquisición del lenguaje. Chomsky hace referencia a cómo los individuos adquieren su sistema lingüístico: “se *basa en el razonamiento cartesiano que parte de la idea de que en la mente humana ya existe algo cuando nace que será el germen del lenguaje*” (Frías Conde Xavier; 2002: 21). Esto quiere decir que todos los seres humanos tenemos genéticamente estructuras lingüísticas innatas, “por *eso a la teoría de Chomsky se le conoce como “gramática generativa”* (Alconchel, 2004: 3).

De acuerdo a esta teoría chomskiana el niño sabe escoger el universal gramático que le rodea porque ha nacido con una habilidad innata, habilidad que se pone en marcha automáticamente (LAD), pero que de no darse la exposición a los datos, no se desarrolla el lenguaje.

Analicemos el siguiente gráfico que ilustra el proceso de adquisición según Chomsky.



Adulta)

Como podemos ver en el gráfico anterior el input tiene la función de recibir la información del lenguaje por parte de los otros sujetos: *“los modelos en el medio ambiente del niño constituyen los datos lingüísticos primarios”* ( Pina , 2009: 21).

El segundo cuadro de la gráfica es el famoso LAD (Lenguaje Acquisition Device) en el cuál *“ el LAD sugiere cómo opera el niño, derivando de él hipótesis acerca de la gramática de la lengua “*. Y por último, tenemos el output, una vez que el niño pasa por los dos pasos anteriores empieza a crear sus propias hipótesis sobre el uso correcto del lenguaje. En el caso de la lengua española, el output (dispositivo interno) llevaría al niño a la conclusión de que el plural se forma añadiendo “s” al singular, o que para el femenino basta añadir “a” al masculino. Por ejemplo: un carro, al uso correcto en plural diría unos carros.

Por otra parte es importante recordar que de acuerdo a esta teoría, el LAD permite al niño seleccionar los datos necesarios de los muchos que le otorga el input, debido a que cuenta con una habilidad innata que pone a funcionar de manera automática su LAD.

### **La Teoría sociocultural**

Para Lev Semionovich Vygotsky (1896- 1934) “el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). (Pedagogía, Arte y ciencia para enseñar y

educar, 2004: 61). Esto nos quiere decir que la transmisión de los saberes y conocimientos de la cultura, se lleva a cabo a través del lenguaje. Por lo tanto para Vygotsky el lenguaje es el vehículo principal que influye directamente en el desarrollo de la mente del niño.

En esta teoría encaja muy bien otro gran estudioso del lenguaje humano Jean Williams Fritz Piaget ( 1896- 1980), quien junto con Vygotsky, “ prestaron una atención especial al papel desempeñado por la comunicación en el desarrollo del pensamiento” ( citado en Hernández, 2009:51), aunque ambas teorías sean totalmente distintas, porque Piaget parte de la acción para llegar a las palabras y Vygotsky habla de la interacción social para el desarrollo del lenguaje, en el libro de Piaget denominado “ Teoría de Piaget sobre el lenguaje y el pensamiento del niño” ( Citado en Hernández, 2009: 51 ). Este último llega a coincidir cuando dice: “En el principio no fue la palabra, sino la acción, la palabra es el fin del desarrollo coronando los hechos (1962: 153, citado en Hernández, 2009: 51).

## ***2.2. Escuela y enseñanza de lenguas***

En la escuela se da el uso de la lengua y la adquisición de nuevos registros y estructuras del lenguaje en situaciones comunicativas.

Como por ejemplo: levantar la mano para opinar, pedir permiso para ir al baño, al participar ordenar sus ideas sobre determinado tema etc.

Por otro lado, las situaciones comunicativas son un “conjunto de elementos extralingüísticos, presentes en el momento de la comunicación” (Iberletras-lengua y literatura, 2011: tema 6).

Adquirir la lengua comprende entonces poseer una competencia comunicativa entendida como “[...] *la capacidad de elaborar, producir y descodificar mensajes, discursos adecuados, tanto en el ámbito de la oralidad como de la escritura. Mensajes que cumplan con la eficacia comunicativa, en el sentido de interacción con las demás personas de su entorno*” (Castillo, Nava Mario, 2007:4), y una competencia lingüística la cual se define como “*el hecho de saber una lengua, o poseer un conjunto explícito de conocimientos acerca del valor significativo de los signos que componen una lengua y de la regla de combinación de esos signos para formar mensajes*” (Tinajero, 2010, p.2)

La competencia comunicativa, comprende el uso de registros de la lengua y de variedades lingüísticas. Las variedades lingüísticas han sido clasificadas en:

- **Variedades diatópicas:** Determinadas por zonas geográficas (variante dialectal).
- **Variedades diacrónicas:** Dependen del momento histórico.
- **Variedades diastráticas:** Dependen del nivel sociocultural de quien lo hable.
- **Variedades diafásicas:** Dependen de la situación en la que se habla.



Así se pueden encontrar dialectos del español, Leonéz, Andaluz, Murciano, español de América, (**variedades diatópicas**). También van a existir diversas modalidades históricas del español, español medieval, clásico y otro moderno, (**variedades diacrónicas**), encontramos también variedades del español según el nivel sociocultural del hablante, (**variedades diastráticas**) y por último las que se van a producir dependiendo de la situación comunicativa en la que se dé el acto comunicativo (**variedades diafásicas**).

#### **Las teorías psicológicas, sustento de un enfoque comunicativo.**

Para poder entender primeramente el concepto de enfoque, es de suma importancia definir qué se entiende por enfoque. Briz Villanueva citando a E. M. Anthony señala que: *“enfoque es algo más general y es el conjunto de asunciones valorativas en relación con la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de la lengua”* (On: 2007, 2)

Las formas de enseñar la lengua no son las mismas hoy que antes, durante muchos años se enseñó a partir de un enfoque gramatical tradicional, el cual consistía en el análisis gramatical donde se estudiaban oraciones aisladas y las relaciones de los componentes de la misma.

Las nuevas teorías de adquisición de la lengua, que resumimos en el siguiente cuadro cambiaron la didáctica de la lengua.

Principal exponente	Teoría de Adquisición	Teoría de la lengua	Enfoque
Skinner	El conductismo	Comportamiento verbal- conducta	El alumno aprende a través de la repetición y de conductas programadas
Chomsky	El innatismo	Sistema de reglas gramaticales.	El alumno posee un procesador cerebral (LAD). Donde recibirá información auditiva y creará sus propias hipótesis.
Vygotsky	Sociocultural	Competencia comunicativa	Con la competencia comunicativa, el niño aprende a comunicarse , en el contextos determinados

Fuente: Elaborado en base a (Gartón y Pratt, Frías Conde, Enciclopedia de la educación)

Fue en los años setenta cuando los enfoques conductistas empiezan a sumergirse en una crisis, y es entonces cuando los enfoques de Piaget y Vygotsky, nos plantean modelos cognitivos que dan una posible solución a los problemas que teorías anteriores no habían podido explicar. En cuanto a la lingüística surge Noam Chomsky quién con su teoría del innatismo del lenguaje en el ser humano da un giro inesperado a los métodos de enseñanza de lenguas.

Por otro lado, surge el concepto de competencia comunicativa con Del Hymes: “[...] la *competencia lingüística es el conocimiento inconsciente que todo hablante tiene de las reglas de funcionamiento de una lengua*”(Barreneche, 2000:p.1)

Por lo tanto, podemos afirmar que en el enfoque comunicativo, la comunicación se convierte en la base del aprendizaje y enseñanza de la lengua, donde el

objetivo principal de este enfoque es que los alumnos desarrollen diferentes capacidades de uso de su lengua en los diferentes contextos que se puedan encontrar.

Es así como nace el concepto de competencia comunicativa entendiendo esta como “ la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada , en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística ( léxico, fonético, semántico ) como las reglas de uso de las lenguas, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación” “el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos que pueden ser: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante / oyente / escritor / lector deberá poner en juego para poder comunicarse en diferentes contextos” (Briz, E. 2003, Citado en On,2007: 2 ) como nos podemos dar cuenta en el enfoque comunicativo la competencia comunicativa, está conformada por un conjunto de conocimientos, denominadas también competencias. Estas competencias el niño las ha adquirido de una manera inconsciente cuando todavía no ha asistido a la escuela.

El enfoque comunicativo, a partir de esas consideraciones, tiene los siguientes principios metodológicos:

- 1.- La lengua se adquiere oralmente.

3.- La lengua se adquiere en situaciones comunicativas.

4.-El alumno produce sus propias hipótesis.

5.- El alumno es un sujeto Activo y Creativo.

6.- El docente es un facilitador y un negociador.

### **El papel de la Escuela en el desarrollo lingüístico (L1).**

Según Ausubel, "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente "(citado en, Castillo y Pérez, 2010: 8) con lo cual el autor nos advierte que es muy importante que tengamos en cuenta que la labor educativa no se va a llevar a cabo en mentes que llegan sin ningún conocimiento. Como lo vimos anteriormente, el niño aprende a hablar antes de entrar a la escuela y llegan con una serie de experiencias, que pueden ser aprovechadas por el docente para un mejor desempeño escolar de los alumnos.

La escuela juega un papel muy importante en cuanto al desarrollo del lenguaje, si partimos de que el niño aprende hablar en su casa y no en la escuela, nos preguntaríamos ¿qué rol desempeña la escuela en el desarrollo del lenguaje?

Como ya vimos los sujetos desarrollan además de una competencia lingüística, una competencia comunicativa entendida como la capacidad de usar la lengua en contextos sociales y culturales determinados. La escuela representa un nuevo contexto comunicativo con sus propias reglas y tiene por función la de promover

el desarrollo lingüístico hacia nuevas formas de uso y nuevos registros del lenguaje.

Para esto tiene que partir de lo que el alumno ya sabe, para desarrollar la capacidad de abstracción a través del análisis. Entendemos por abstracción una representación conceptual de una realidad. Para elaborar una representación necesitamos conocer la realidad que se representa y analizarla y organizarla (Pérez y Castillo, 2010). Por ejemplo: un mapa representa la abstracción de un pueblo, pero no representa al pueblo en sí mismo.

Entonces, es importante tomar en cuenta que si el alumno trae consigo ya su lengua desde su casa de una manera consciente, la escuela debe volver consciente esta lengua para introducir un lenguaje académico, donde el alumno aprenda reglas del lenguaje para comunicarse con sus compañeros y sus maestros, reglas que son muy distintas a las de su casa.

Una de las tareas de la escuela es la de alfabetizar. La alfabetización se entiende como un proceso a través del cual las personas aprendemos a leer y a escribir; es decir, a representar lo oral, pero representar requiere de conocer lo que se representa, es por eso que se aconseja que la alfabetización sea en la primera lengua. Pero la tarea de la escuela va más allá de aprender a leer y escribir, al respecto Shirley Brice Heath nos comenta:

*"[...] Ser alfabetizado va más allá de tener la capacidad de leer y escribir, ser alfabetizado implica la capacidad de presentar o exhibir comportamientos de alfabetización, comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y crear trozos amplios de la lengua escrita y oral en respuesta a un texto escrito en el cual se han establecido la comunicación, la reflexión y la interpretación.." (Shirley Heath, citado por Alan Farstrup en Lila R. Daviña.)*

Esto es que lo escrito es algo más que la representación de lo oral porque tiene sus propias reglas de uso del lenguaje (procesos alfabetizadores, 2004:2).

Para promover esta habilidad (en la lengua materna), se han propuesto algunos métodos que presentamos de manera resumida:

### **Métodos Sintéticos.**

° **Onomatopéyico:** se inicia a partir de un fonema / s / para después llegar al grafema "s".

*Fonema*                  *Grafema*

Onomatopéyico      →    / s /      →    " s "

Ejemplo: el maestro al enseñar el fonema / s / le dice a los niños que imiten el sonido del aire, a los que los alumnos dirán / ssssssss/; cuando el docente cree conveniente pasa a la elaboración de planas donde ahora el alumno representará el grafema "s".

° **Alfabético:** se da inicio con el grafema "s" para después llegar al fonema / s /.

**Grafema**                  *Fonema*

Alfabético → “ s “ → / s /

Ejemplo: El maestro pide a los alumnos que copien del pizarrón el grafema “s”, después el maestro le da el fonema o sea el sonido al alumno de la letra / s /.

### **Métodos analíticos.**

° **Global de análisis estructural.**- Este método, a diferencia de los otros anteriores, parte del texto para después llegar a las palabras donde el alumno es capaz de elaborar sus propios textos (hipótesis).

Representando esta teoría quedaría de la siguiente manera:

**Global de análisis estructural** —~~Texto~~ —~~palabras~~ ~~Texto~~.

**Ejemplo:** El docente lee un cuento corto a los alumnos, cuando cree conveniente empieza a elaborar tarjetas con las palabras del cuento, el alumno empieza con un análisis de esas palabras en las tarjetas y trata de leerlas con ayuda del maestro, una vez hecho esto, el alumno trata de volver a rehacer el cuento, pero ya cuenta con esquemas más maduros de la lectura.

**Palabra generadora:** el presente método parte del significado de las palabras, para después hacerlas sílabas y de esas sílabas volver a elaborar palabras.

**Ejemplo:** El maestro tiene una palabra en el pizarrón, “escuela”, le dice a sus alumnos que esta palabra se puede descomponer en tres sílabas y que a su vez

esas sílabas pueden formar otras palabras. “es – cue- la “ “es-tante, es-tate, etc”; cuer-da, cuen-to “, “lá- piz, la-na, la-zo “.

Pero la lecto-escritura no es un fin en sí mismo sino una herramienta que le va a ayudar al alumno a interpretar y a analizar otros materiales escritos para ir construyendo sus aprendizajes.

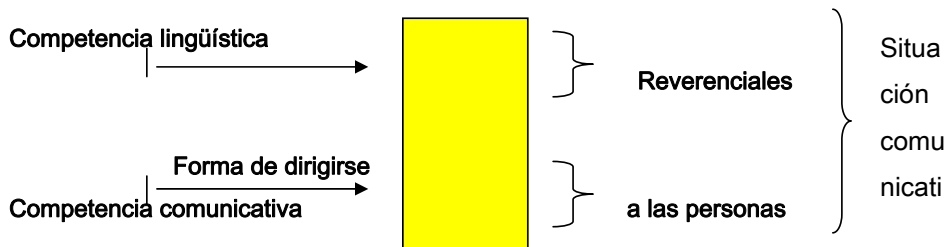
Para esto las nuevas orientaciones recomiendan un enfoque comunicativo y de enseñanza integrada de lenguas. Podemos encontrar una propuesta de este tipo en los Parámetros Curriculares, los cuales hablan de las prácticas sociales del lenguaje, estas son entendidas como:

*“[...] pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades relacionadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo, son muy variadas. Este se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar [...]” (DGEI, 2008:10)*

Para reflexionar y analizar una situación comunicativa como las mencionadas anteriormente, hay que trabajar con la lengua materna del alumno de la cual conoce el uso en los diferentes contextos en los que se desarrolla, por ejemplo: la fiesta del pueblo, en un “parangón” de pedimento de una novia, ir a un lugar sagrado a pedir lluvia, cambio de autoridades, entre otras.



Por ejemplo, en la lengua *Ñu'u Savi* (mixteca) de Santiago Apoala existen diferentes formas de hacer uso de los reverenciales en las pláticas sociales, tal es el caso de las diferencias que existen para dirigirse del hombre- hombre ( de igual edad ), hombre- mujer ( de igual edad ), hombre- niño, hombre – niña, hombre- hombre ( de mayor edad ), hombre- mujer ( de mayor edad ) etc.



Estos conocimientos los tiene el niño antes de entrar a la escuela o los va adquiriendo fuera de ella. En la escuela reflexionará sobre ellos y aprenderá conceptos y categorías, un metalenguaje que le ayudará por un lado aprender a analizar a partir de lo que ya sabe, y por otro a abordar nuevos conocimientos. Entre ellos, está la apropiación de una segunda lengua.

### **La enseñanza de una segunda lengua.**

Actualmente existe una gran proliferación de enfoques y métodos enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, esto se debe a la búsqueda de alternativas para una mejor enseñanza. Para muchos de nosotros estas acciones reflejan el estar consciente del gran compromiso que tenemos para tratar de encontrar formas eficaces y eficientes en la enseñanza de lenguas. “El profesor de aula y el coordinador de programas tienen hoy en día una gran variedad más amplia de opciones metodológicas para elegir, que en el pasado”, (Richards y Rodger: 1986: p.7). También es cierto que los profesionales de enseñanzas de lenguas, actualmente pueden elegir métodos y materiales de acuerdo con las necesidades propias de los alumnos, asunto que años atrás era difícil.

Como vimos, una de las propuestas actuales es la del enfoque comunicativo, el cuál, como ya lo habíamos mencionado, comprende los siguientes principios:

- 1.- La lengua se adquiere oralmente.
- 3.- La lengua se adquiere en situaciones comunicativas.
- 4.-El alumno elabora sus propias hipótesis.
- 5.- El alumno es un sujeto Activo y Creativo.
- 6.- El docente es un facilitador y un negociador.

Pero es importante entender cómo funciona la manera de apropiarse de una segunda lengua, como vimos la L1 se adquiere, la pregunta ahora es si la segunda lengua se adquiere o se aprende.

Podemos empezar por definir qué se entiende por lengua materna (L1) y por segunda lengua (L2). La (L1) o primera lengua es la que se adquiere desde la infancia, en la socialización del niño. Si la segunda lengua (L2) se adquiere o se aprende depende también del contexto, por ejemplo, en la migración se adquiere, es decir, se apropia de la L2 de forma inconsciente y en la escuela según los autores se pueden dar los dos procesos, adquisición y aprendizaje, dependiendo del método.

Arévalo, Pardo y Vigil, (2005) nos presentan las hipótesis existentes sobre cómo los alumnos se apropian una segunda lengua en contexto escolar. Las hipótesis de Krashen en la cuales encontramos lo que denominan el modelo monitor. Éste propone que se manejan dos estrategias diferentes. La de la adquisición que es de manera subconsciente, la gente no se da cuenta de que está adquiriendo una lengua, se concentra más en poder usarla para comunicarse, la segunda es la del aprendizaje en la cual la lengua es trabajada más formalmente, es decir, reflexionando sobre la estructura gramatical. Se dice que se da el aprendizaje a través de la corrección de los errores, pero que el alumno retiene más lo que adquiere.

2.- **Hipótesis del orden natural:** Para esta Hipótesis algunos elementos gramaticales, se adquieren antes que otros, la adquisición de la primera y segunda lengua es muy similar pero no idéntica.

3.- **El modelo Monitor:** Esta Hipótesis nos indica la relación entre adquisición y aprendizaje, donde la adquisición es más importante, ya que permite la fluidez de la segunda lengua. Por el otro lado, el Aprendizaje consciente no da fluidez y parece tener una sola función, la de monitor.

4.-**Hipótesis del INPUT comprensible:** Según esta hipótesis, “el aumento o incremento en el lenguaje, ocurre cuando recibimos información a través del INPUT comprensible o aquel que contiene una estructura de un nivel ligeramente superior al que ya domina”

5.- **Hipótesis del filtro afectivo:** Esta hipótesis nos menciona que cuando se aprende una segunda lengua en un contexto no natural, se produce ansiedad, la cual funciona como un filtro afectivo, que muchas veces impide aprender esa lengua. La función del docente es bajar ese filtro afectivo.

Entonces, si hablamos de que a los niños hay que volverlos bilingües y que la escuela tiene ese papel, es necesario tomar en cuenta dos características muy importantes para la enseñanza de una segunda lengua: 1) hay que darle un uso social dentro del salón de clases, o sea, que el alumno aprenda la lengua para comunicarse con sus compañeros, 2) que la segunda lengua se aprenda a

utilizar como lengua instrumento, esto quiere decir, que esa lengua es útil para aprender en las diferentes disciplinas del currículo a través de lo que se denomina enseñanza integrada de lenguas. En la enseñanza de segundas lenguas es necesario tomar en cuenta, que el alumno ya ha logrado aprendizajes en ésta, cuando ya puede comprender y desarrollar nuevos saberes en la lengua objeto.

Como nos podemos dar cuenta en las teorías que mencionamos antes, la mayoría coincide en que una segunda lengua es mejor adquirirla que aprenderla, pero que en la escuela se conjugan adquisición y aprendizaje, por lo tanto, podemos definir que para adquirir una segunda lengua es ideal seguir el mismo camino que se siguió en la primera lengua. Esto quiere decir que para que el alumno se pueda comunicar y aprender la segunda lengua, el maestro, que es un facilitador, necesita crear situaciones comunicativas dentro del salón de clases, estas situaciones tendrán que ser de acuerdo al interés del niño y con la guía del docente.

En el caso de la segunda lengua, hay que tomar en cuenta que cuando se aprende una segunda lengua, ya se posee un sistema lingüístico. Una vez que el niño ha adquirido una segunda lengua se convierte en bilingüe. Por eso es importante revisar cómo funciona el bilingüismo, qué y cuáles son los tipos de bilingüismo que manejan las diferentes corrientes y autores.

### **2. 3. Bilingüismo y educación bilingüe.**

#### **El bilingüismo**

El bilingüismo es un fenómeno a nivel mundial, que ha llamado la atención de diversos investigadores. El problema al que se enfrentan los autores para poder definir el bilingüismo es, hasta qué punto se tienen que dominar esas dos lenguas para considerar que un sujeto es bilingüe. Siguán y Mackey (1989: 17) dicen:

*"Proponemos llamar bilingüe a la persona que además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia" (citado en Sarto Martín María del Pilar, 1997: 30)*

A la idea antes citada Doris C. Ching (1983: 9) opone otra "hay quienes creen que el bilingüe es un equilingüe, o sea, una persona que tiene capacidad para desenvolverse perfectamente en todo lo que puede expresarse en ambas lenguas" y propone que:

*"El bilingüismo en su sentido más amplio, lo consideremos sin calificar el grado de diferencia que existe entre las dos lenguas o los dos sistemas conocidos, nos es indiferente que los dos sistemas sean lenguas, dialectos de las misma lengua o variedades del mismo dialecto".*

Es decir, que según esta posición, no sólo es bilingüe la persona que hable bien esas dos lenguas, sino que también aquella que tenga competencias parciales, por ejemplo, sólo entender. Esta idea me parece más acertada al

concepto de bilingüismo, ya que deja abierta la posibilidad de llamarle bilingüe a una persona que maneje dos códigos lingüísticos sin importar el grado de competencia en cada una de éstos.

Por otro lado y siguiendo la idea de presentar las características de un sujeto bilingüe:

*“ Deben tenerse en cuenta la presencia de al menos dos idiomas en un mismo hablante, y el posible desequilibrio entre las dos lenguas y el uso que de ellas hace el sujeto a nivel individual y social en función de los entornos” (Sarto Martín María Pilar. 1997: 34).*

Esto nos lleva a enfocar el bilingüismo, no sólo desde las competencias con las que cuenta, sino desde el aspecto social y contextual. Para poder determinar y desarrollar las políticas educativas en la educación bilingüe, se consideró necesario la distinción entre el bilingüismo aditivo y sustractivo. El bilingüismo aditivo *“se produce cuando los estudiantes añaden una segunda lengua, a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna”* (Cummins J. 2001:53). Por otro lado el bilingüismo sustractivo es *“cuando los estudiantes bilingües reciben poco o nada de la escritura en L1 y L2, es un apoyo insuficiente ,el cuál disminuye su capacidad para poder comprender una enseñanza cada vez más compleja ( en L2 ) y de aprovechar su escolarización”* ( Cummins J. 2001:53)

Como nos podemos dar cuenta, es difícil dar una definición exacta del bilingüismo, “*va a depender desde qué lado se aborda*”; Signoret-Dorrascaberro (2003).

El bilingüismo es un tema de suma importancia y más en nuestro país, como ya lo mencioné al inicio de este trabajo, se ha tratado de dar una educación bilingüe a los diferentes grupos étnicos que forman parte de nuestro territorio nacional.

En 1951 la UNESCO convoca en París a expertos en el bilingüismo, cuyo informe final “se orientaba a señalar la importancia indiscutible del uso de la lengua materna en la enseñanza, justificándolo mediante argumentos de carácter educativo, psicológico y sociológico”. (Sarto Martín María Pilar, 1997: 53).

Pero esta propuesta de buscar la manera de brindarles educación a los niños bilingües en su lengua materna, no siempre fue vista con buenos ojos, así el eminente historiador americano, Arthur Schlesinger Jr. declaraba:

*“El bilingüismo cierra puertas, alimenta la autoguetización y la guetización alimenta el antagonismo racional... la utilización de un idioma distinto del inglés condena a las personas a una ciudadanía de segunda clase en la sociedad norteamericana.... La educación monolingüe abre puertas al ancho mundo... el bilingüismo institucionalizado continúa siendo otro motivo de fragmentación norteamericana, otra amenaza al sueño de un pueblo” (1991, págs. 108-109 citado en J. Cummins, 2002: 17),*



A esta idea Cummins observa que:

*“ La educación bilingüe es – lo mejor de dos mundos educativos- para los padres con un nivel económico que les permita pagar una escuela privada, pero causa el fracaso escolar de los alumnos de la escuela pública con ingresos escasos. El bilingüismo es bueno para el rico y malo para el pobre “(Cummins J. 2002: 33).*

Podemos hacer un paralelo entre lo que declara Cummins y la idea de Velásquez Martínez (2005) cuando nos dice que en México existen dos situaciones de bilingüismo muy visibles:

*“ a).- La educación bilingüe para grupos minoritarios que hablan lenguas indígenas como el Huichol y el Náhuatl, siendo el español la segunda lengua, y b).-la educación bilingüe “elitista” donde los padres envían a sus hijos a colegios particulares a recibir instrucción principalmente en español-inglés y español-francés“. (Velásquez Martínez María Patricia.2005:1),*

Ahora bien, en estos últimos años el interés por una educación bilingüe ha ido en aumento, tanto por parte de las autoridades educativas como por parte de las organizaciones no gubernamentales. Esto se puede comprobar con los numerosos estudios llevados a cabo sobre el tema y sobre todo a las evidencias que arrojan las evaluaciones en los lugares en que este tipo de educación se ha puesto a funcionar.

Es importante citar la recomendación llevada a cabo el 20 de Septiembre de 1980, cuando el Consejo Regional del Valle de Aosta, sugiere al gobierno

italiano proponer en la asamblea de las Naciones Unidas, la siguiente cláusula a la declaración universal de los derechos del hombre:

*“ Toda persona tiene derecho al conocimiento profundo de la lengua materna, al conocimiento útil de una lengua viva de comunicación mundial, que, aparte de la cultura que todo hombre recibe y debe recibir, le permita participar plenamente y directamente en la cultura mundial y en el diálogo universal” (citado en Sarto Martin María Pilar. 1997:52).*

Retomando esta idea, podemos decir que si existen muchos estudios que nos hablan de una educación bilingüe, se deben de tomar en cuenta con la firme intención de llevar a cabo todas las recomendaciones que cité en la fundamentación del presente trabajo.

Si arriba retomé que es importante que a los niños monolingües en lengua indígena o a los monolingües en español se les deba enseñar otra lengua, es importante saber cómo se dan esos procesos para poder dar una buena enseñanza y lograr formar niños bilingües en lengua materna y en español.

En este caso, la enseñanza de la segunda lengua, hay que tomar en cuenta que cuando se aprende una segunda lengua ya se posee un sistema lingüístico. Una de las características principales del bilingüismo es el uso y la alternancia de dos lenguas. Existe un fenómeno muy curioso en una persona que maneja dos lenguas, ya que ésta utiliza el conocimiento y habilidades lingüísticas de su

primera lengua para poder darse a entender, a este hecho se le denomina transferencia:

*“ Baker, por su parte, dice que cuando al niño se le enseña en su lengua nativa ellos “ transfieren con facilidad ideas, conceptos, destrezas y conocimientos a la lengua mayoritaria, así que a un niño que se le explica un concepto en su lengua materna, ya no es necesario volver a explicar este concepto puesto que “ la enseñanza de la clase se transfiere con relativa facilidad entre las lenguas cuando tales lenguas están suficientemente desarrolladas para hacer frente a los otros conceptos, el contenido y los planes del plan de estudios “ (Baker, 1997.p234 citado en Pérez y Castillo, 2010,9).*

Por su parte Cummins expone esto de la siguiente manera:

*“los escritores que han desarrollado habilidades para producir textos de estas características en su L1 sólo deben adquirir los rasgos superficiales que les permitan escribir esos textos en la L2, ya que el nivel básico de dominio cognitivo/académico permitirá al escritor transferir sus destrezas literarias desde su lengua nativa a otras lenguas” (Piedehierro Carlota, 2009:57)*

Esta característica de los bilingües ha dado lugar a diversos modelos de educación bilingüe.

### **Modelos de educación bilingüe.**

Los modelos de educación bilingüe básicamente son cuatro; Arnau, J. (1992), según son los siguientes:

- ❖ Segregación: Utilizan como medio de instrucción la L1 de los escolares, siendo la L2 enseñada como materia durante un número determinado de horas semanales.
- ❖ Sumersión: Son programas vehiculados a través de la lengua y cultura dominante, tienen como objetivo social y lingüístico, la asimilación, la pérdida de la propia lengua y cultura. El objetivo de los programas de sumersión es la asimilación de los escolares a la cultura mayoritaria, con la pérdida de los lazos lingüísticos y los personales con sus familiares, su país de origen y de la oportunidad de profundizar en uno de los valores que poseen que es su propia lengua y cultura.
- ❖ Programa de mantenimiento de la propia lengua y cultura: Va dirigido a las minorías lingüísticas y culturales que tienen como objetivo el bilingüismo y el biculturalismo, el aprendizaje de la cultura y la L2 sin la pérdida, con el mantenimiento de la propia.
  - Su objetivo social más importante es el desarrollo del pluralismo y la supervivencia de la cultura y tradiciones del grupo minoritario. Estos programas generalmente empiezan utilizando la L1 como vehículo de instrucción y progresivamente van incorporando la L2 en la enseñanza de los contenidos escolares.

- El curriculum se imparte con ambas lenguas hasta el final de la escolaridad.
- Los programas de mantenimiento son considerados como de alto grado de éxitos porque promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una imagen positiva de sí mismo y preservan la identidad y solidaridad de ésta con su comunidad.
- ❖ Programas de inmersión: Son programas de enseñanza en L2, dirigidos a alumnos de lengua y cultura (mayoritaria) el diseño instruccional, que incluye diferentes modelos. Tiene las siguientes características:
  - Enseñanza en la L2 de todas o la mayoría de las materias del curriculum durante un periodo de uno o más años.
  - Los objetivos son el bilingüismo y el biculturalismo.
  - Los escolares mantienen la L1 por el tratamiento que tiene en la escuela y por el soporte y el status que tiene fuera del contexto escolar, aprenden la L2 mediante un proceso natural, no forzado, a través del uso de la misma en el trabajo de las materias del curriculum.

Estos modelos han sido aplicados en diversas épocas de la historia del bilingüismo, y han requerido la formación de maestros, por lo tanto, hay que tenerlas muy presentes para el caso de esta investigación.

Podemos resumir en este capítulo, la importancia de que el niño siga desarrollando su primera lengua en la escuela como fundamento para una mejor apropiación de la L2. Esta condición permite el desarrollo de las ventajas cognitivas que da el bilingüismo y que permitirían mejorar los niveles educativos de los mismos. Para esto es importante poner a funcionar un verdadero modelo bilingüe, incluso normado por la SEP-DGEI, pero que hasta ahora no se ha podido concretizar por eso nuestra pregunta es ¿qué saben los maestros sobre estos fundamentos de la educación bilingüe?, también ¿Qué les ha dado la formación y qué les ha enseñado su experiencia?

### **Capítulo 3.- Práctica docente y formación: Diagnóstico.**

Como ya habíamos dicho, el objetivo de este trabajo fue el de hacer un diagnóstico sobre las concepciones que los docentes tienen de la educación bilingüe. Esto incluye, como ya lo habíamos definido:

- Sus conocimientos del contenido pedagógico de su asignatura bilingüe, lo que implica su proceso de formación y de capacitación.
- Sus creencias sobre el tema, producto de su experiencia en un contexto social e institucional determinado.

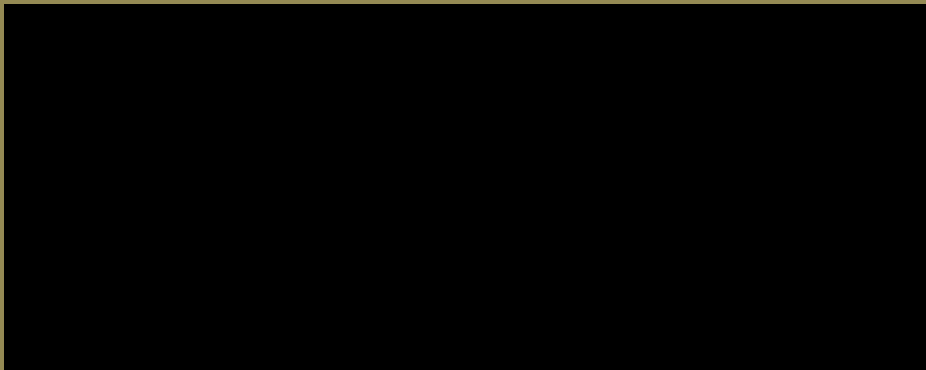
En este capítulo presentamos los resultados obtenidos del análisis de los conocimientos de los maestros bilingües de la Zona Escolar 013 ubicada en Santiago Tilantongo.

Esta Zona, da atención educativa a 5 municipios y 9 localidades en los cuales se atienden los siguientes niveles educativos: preescolar 404 alumnos, primaria 70 alumnos, albergue 105 alumnos, educación inicial 86 alumnos atendidos por 49 maestros.

Cabe mencionar que de las localidades que cubre, solamente en una ya casi no se habla el mixteco; en las demás hay un bilingüismo reconocido por los mismos docentes. En la siguiente gráfica podemos observar el perfil lingüístico

de los alumnos, según las declaraciones de los docentes de sus alumnos con los que trabajan:

### Grafica 1.- Lengua dominante en la zona 013



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo

Según la gráfica anterior, la mayoría de los maestros de esta Zona Escolar, dicen trabajar en comunidades donde se habla la lengua Tu'un Savi. Aunque un número alto no contestó, los monolingües en español parecen ser una minoría.

Se levantó la información por medio de entrevistas escritas dirigidas a los maestros de la Zona Escolar. El universo estuvo compuesto por un total de 27 docentes indígenas, de los distintos niveles educativos que tiene la Zona; Preescolar y Primaria indígena, lo que representa el 55% del total de 49 docentes en servicio. Nueve de ellos las entregaron en blanco, aludiendo que no



sabían nada del tema. Me percaté de que cinco de ellos son de nuevo ingreso y cuatro son maestros con más de 20 años de servicio y con estudios mínimos de bachillerato.

Para obtener el apoyo se les explicó a los maestros que la intención de aplicar las entrevistas era obtener un diagnóstico sobre sus conocimientos acerca del tema del bilingüismo, y que entre más conscientes fueran sus respuestas mejores serían los resultados obtenidos, con el objetivo de realizar una propuesta académica en la que se incluyan algunas respuestas a las necesidades detectadas. Las entrevistas comprendían 20 preguntas sobre el perfil de formación, su concepción del bilingüismo y su práctica educativa bilingüe.

Las respuestas fueron categorizadas para elaborar una base de datos y gráficas las cuales se fueron agrupando de acuerdo a la idea que expresaba o quería expresar el docente en relación a la pregunta.

Por último, se sistematizaron los resultados y se logró obtener información sobre la forma de pensar de los maestros respecto al bilingüismo y su impacto en su salón de clases y en su propia formación.

Este capítulo comprende tres apartados. En el primero se presenta el perfil de los maestros en cuanto a antigüedad, formación y perfil lingüístico de acuerdo a los requisitos de ingreso, exigidos por el nivel de educación indígena. En el

segundo apartado se hace mención a los diferentes usos que desde su trabajo le dan los maestros a la lengua materna y al español, así como a su concepción de lo que es el bilingüismo y los saberes previos locales (como la lengua y sus variantes dialectales) y culturales, además la importancia que tienen estos saberes para trabajar dentro del aula. Esto es importante ya que las concepciones que tienen los maestros sobre los niños bilingües y monolingües, sobre las diferencias que existen entre ambos y el tipo de atención educativa que requiere cada uno de ellos, determinando así su práctica docente y los logros en el aprendizaje de los alumnos. En el último apartado, se aborda la práctica docente y formación en donde se plantean las necesidades de formación expresadas por los maestros, los temas que les gustaría tratar en talleres de actualización con respecto a su labor docente.

### **3.1.- Perfil de los docentes**

#### **3.1.1. Experiencia y capacitación.**

La experiencia es un factor importante en el trabajo educativo, ya que con base en ésta el maestro va adquiriendo elementos empíricos de enseñanza aprendizaje. En el siguiente cuadro podemos ver la antigüedad con la que cuentan los maestros entrevistados:

**Cuadro 1. Antigüedad de los maestros.**

2 meses	3 meses	4 meses	1.5 meses	2.5 años	3 años	4 años	5 años
---------	---------	---------	-----------	----------	--------	--------	--------

1	1	1	1	2	1	1	2
8 años	10 años	11 años	14 años	15 años	26 años	28 años	No contestaron
1	3	1	1	2	1	1	7

Fuente: Datos obtenidos en base a las entrevistas.

Los maestros conforme tienen una mayor antigüedad han pasado por diferentes reformas y políticas educativas, en ese sentido también han recibido diferentes elementos de capacitación que conforman su capital de conocimientos; es por eso que para analizar la experiencia docente utilizamos como criterio los cambios que se han ido produciendo a lo largo de sus años de servicio. Con estos elementos elaboramos los siguientes indicadores para analizar los elementos de capacitación que han tenido los docentes de la muestra:

<i>Antigüedad de los docentes.</i>	<i>Modelo de formación.</i>
<i>Maestros que cuentan con un año o menos de ingreso</i>	<i>Asignatura de lengua indígena y parámetros curriculares (DGEI, 2008)</i>
<i>Maestros de 2 a 9 años en servicio.</i>	<i>Lineamientos y Asignatura de lengua indígena 1999</i>
<i>Maestros de 10 a 19 años de servicio.</i>	<i>Especificación del Modelo de mantenimiento. Lineamientos para la educación intercultural bilingüe (DGEI, 1994)</i>
<i>Maestros con 20 años o más de servicio.</i>	<i>Modelo bilingüe bicultural y orientaciones para la educación bilingüe en el medio indígena.</i>

En la siguiente gráfica podemos observar cuántos maestros se ubican en los diferentes momentos de la política educativa lo que permea su capital de formación.

## Grafica 2.- Experiencia docente.



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo

En la gráfica se puede ver a dos docentes que tienen más de 20 años prestando sus servicios en esta Zona Escolar. Estos maestros fueron formados en el modelo de la política educativa del momento, su misión era aplicar el modelo bilingüe bicultural el cual proporcionaría al educando capacidades en dos culturas por intermedio de dos lenguas (L1 y L2). Sin embargo, la DGEI no precisó el modelo con el que tenían que trabajar sino hasta 1994, con la aparición de las *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*. En esta época, según Jiménez (2006), se seguía aplicando un método indirecto de transición. Se utilizaba la lengua indígena para introducir el

español. Es decir, que los maestros seguían trabajando con las normativas del modelo integracionista, anterior.

En la gráfica también tenemos siete maestros que oscilan entre 10 y 19 años de servicio, a quienes y de acuerdo a las políticas educativas del momento, se les encomendó aplicar el modelo de mantenimiento, dirigido a las minorías lingüísticas, que busca conservar la lengua y cultura propias del alumno. Modelo precisado en las *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*: “En este caso el alumno domina la lecto-escritura en la dos lenguas, y éstas se utilizan como vehiculares de los contenidos a aprender” (Ignasi Vila 1983; p.49). Estos maestros, en teoría, fueron capacitados para enseñar a leer y a escribir en las dos lenguas y para enseñar contenidos también en las dos lenguas.

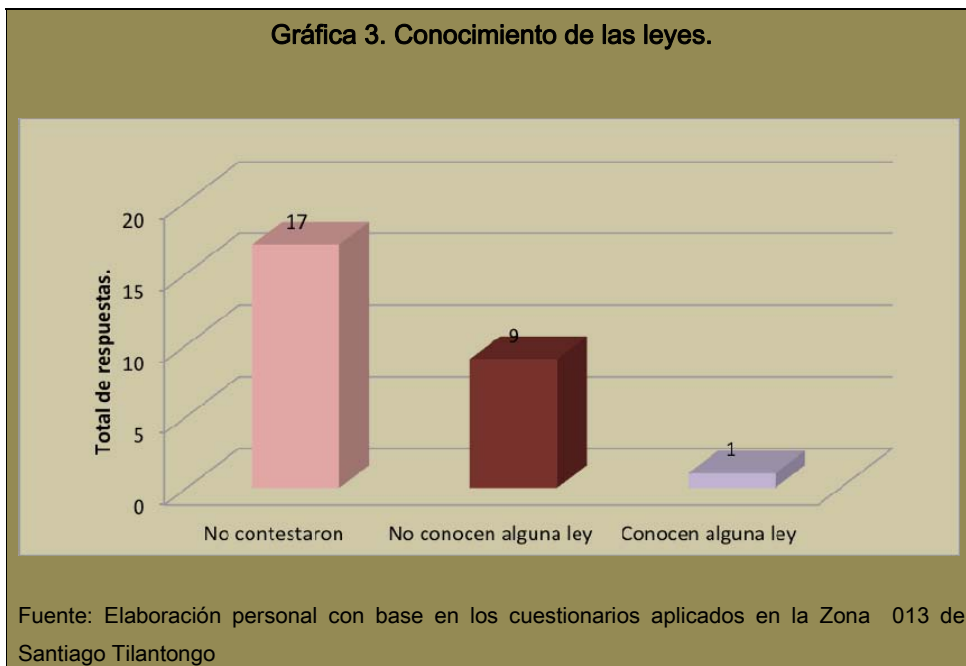
Por otro lado, tenemos siete docentes que al momento de entrar en servicio se les pidió trabajar los lineamientos y asignatura de lengua indígena, este modelo consistía según la SEP y la Subsecretaría de Educación Básica, a través de Dirección General de Educación Indígena (SEP, 2004). En “[...] *la adquisición de mejores competencias comunicativas en su propia lengua, se mejorará el dominio del lenguaje, así como su organización cognitiva*”. Más adelante añade: “*También se impulsará un mejor rendimiento académico de los niños y niñas indígenas*”. Estos maestros tendrían que haber sido capacitados para enseñar y

evaluar la materia de lengua indígena. Sin embargo, la DGEI, no propuso un programa para la asignatura, dejando a los docentes la libertad de proponer sus propios contenidos.

Por último, cuatro maestros de nuevo ingreso, los cuales entran cuando se está poniendo a funcionar un planteamiento por parte de la DGEI. Esta consiste en la aparición de los parámetros curriculares que contienen el programa y una propuesta de contenidos para la materia de lengua indígena. Los parámetros curriculares especifican que la escuela debe propiciar la reflexión acerca de la lengua y los usos del lenguaje, incluyendo el lenguaje de la vida escolar, volviendo a la lengua como un objeto de estudio, donde se desarrollarán prácticas del lenguaje que no se adquieren en la familia. (D.G.E.I., 1994, p.9)

En este apartado podemos concluir que la mayoría de los maestros se ubican en el modelo de la asignatura de lengua indígena y en el de los lineamientos para la educación bilingüe que promovía un modelo de mantenimiento; por lo tanto, esto significa que teóricamente están en condiciones de cumplir la actual normativa, de integrar a la lengua indígena como objeto de estudio y de enseñar el español como segunda lengua, tal y como lo establecían las políticas educativas en ese tiempo y las actuales.

Sin embargo, los maestros no parecen conocer las normas que rigen su trabajo, a la pregunta de qué leyes o documentos normativos conocen las respuestas son las que podemos observar en la gráfica siguiente:



Como se puede observar en la gráfica, sólo un maestro dice conocer alguna ley o norma que hable sobre el derecho que tienen los niños indígenas a recibir educación en su lengua materna y sobre todo la obligación que tenemos los maestros indígenas de enseñar en sus respectivas lenguas.

Es importante mencionar que nueve de los docentes no supieron contestar bien las preguntas, por ejemplo, el informante 4 que nos respondió: la ley General de

Lingüística, supongo que el entrevistado se confundió con la ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

En este punto, cabe señalar que cuando un maestro entra a prestar sus servicios en este nivel, no se le hace conocer, alguna ley o regla de las que estoy citando anteriormente, ya que en algunas ocasiones lo que se le exige al nuevo maestro es ir a cubrir las necesidades de manera casi inmediata a determinado centro de trabajo, ya sea por la presión ejercida por la autoridades de la comunidad o por el mismo directivo del centro de trabajo cuando así lo amerita.

Nos comenta la Mtra. Elba Gigante:

*“Algunas evaluaciones sobre la formación de los maestros que ejercen en el medio indígena revelan que estos cursos de inducción a la docencia han sido insuficientes para favorecer una atención educativa pertinente y presentan una instancia de formación inicial; principalmente por el tiempo de duración del curso”.( Gigante:2006 p.73)*

Como vimos en el primer apartado de este capítulo, el modelo de atención en el medio indígena ha ido sufriendo transformaciones, de las cuales los parámetros curriculares para la materia de lengua indígena son las últimas disposiciones. Nos interesaba saber qué tanto los docentes han recibido capacitación para la aplicación de los mismos por lo que se les preguntó qué cursos de actualización han recibido en los dos últimos años.



Gráfica 4.- Actualización docente.



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo

Como podemos ver, en la presente gráfica, las respuestas de los entrevistados está dividida a la mitad, esto quiere decir que existe un 50% de maestros que han recibido un curso de actualización para trabajar la lengua indígena y el resto no ha recibido ningún curso o taller.

Por otro lado, es importante recalcar en este punto que la mayoría de los cursos ofrecidos por diferentes instituciones hacia los docentes indígenas, en la mayoría de los casos deja más dudas que soluciones.

La "capacitación" que se está dando a los maestros de nuevo ingreso y a los que ya están prestando sus servicios ha sido mínima, se les han dado cursos

nacionales y estatales que no han repercutido en su salón de clases, tal y como nos dice la maestra Rocío de la zona escolar 013:

*"[...]ya tengo dos años en servicio y los cursos que me han dado siento que ninguno me ha servido, bueno si un poco, pero en lugar de sacarnos de dudas a veces te dejan más, ve mis libros del T.E.E.A".( Talleres estatales de educación alternativa).*

Es clara la preocupación de la maestra ya que al entrar con bachillerato no ha recibido la suficiente formación para desempeñarse dentro de su salón de clases con niños bilingües.

### **3.1.2. Formación**

Estas capacitaciones no fueron suficientes frente a las carencias y deficiencias que vivían los docentes indígenas, se recurrió a la formación por medio de centros formadores de los cuales hablamos en el capítulo dos.

Desde una perspectiva histórica, los primeros docentes indígenas formados por el Departamento de Capacitación de la DGEI, en 1978, fueron conocidos como

"Promotores Culturales Bilingües". Como requisito mínimo de ingreso, se les pedía haber cursado primaria o secundaria.

Recibían un curso preparatorio para el uso y manejo de libros y programas de textos e instrucción en ciertas técnicas didácticas que los auxiliaran en el proceso de enseñanza aprendizaje.

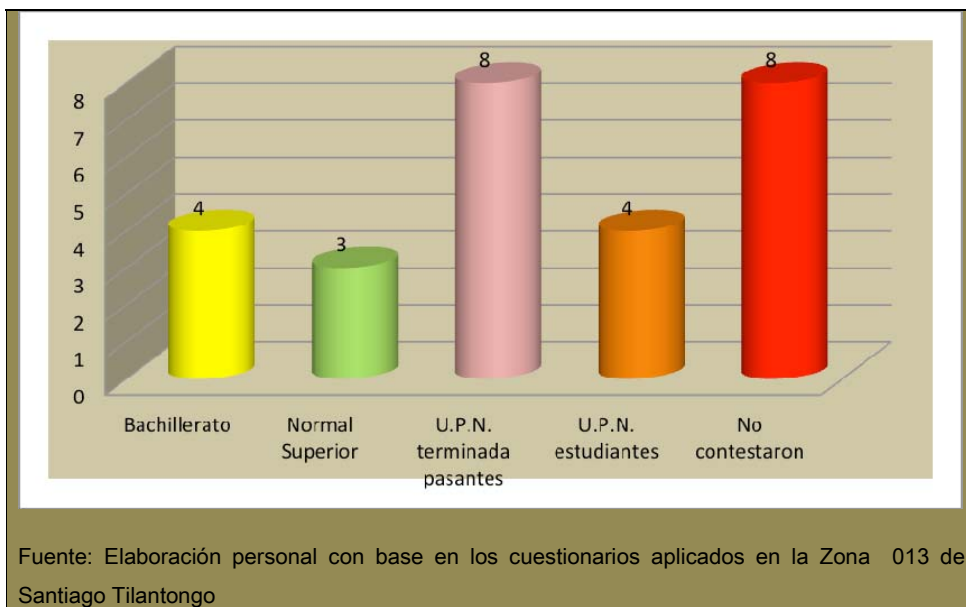
Actualmente el nivel mínimo requerido es el bachillerato y desde 2012, la licenciatura. El caso para los maestros con el bachillerato, “son jóvenes indígenas que para ingresar al nivel de educación Indígena, cursaron obligatoriamente el denominado “Curso – Taller de Inducción a la Docencia, puesto que ésta es la única forma que tienen para poder entrar en servicio. “ (Gigante, 2006, p.76).

Pero, como ya lo mencionamos, entre los compromisos adquiridos por los docentes a su ingreso al servicio se encuentra el de seguir preparándose para adquirir el nivel licenciatura. Esto con la finalidad de poder dar mejor su enseñanza dentro del salón de clases.

En la siguiente gráfica podemos observar el grado obtenido por los docentes, sujetos de este trabajo:



**Grafica 5.- Formación.**

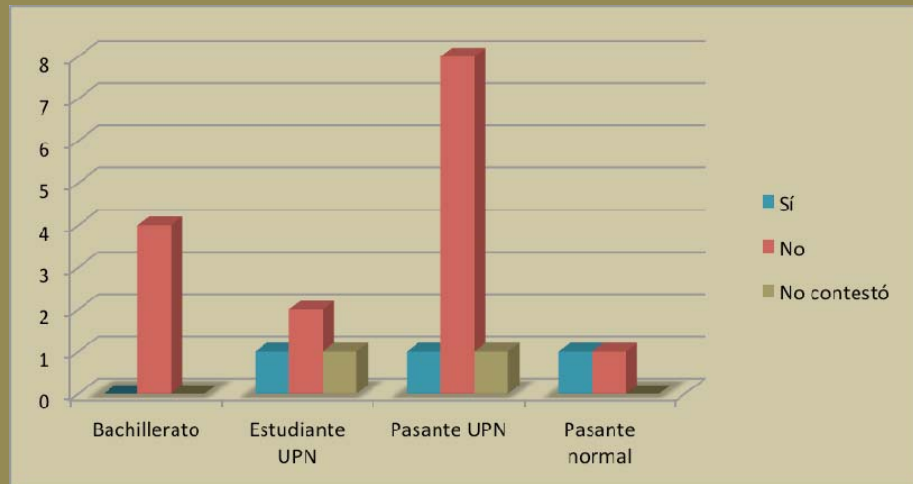


En la gráfica nos podemos dar cuenta de que 12 de los entrevistados han adquirido su formación o la están llevando a cabo, en las diferentes Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional que actualmente funcionan en el Estado de Oaxaca. Por otro lado, tenemos que los docentes que se han formado en las Unidades UPN del estado de Oaxaca, de los cuales ocho son pasantes de esta casa de estudios, ninguno se encuentra titulado y cuatro de los entrevistados se encuentran estudiando. Otro tanto no contestó, tres cuentan con normal superior y el resto, cuatro, tienen el nivel medio superior únicamente.

La correlación entre nivel de estudios y formación en el campo de la lengua es muy ligera, los bachilleres declaran no haber tenido formación en este campo,

pero los estudiantes y los pasantes sólo uno de cada formación dice haberla tenido.

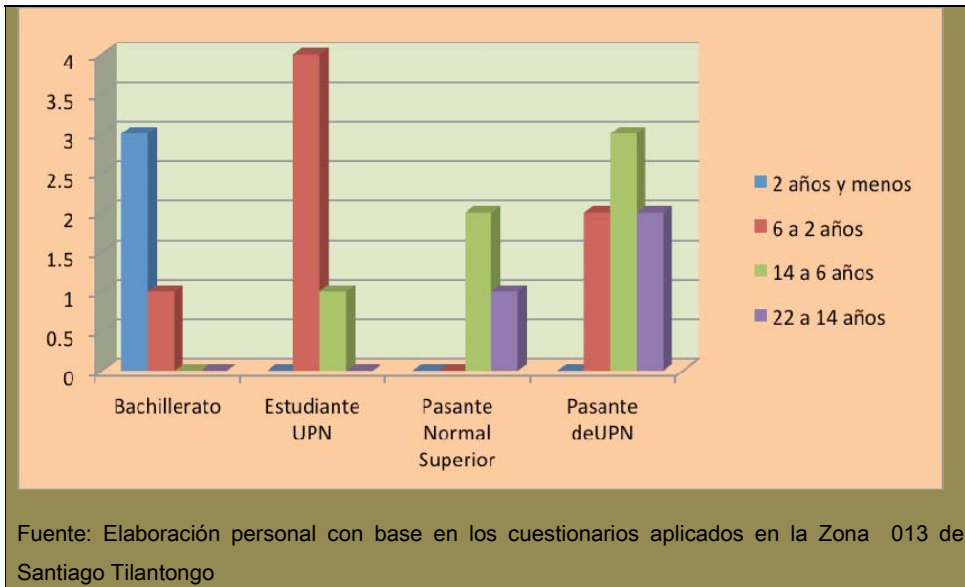
Gráfica 6.- Estudios y su formación en la lengua.



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo.

Si hacemos un cruce entre años de servicio y formación, podremos observar si los maestros han cumplido su compromiso de obtener la licenciatura. La siguiente gráfica nos muestra la formación por años de servicio, en ella hemos excluido a los ocho profesores que no contestaron:

Gráfica 7.- cruce de años de servicio y formación.



Para que la DGEI permita a los maestros en servicio tener una beca comisión para estudiar tienen que haber cumplido dos años de servicio mínimo. Sin embargo, para incorporarse a la LEPyLEPMI, los maestros deben de estar en servicio, es incluso uno de los requisitos de ingreso para entrar a esta formación. En la gráfica se puede apreciar cómo los maestros que tienen menos de dos años de servicio tienen todos el nivel bachillerato, los que tienen más de dos años y hasta seis, sólo tres tienen la pasantía ( dos en UPN y uno en Normal Superior ) y el resto está estudiando. Los docentes con más de seis años de servicio, uno se encuentra estudiando y el resto tiene la pasantía. Ninguno se encuentra titulado y menos aún tienen estudios de posgrado

También podemos observar que la mayoría de los maestros están estudiando o son egresados de la UPN, la cual tiene como perfil de egreso en las LEPyLEPMI, los siguientes puntos en relación al campo de la lengua:

*“- Contará con elementos teórico – metodológicos desde la perspectiva antropológico – lingüística que le permitirán reconocer y revalorar la lengua y la cultura de la comunidad indígena donde preste sus servicios.”*

*“-Contribuirá desde el espacio de la Institución Escolar, desarrollo y fortalecimiento de la lengua indígena y del español, así como, el de la cultura del grupo indígena, sin menos cabo de lo nacional y universal” (UPN-s/f)*

En este perfil de egreso se precisa la atención del desarrollo del bilingüismo, sin embargo, los maestros a la pregunta de si cuentan con los elementos formativos para desarrollar una práctica educativa del bilingüismo, responden lo siguiente:



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo

En la presente gráfica podemos observar que la mayoría de los docentes dicen no contar con una formación adecuada para trabajar con niños bilingües. Castillo Zúñiga dice al respecto que, sin lugar a dudas, el maestro de niños y adultos indígenas (en todo caso) será el verdadero agente de cambio hacia la educación bilingüe intercultural. *“El deberá modificar sustancialmente su labor diaria en el aula para lograr los fines de esta nueva forma de educar”* (Castillo Zúñiga, 1989: p.9) pero más adelante añade: *“sin embargo, sería injusto exigirle al maestro el cumplimiento de esta tarea sin ayudarlo en su preparación”*, por otro lado, tenemos a 10 profesores que entregaron en blanco sus contestaciones.

Una de las maestras precisa:

*“En la UPN ya nos dijeron algo de cómo empezar a trabajar con las lenguas, pero la teoría es una y la práctica es otra, pero mientras se juntan las dos, trabajo más en español que en la lengua, ahhh y sabes porque el español lo trabajo más...porque es la única lengua que hablo.”*  
(Francisca; 2010: 2)

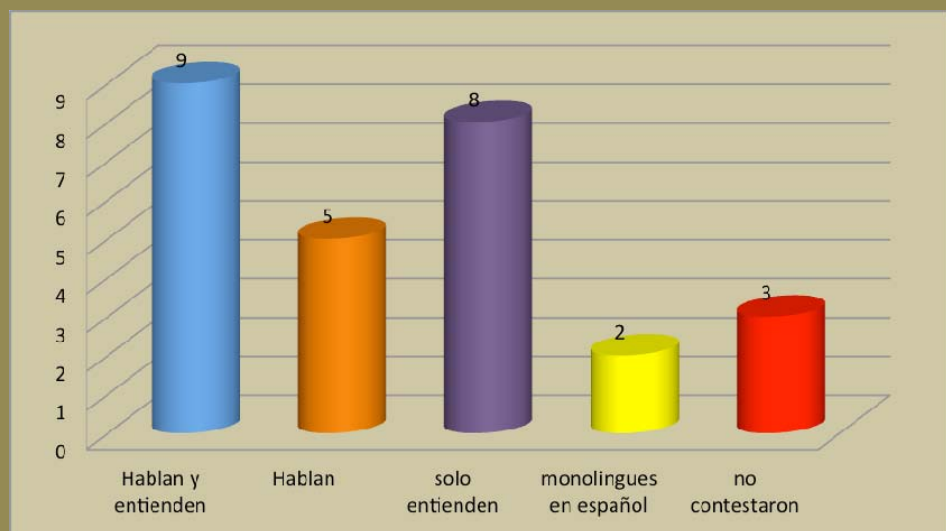
Esta declaración nos lleva a revisar el perfil lingüístico de los maestros, ¿Son bilingües?, ¿Son monolingües?, ¿Cuál es su dominio de las lenguas implicadas en el proceso educativo?



### 3.1.3. Perfil lingüístico

Otro de los requisitos centrales de ingreso al servicio es el del dominio de la lengua indígena y el español, así como el de las habilidades de la lecto-escritura en las mismas, ya que los docentes deben contar con estas habilidades para poder hacer efectiva una buena educación bilingüe dentro del salón de clases. Así, entre las cuestiones que se indagaron se refieren a cómo evalúan ellos sus competencias y habilidades de bilingües. Podemos observar los resultados sobre el dominio de la lengua indígena en la siguiente gráfica:

Gráfica 9. Dominio de la lengua Tu'un Savi



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo

Como podemos observar en el cuadro, la mayoría declara hablar la lengua Tu'un Savi, aunque con diferentes niveles de dominio, 9 se declaran totalmente bilingües, pero 5 dicen sólo hablar y 8 sólo entender. Dos, por su parte, son monolingües en español.

Aquí surge una contrariedad en cuanto a los cinco maestros que declaran sólo hablar, ya que no encontré bibliografía donde se pudiera explicar cómo una persona puede hablar una lengua sin entenderla. Lo que sí se documenta es

cómo una persona puede entender sin hablar, es a lo que se denomina hablantes pasivos o bilingües de competencias parciales (Signoret D. 2003).

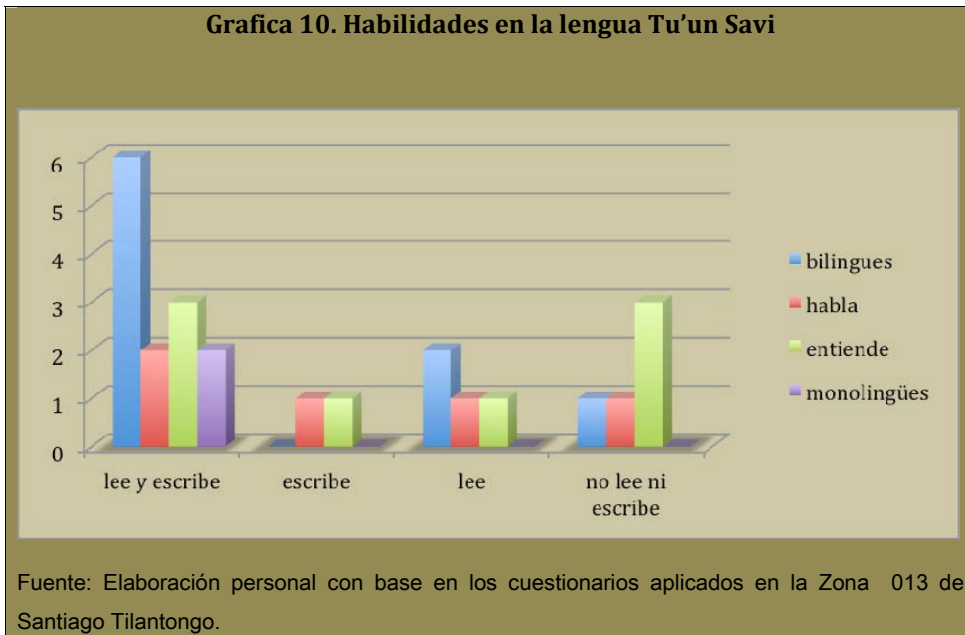
Por otro lado, es importante este punto ya que a decir de los propios maestros la mayoría de ellos habla y entiende, entonces no tendrían ningún problema para ejecutar su labor desarrollando el bilingüismo dentro del aula.

Por otro lado, a los dos docentes que son monolingües en español, su trabajo será el de aprender una lengua para poder cumplir con su trabajo en el nivel de educación indígena, en esta parte quiero resaltar esta gran falta de compromiso en la que hemos caído los docentes de educación indígena, al no aprender la lengua de la comunidad, restándole importancia a un gran elemento de enseñanza que es la lengua; pero me cuestiono lo siguiente ¿Qué no para entrar

a trabajar al nivel de educación indígena es un requisito indispensable hablar y entender una lengua indígena?

A continuación se presentan en la siguiente gráfica las diferentes habilidades que los docentes de la zona escolar 013 declaran tener en la lengua Tu'un Savi.

Hemos excluido a los 3 sujetos que no contestaron a la pregunta anterior:



En cuanto a la habilidad lecto-escritora, como podemos ver en la gráfica, los bilingües son los que más desarrollada la tienen, dos de los docentes que dicen hablar sin entender la lengua dicen que la leen y también la escriben, tres de los

que la entienden también declaran esta habilidad y los monolingües dicen que también pero seguramente se refieren al español.

También podemos apreciar en la gráfica como dos maestros, uno que sólo habla y otro que sólo entiende, declaran sólo saber escribir y 4 maestros, dos que hablan y entienden y uno que sólo habla y otro que sólo entiende declaran sólo poseer la habilidad de leer. Un docente que habla y entiende, uno que sólo habla y tres que sólo entienden declaran no saber leer ni escribir.

Estos maestros presentaron un examen para mostrar su competencia lingüística en la lengua indígena, pero también en español, así como un examen general de conocimientos.

Es muy interesante para esta investigación detenernos un momento en un pequeño diagnóstico sobre las habilidades lingüísticas de los maestros en español a partir del análisis de las respuestas que ofrecieron por escrito, lo que nos puede dar un panorama general sobre la habilidad de expresión escrita que fue objeto del examen de admisión y que está siendo desarrollada por la experiencia y la formación.

El análisis se realizó con base en las respuestas escritas de la pregunta: Algunos estudiosos piensan que para los niños no es bueno aprender otra lengua ¿qué piensas? Se categorizaron bajo los siguientes criterios:

1.- *Elisión, incrustación o sustitución de una preposición 4*

- 1. a. (Desde) mi punto (de vista) personal
- 1. b. En(a) la edad de los niños
- 1. c. A(desde) mi punto (de vista) personal
- 1. d. ....se le(s) facilita con sus otros compañeros a comunicarse de manera oral

2.- *Uso de conectores lógicos, causa consecuencia 3*

- 2. a. Es factible dominar dos o más lenguas ya que es importante ponerlas en práctica
- 2. b. Es factible ya que (el niño) desarrollas sus habilidades lingüísticas.
- 2. c- Porque algunos niños conocen otra lengua y a partir de ello, elegir la lengua que les gusta más.
- 2.d. (,)es bueno que aprendan la lengua indígena porque se le(s) facilita con sus otros compañeros

3.- *Falta de concordancia de género y número 3*

- 3.a. (,)es bueno que aprendan la lengua indígena porque se le(s) facilita con sus otros compañeros
- 3.b. Es factible ya que (el niño) desarrollas sus habilidades lingüísticas.
- 3.c. Ya que si entra(n)a trabajar en el magisterio se le facilitará(n) y se adaptara(n) en cualquier comunidad.
- 3.d. Se desenvuelve mejor en su contexto y fuera de ella.
- 3.e. El niño está propenso a aprender las lenguas que quieran
- 3.f. Aprender dos o más lenguas, la mejor etapa para aprenderlo

4.- *Elisión del sujeto del enunciado 1*

- 4a.- Es factible ya que (el niño) desarrollas sus habilidades lingüísticas

5.- Uso inadecuado de los pronombres-objeto

- 5a. porque así desarrollan partes de su cerebro que comúnmente no lo hacen.
- 5.b. aprender dos o más lenguas, la mejor etapa para aprenderlo

6.- Inadecuación de la respuesta 6

- 6. a. Es factible
- 6.b. Desde mi punto de vista aprender dos o más lenguas la mejor etapa para aprenderlo es la niñez, ya que el cerebro trabaja más ejercitadamente.
- 6.c. Porque algunos niños conocen otra lengua y a partir de ello, elegir la lengua que les gusta más.
- 6.d. Son actos para aprender muchas lenguas, y no una como dicen los demás.
- 6.e. Aprender dos o más lenguas, la mejor etapa para aprenderlo
- 6.f. *Se le(s) facilita con sus otros compañeros a comunicarse de manera oral*

En esta última categoría podemos observar como gran parte de las respuestas se dirigen hacia otro lado.

Se les pedía su opinión sobre el hecho de que se considerara el bilingüismo temprano como una desventaja y vemos que en 7.a se habla de “factible” que significa “es posible que aprendan”, en 7.b, nos responde sobre el momento en

que es mejor adquirir el bilingüismo y 7.c habla de los niños que ya son bilingües y así subsecuentemente.

A partir de este análisis se graficaron los resultados obtenidos:



Es importante recalcar que para varios de los maestros el español es su segunda lengua y los problemas que tienen a la hora de hacer sus redacciones, puede deberse a la mezcla de códigos. La mezcla de códigos es propia de los bilingües y consiste en:

*Esto da lugar a la alternancia de lenguas, que consiste según la definición de Gumperz (1982:59) en "la yuxtaposición, al interior de un mismo*

*intercambio verbal, de fragmentos de dos sistemas o subsistemas gramaticales diferentes". Ahora bien, esta alternancia estará presente en un sujeto bilingüe a lo largo de su vida, pero conocerá momentos diferentes. La alternancia sirve en los primeros estadios de adquisición de aprendizaje de una segunda lengua para llenar lagunas en una lengua recurriendo a la otra, lo que se denomina interlengua. Pero en el estadio avanzado de dominio de la segunda lengua, la alternancia es la prueba del dominio casi total de las dos lenguas. Sus manifestaciones serán diferentes según el momento en el que se encuentre el sujeto. (Pérez y Cruz, 2007: p.2)*

Pero la alternancia que detectamos en los escritos de los maestros, parece provenir, no del dominio oral del español, sino del registro escrito. Los problemas de género y de número son de este tipo. "Aprender a hablar se considera un proceso de aprendizaje – natural- ; aprender a leer y escribir, a redactar y a comprender textos, lo concebimos como materia didáctica "(Kalman J. 2001). La no comprensión de las preguntas también. La habilidad lectora y de escritura de los maestros no se encuentra en un nivel de estudios superiores. Esto puede entenderse ya que no existe ningún programa educativo dirigido a este sector de la población en donde se estudie el español como segunda lengua. En las escuelas, desde las primarias hasta el bachillerato, se nos enseñan reglas gramaticales como si el español fuera la primera lengua y donde no se toman en cuenta las características de la lengua materna. La universidad, por su parte, no se detiene en esta problemática y da por adquirido el español oral y escrito.



La exigencia del bilingüismo para los maestros de la DGEI proviene del hecho de que ejercen su práctica con niños bilingües, y eso es una realidad. Según las normativas que mencionamos en el capítulo I, tendrían que estar trabajando la asignatura de lengua indígena y el español como segunda lengua. Pero como vimos, casi la mitad de los docentes no domina la lecto-escritura en la lengua del lugar y su nivel de español necesita de reflexión y de desarrollo de la habilidad de expresión escrita.

Por otro lado, en la gráfica 4 observamos que también existe un porcentaje de alumnos que ya solo habla español y la normativa dice que donde las lenguas están en extinción se le da al maestro el papel de revitalizador de lenguas, ¿con qué elementos cuenta el profesor para iniciar este proceso?, ¿estará consciente el maestro del papel tan importante que le es encomendado?

Hablar de preparación o formación en los maestros de educación Indígena, es también hacer mención de las difíciles condiciones en que los maestros se han venido preparando. Cabe señalar que la mayoría de la escuelas donde laboran estos docentes, se encuentran ubicadas en zonas muy marginadas, donde la comunicación terrestre y no se diga la de vías telefónicas es casi nula, donde el maestro indígena para salir de su comunidad tiene que caminar 3 o 4 horas para tomar una camioneta y así poder llegar a una Unidad UPN, y dar continuidad a sus estudios.

Es también reconocer las condiciones de desigualdad salarial que estos maestros enfrentan con respecto a otros niveles educativos,” *las condiciones de los maestros bilingües y la de los maestros de escuelas federales eran muy distintas. Los primeros trabajaban con salarios más bajos y sin prestaciones*”. (Bautista Martínez, Eduardo, 2010:p.104).

### **3.2. Práctica docente y bilingüismo**

En este apartado abordamos la forma en qué los docentes perciben su práctica docente con respecto a la educación bilingüe a través de preguntarles qué hacen respecto a la primera lengua del niño y por qué. Tratamos de indagar la relación que existe entre su práctica y su concepción del bilingüismo.

#### **3.2.1. La enseñanza de las lenguas en el salón de clases**

Para saber qué hace o cómo se representa su trabajo en el salón de clases, se les preguntó a los maestros cómo utilizan la lengua Ñu'u Savi dentro del salón de clases, además de las razones por la cuales llevaban a cabo o no una educación en las dos lenguas.

Con respecto a la primera pregunta, los maestros reconocieron en gran parte que no trabajan con la lengua Ñu'u Savi:

**Cuadro 12.- Enseñanza de la lengua materna en el salón.**



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo

Como podemos observar en la siguiente gráfica, la mayoría de los docentes no trabajan con la lengua, recalcando con esto un modelo castellanizador que tiene sus antecedentes en la época de José Vasconcelos.

Las razones que aducen los docentes para no trabajar la lengua indígena en el salón de clases son las siguientes:

### 13.- Razones para no enseñar la lengua Tu'un Savi.



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo

En la presente gráfica podemos observar que las causas por las que los maestros declaran no trabajar la lengua indígena son diversas, aunque la mayoría no contestó la pregunta y otro tanto, a pesar de haber contestado a la pregunta de si enseña o no en la lengua Tu'un Savi, no comentó sus razones. Tres docentes exponen que no son de la variante de la comunidad, cuatro maestros nos contestaron que la lengua materna de los niños es el español, un docente no domina la lengua, otro más no está frente a grupo, tres dicen no tener la formación. Al final, podemos apreciar que la mayoría de los docentes no

contestaron esta pregunta, quizá porque no enseñan en lengua dentro del salón de clases.

Con respecto a los maestros que dijeron que no trabajan la lengua Tu'un Savi porque los niños ya hablan español, podemos darnos cuenta de que piensan que su principal función es la de enseñar español, siguiendo la tradición castellanizadora. En este punto nos podemos dar cuenta que estos docentes no conocen los lineamientos que hacen mención de que los niños que no hablan la lengua propia de la comunidad, deben de aprenderla como segunda lengua.

Es importante en este punto, resaltar el problema que los resultados de la gráfica nos plantea, ya que por un lado y como vimos en la gráfica cuatro, todos los maestros trabajan en comunidades donde se habla la lengua mixteca, pero en la gráfica anterior ninguno declara atender a los niños en la lengua Tu'un Savi dentro del salón de clases. Esto es una situación que las autoridades educativas deberían tomar en cuenta.

La hipótesis que planteamos fue que las razones se encuentran en los conocimientos y creencias que los docentes tienen sobre el bilingüismo y la educación bilingüe. Es por esto que indagamos cuáles son estos.

### **3. 2.2. Conocimientos y representaciones sobre el bilingüismo**

En este apartado abordamos el punto de vista de los docentes de la zona 013 sobre este tema. Es de suma importancia para esta investigación saber y

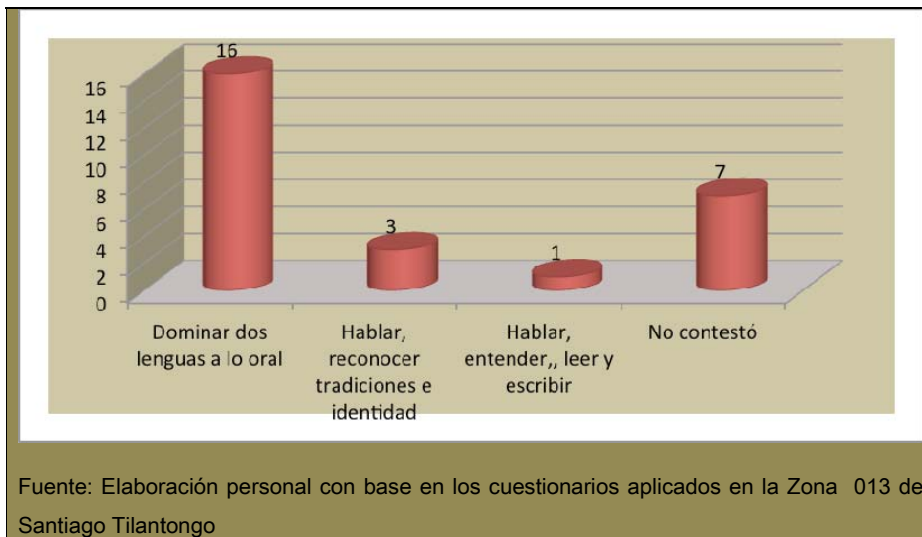
conocer qué piensan los maestros sobre el bilingüismo, con base en las características de sus alumnos diseñarán y planearán sus actividades diarias para poder dar una educación integral.

Existe una definición popularizada según la cual una persona bilingüe es aquella que maneja dos o más lenguas (Sarto, 1997). Pero como lo mencionamos en el marco conceptual, existen diferentes definiciones, según el "*punto de vista desde donde se enfoca*" (Signoret-Dorrascaberro, 2003), por ejemplo, encontramos autores que proponen que bilingüe es la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia "(Siguán y Mackey, 1989,17 citado en autor, año: p.78).

Veamos qué dicen los maestros. La siguiente gráfica muestra las respuestas. Para elaborarla clasificamos en varias categorías.

- a) Aquellos que se refieren al dominio oral completo (competencia receptora y emisora) de una lengua
- b) Aquellos que además proponen el dominio de la lecto-escritura
- c) Los que asocian el bilingüismo con la identidad y la tradición.

Grafica 14.- Qué significa ser bilingüe.



Como vemos, 16 de los entrevistados se refieren al dominio oral de dos lenguas, uno además añade la lecto-escritura, tres hablan de identidad y tradición. Ninguno de los entrevistados incluye a los bilingües de competencias parciales, los que sólo hablan o los que únicamente entienden. Con esto dejan fuera a los 13 docentes que declararon sólo una competencia parcial en la lengua Tu'un Savi. Aunque sólo uno de los entrevistados incluye la habilidad lecto-escritora, la mayoría declara leer y/o escribir, aunque no domine la lengua completamente. Lo que podemos decir es que los profesores no tienen una reflexión académica sobre el bilingüismo, ya que sus referencias aluden sólo al hecho de hablar dos lenguas y no han profundizado en los teóricos que postulan que se es bilingüe cuando se posee una competencia, por mínima que sea de otra u otras lenguas.

El marco Común Europeo de Referencia para las lenguas precisa, cuando define el plurilingüismo que:

*“La finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del dominio de una o dos - o incluso de tres lenguas- cada una considerada de forma aislada, con el hablante nativo ideal, como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico, en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, 2002, 12)*

Por otro lado, es interesante observar que tres lo asocian con factores de identidad y de tradiciones y que además, 4 precisan que consiste en hablar mixteco y español, y no lo refieren como algo generalizable a cualquier lengua. Lo que nos habla de una relación emotiva y seguramente de experiencia vivencial de la situación de las lenguas originarias.

Pero es interesante la asociación, aunque de un pequeño porcentaje, ya que nos lleva a la noción de que hablar una lengua es algo más que una competencia meramente lingüística:

*“La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales....en la competencia cultural de una persona, las distintas culturas ( nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta, e interactúan activamente para producir, una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un*



*componente” (Marco común Europeo de referencia para enseñanza de lenguas, 2002, 21).*

En un principio se tuvo la idea de que si un niño hablaba dos lenguas le podría traer consecuencias educativas e inclusive psicológicas, “ *Por un momento se pensó que la causa que provocaba en los niños bilingües una gran deserción escolar y alto índice de reprobación, era precisamente a que estos hablaban dos lenguas.* “( J. Cummins, 2000: p. 47), e inclusive se llegó a pensar que la situación económica estaba altamente relacionada con el bilingüismo: Muchos estudiosos anteriormente afirmaban que ser bilingüe tenía una gran relación con la posición económica que la familia tuviera, ya que esto permitía el ingreso de los hijos a un sistema educativo particular, porque el fracaso de los alumnos en escuelas públicas se debía a los ingresos escasos. “el bilingüismo es bueno para el rico, pero malo para el pobre”. (J. Cummins, 2002: p. 33)

Como lo hemos visto, los estudiosos del bilingüismo hablan de que esta competencia les da a los niños ventajas cognitivas en ciertos aspectos de una enseñanza académica al respecto, J. Cummins nos comenta: “Lejos de cerrar puertas, el bilingüismo se asocia con un mayor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico, cuando se estimula la adquisición de ambos idiomas.” (J. Cummins, 2000: p. 17).

Más adelante este mismo autor nos dice:

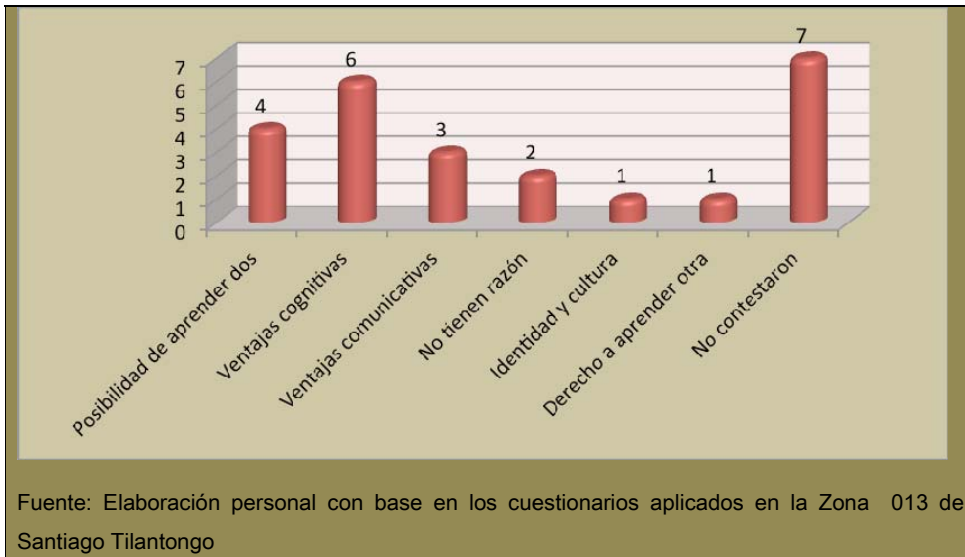
*“ [...] Los hallazgos más consistentes de estos estudios de investigación son que los bilingües muestran una conciencia más desarrollada del lenguaje (capacidades metalingüísticas) y que tienen ventaja para aprender nuevos idiomas. [...] En esta pauta de descubrimientos indica que el dominio alcanzado por los alumnos bilingües en sus dos idiomas puede ejercer una importante influencia en su desarrollo académico e intelectual. (J. Cummins, 2000, p. 37)”.*

Es por esto que nos interesaba ver si los maestros conocen estas posiciones y cuál es la de ellos- para esto les preguntamos-. Algunos estudiosos piensan que para los niños no es bueno aprender otra lengua ¿qué opinas? Para analizar sus respuestas las clasificamos en las siguientes categorías:

- a) Ventajas Cognitivas. En esta categoría incluimos aquellas respuestas que se referían al desarrollo de capacidades de pensamiento.
- b) Comunicativas. Incluimos aquí las que veían ventajas comunicativas como poder entenderse con otras personas.
- c) Funcionales. Sirve para obtener cosas
- d) Identitarias. Las que asociaron la lengua y la identidad.

Podemos observar los resultados en la siguiente gráfica.

Grafica 15.- Ventajas del bilingüismo.



Como vimos en el análisis de la competencia escrita en español, los docentes no entendieron la pregunta y sus respuestas se dirigieron hacia la posibilidad que tienen los niños de aprender una segunda lengua en la infancia. En realidad lo que se esperaba como respuesta, se dirigía hacia que los maestros resaltarán las ventajas o desventajas del bilingüismo. Doce maestros entendieron la pregunta, de los cuales seis resaltan las ventajas cognitivas, cuatro las ventajas comunicativas, uno la ventaja laboral, ya que indica que le permitirá ingresar al magisterio indígena y uno habla de la posibilidad de reivindicar la identidad cultural. Otras cinco respuestas son muy alejadas al tema, y siete maestros no contestaron.

Si bien la ventaja laboral se relaciona con uno de los factores que actualmente se ponderan sobre el bilingüismo:

*"Existe otra versión de los estudiosos del bilingüismo donde nos señalan que casi siempre la gente se opone a la educación bilingüe porque no conoce o desconoce la importancia económica del hecho de ser capaz de comunicarse en dos idiomas.....En este momento y en esta época..... todo el mundo necesita un segundo idioma" ".( J. Cummins, 2002: p. 33)*

Con formato: cita

Lo que nos parece ser de importancia mayor en las percepciones de un docente, son las ventajas cognitivas como un requisito para desarrollarse académicamente en el aula.

Es por esto que para profundizar en la percepción que los docentes tienen sobre el bilingüismo se les hizo la siguiente pregunta, ¿Te imaginas lo que sucede en la cabeza de un niño bilingüe?.

Presentamos las respuestas en la siguiente gráfica:

Gráfica 16. ¿Qué sucede en la cabeza de un niño bilingüe?



En la presente gráfica nos podemos dar cuenta que nueve de los profesores perciben que un niño bilingüe tiene un mejor desarrollo cognitivo, dos docentes más aluden a la traducción de una lengua a otra. De este fenómeno Signoret (2003) comenta que existen dos tipos de bilingüismo, el bilingüismo coordinado en el cual “ el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos, para una palabra dispone de dos significantes y de dos significados; y el bilingüismo compuesto: ”es cuando el niño tiene un sólo significado para dos significantes, no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos

idiomas, para pensar y comunicarse” y lo que hace es traducir. Por lo tanto, podemos definir que en estas respuestas los maestros hacen referencia a niños con un bilingüismo compuesto pero no estamos seguros de que sean conscientes de que su respuesta coincide con este segundo tipo de bilingüismo, ya que los mismos fueron los que anteriormente refirieron a las ventajas cognitivas.

Por otro lado, otros dos maestros comentan que un niño bilingüe tiene seguridad e identidad, tres profesores más comentan que un niño bilingüe se siente mejor, no se deja engañar y se comunica mejor. Uno más precisa problemas con la segunda lengua, tres no saben y la mayoría simplemente no contestó.

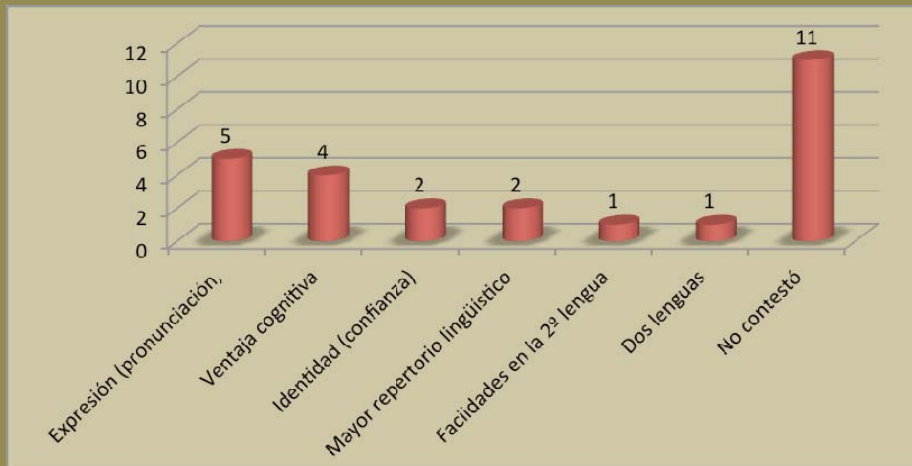
Es importante poner atención a las respuestas de los maestros, ya que una gran parte de ellos logra ver ventajas cognitivas, pero la gran mayoría no sabe o no contestó, al principio de este trabajo decíamos que es muy importante que el maestro que trabaja con niños bilingües reconozca las ventajas de su grupo para poder brindarles una atención educativa adecuada.

Para poder definir bien el capital de conocimiento de los docentes sobre el bilingüismo se les hizo a los docentes la siguiente pregunta:

¿Notas diferencias entre niños monolingües en español y los niños bilingües?:

¿cómo cuáles?; los resultados los presentamos en la siguiente gráfica.

Gráfica 17. Diferencias entre niños monolingües y bilingües



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo.

Como nos podemos dar cuenta, la cantidad de maestros que logran identificar alguna diferencia entre los niños bilingües y monolingües es casi más de la mitad y otro tanto, casi igual, no contestó.

En la presente gráfica cinco maestros aluden a que la diferencia principal entre estos niños es al hablar y pronunciar, pero no hacen mención si es en la L1 o en la L2, pero como a dicen ellos mismos, en sus comunidades hablan la lengua Tu'un Savi, posiblemente se refieran a su segunda lengua, o sea al español y no se refieren a una ventaja, sino a una desventaja en el dominio de la segunda lengua, como lo expresa este docente "*Distorsiona el conocimiento*

*que el niño ya tiene en cuenta, le cuesta entender la otra lengua* (cuestionario 2) o este otro *"En la expresión o la combinación de palabras."* (Cuestionario 20).

A diferencia de la pregunta anterior, en ésta sólo cuatro docentes aluden a que las diferencias entre bilingües y los monolingües son procesos cognitivos y destrezas.

Dos docentes más responden que la diferencia radica en la identidad y confianza.

Después de esta revisión sobre conocimientos y representaciones del bilingüismo, nos damos cuenta de que los docentes, a falta de una reflexión académica sobre el bilingüismo y su importancia, se encaminan más a factores vivenciales y emotivos. Estos maestros, como la mayoría del bilingüe español-lengua indígena, han tenido experiencias de discriminación, falta de oportunidades que han asociado con el hecho de hablar una lengua indígena. Por lo que se cree que hablar una lengua indígena impide hablar "bien" el español, determinando como se dice en la mixteca, un español "mocho", como lo dejan ver sus declaraciones. Sin embargo, como vimos en el marco teórico, existen más ventajas en un alumno bilingüe para aprender otras lenguas siempre y cuando se trabaje con metodologías propias. Esto quiere decir que las escuelas en el medio indígena no han cumplido su papel y han generado una serie de prejuicios hacia el bilingüismo español-lenguas indígenas.



Los conocimientos sobre ventajas cognitivas también están presentes, pero las desventajas frente al español se muestran al final más importante.

### **3.2.3. Fundamentar una educación bilingüe**

Como vimos en el capítulo dos, la atención del bilingüismo ha dado lugar a una serie de modelos de educación que tienen por objetivo desarrollar las competencias en dos lenguas. Estos modelos se confrontan a un currículo nacional que es fundamentalmente monolingüe. Si bien el desarrollo del bilingüismo en todas las escuelas del país es deseable por las razones que han dado los teóricos sobre sus ventajas, los niños indígenas, por las razones que conocemos, son llevados a aprender una segunda lengua en la escuela e incluso muchos de ellos llegan bilingües. Es por esto, que para las escuelas del medio indígena es imperativo poner a funcionar modelos educativos bilingües. Sin embargo, para eso es necesario que los profesores reconozcan esta necesidad por lo que en este trabajo indagamos hasta dónde los docentes de la zona la reconocen y cómo este reconocimiento se encuentra ligado con sus percepciones sobre el bilingüismo.

Como ya hemos visto anteriormente, el alumno llega con un conocimiento que hay que retomar para desarrollarlo, sin embargo, para poder desarrollar ese conocimiento es importante primeramente saber que está ahí, que se posee.

Presentamos los resultados de esta indagación en este apartado. Empezamos por investigar cómo conciben los docentes la relación entre saberes previos, locales, cómo los denominan y cómo relacionan éstos con el bilingüismo para terminar revisando hasta dónde reconocen la necesidad de una educación bilingüe.

Los saberes previos “son *un elemento del entorno vital cotidiano, de la construcción del sentido común y de la comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje*” ( Valderrama Márquez J. p. 2) “ los saberes locales han sido definidos como todos aquellos conocimientos que se encuentran dentro de un contexto determinado geográficamente y que en otros no cumplen ninguna función, tal es el caso de la lengua tu'un savi y sus variantes dialectales, por lo tanto, la relación entre ambos conceptos es muy importante ya que si el niño llega con una lengua indígena a la escuela y es alfabetizado en otra, no se está dando una enseñanza propia, por la simple razón de no estar tomando los saberes previos de los niños. Por ejemplo. Si un docente llega a una escuela donde la L1 de los niños es el Mixteco, resulta que sus clases las imparte en Español. Por lo tanto, aquí podemos señalar la importancia de alfabetizar en lengua.

Por otro lado, nos interesaba indagar cómo relacionan los maestros el modelo bilingüe y los saberes previos.

Para poder contestar esta interrogante se le hizo a los docentes la siguiente pregunta: ¿Qué son los saberes previos en los niños?

Lo que significa para los maestros se puede observar en la siguiente gráfica:

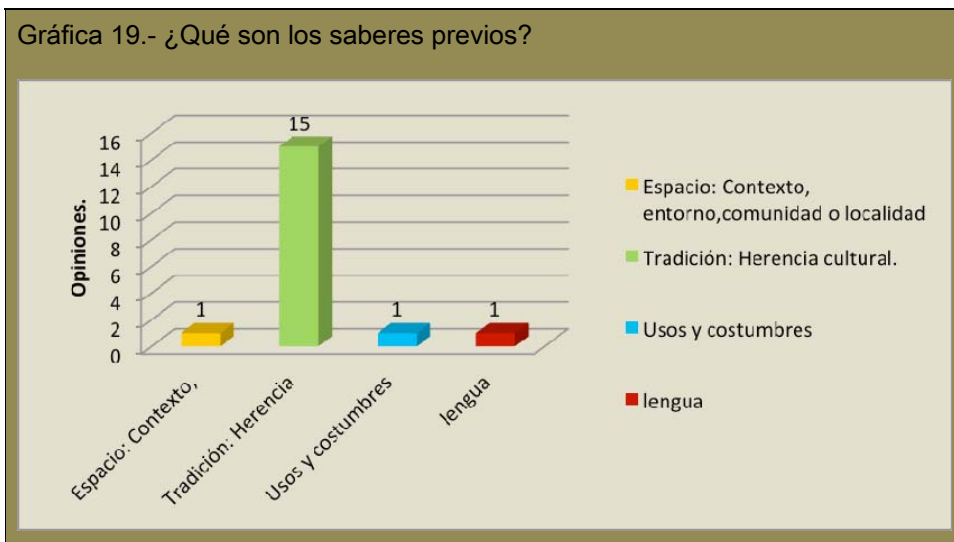


Como se puede apreciar en la siguiente gráfica, la mayoría de los docentes contestó que los saberes previos son aquellos conocimientos antes de abordar un tema que se vaya a tratar en una clase, dejan a un lado el contexto en el que el niño se desarrolla y lo incrustan a un currículo nacional al reducirlos a un tema. Cuatro de los mismos aludieron que son conocimientos que adquieren en su comunidad, conocimientos que los niños traen de su contexto en el que viven

y estos conocimientos han sido aprendidos de diferentes maneras en lugares no escolares, tal y como nos manifiesta un entrevistado: “los saberes previos de los niños, son propios de la comunidad, los que nos enseñan y nos heredan nuestros padres, de acuerdo a nuestras costumbres y tradiciones” (entrevista 19). Otro maestro lo replantea de la siguiente manera: “*Son conocimientos que tienen los niños sin que acudan a una escuela, lo han adquirido en su vida diaria con sus propios conceptos*” (entrevista 9).

Cinco de los docentes no precisó su respuesta, tres definitivamente obviaron la pregunta.

También se les preguntó a los docentes, qué son los saberes locales en los niños. Los puntos de vista se reflejan en la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo.

Como nos podemos dar cuenta en la presente gráfica, los saberes locales para los maestros de la zona o al menos para la mayoría de ellos, se dan en un espacio determinado como: contexto, entorno, comunidad o localidad. Se dan como una tradición que desde su punto de vista se traduce como herencia cultural, podíamos definirlo como un conjunto de saberes que son transmitidos de generación en generación de una misma cultura, a diferencia de lo que plantean para los saberes previos que la mayoría remite a saberes escolares.

Es muy importante señalar la importancia que tiene saber recuperar los saberes comunitarios, ya que los maestros debemos conocer que “[...] *los niños bilingües poseen un conocimiento y experiencias que intervienen en su aprendizaje*” (Pérez y Castillo, 2009, p.10), por lo tanto todos estos saberes nos ayudan a dar una educación bilingüe más completa. Donde los docentes tomarían esos saberes para trabajarlos dentro de las aulas, empezando por la lengua indígena. Al respecto Ausubel comenta “Si tuviésemos que reducir toda la psicología educativa a un principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia” (citado en Soledad Pérez y Mario Castillo Coord.: 2009, p.8). Es importante retomar esta idea ya que muchos de los maestros en el campo

indígena todavía pensamos que los alumnos no poseen ningún conocimiento previo a su ingreso a la escuela, pero a decir de este estudioso, el alumno ya trae consigo una serie de saberes que el maestro debe tomar en cuenta a la hora de dar sus clases.

Entre ellos se encuentra la lengua de la comunidad, la lengua como lo precisamos arriba no es sólo un saber meramente lingüístico, sino un camino de acceso a una cultura

Con el objetivo de ver qué tanto relacionan los saberes previos con el bilingüismo de los niños se les preguntó: ¿Para ti el hecho de que un niño sea bilingüe, le da saberes previos diferentes que los demás niños?, fue la pregunta que se les hizo a los docentes:

Gráfica 20.- Los saberes del niño bilingüe.



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo.

Como se puede ver en la gráfica, para la mayoría de los docentes incluidos los que dudan, el que un niño sea bilingüe no le da saberes previos diferentes, seis de los mismos reconocen que sí representan saberes previos diferentes, dos dudan de su respuesta y tres no contestaron.

Esto significa que el bilingüismo de los niños o la lengua indígena no son considerados por la mayor parte como un contenido didáctico en su enseñanza.

Por otro lado, es muy importante indicar en este punto lo que ya se comentaba en capítulos anteriores, sobre la formación de los docentes de educación indígena ya que si los propios maestros que atienden a alumnos indígenas no logran ver la diferencia de sus mismos alumnos, ¿cuál sería la necesidad de mantener un sistema que trata de dar atención a niños que no reciben una

educación adecuada por la mala formación de sus maestros? En todo caso correspondería a escuelas generales o formales dar atención a estos niños que ha decir de los entrevistados, no existen diferencias.

En este caso, los maestros del estado de Oaxaca, siempre hemos estado luchando, y más lo que pertenecemos a Educación Indígena, por una educación donde se retomen los saberes previos del niño. Sin embargo, por una parte no queremos la imposición de un plan nacional, pero por el otro lado, no comprendemos que es muy importante hacer la diferencia entre los contenidos que marca el plan nacional y los que queremos, estamos perdiendo el rumbo que nos lleve a instaurar conocimientos del contexto indígena tales como poder trabajar la lengua y los conocimientos que conlleva.

También se les preguntó a los docentes de la zona escolar 013, ¿Piensas que a los niños bilingües hay que tratarlos como a los demás o que necesitan una educación especial? ¿De qué tipo?. Se trataba de saber si los maestros llevan la problemática de atención al bilingüismo a una atención psicológica o si están con conscientes de las especificidades de una educación bilingüe, las respuestas se analizaron de la siguiente manera:



En este punto existen tres versiones encontradas y muy interesantes, la primera de ellas nos dice que la mayoría de los docentes piensan que a los niños bilingües hay que darles la misma educación, “*Todos los niños se deben de*

Gráfica 21.- Los niños bilingües y una educación especial.



Fuente: Elaboración personal con base en los cuestionarios aplicados en la Zona 013 de Santiago Tilantongo.

*tratar de la misma forma, independientemente en qué lengua hablan o se expresan. (Entrevistado 11).* Por otro lado, están los profesores que opinan que los niños bilingües deben recibir una educación especial: “Si se hace necesaria una educación especial para los niños bilingües”. Más adelante responde “*Una educación que atienda la situación lingüística de la propia etnia*” (entrevista 4).

Por último, están los profesores que piensan que a los niños bilingües hay que darles una educación basada en sus necesidades: *“Solo es cuestión de tomar en cuenta cuáles son las necesidades e intereses de los alumnos de acuerdo al contexto”* (entrevista 17).

Como se puede apreciar, para la mitad de los docentes de la Zona , los niños bilingües necesitan una educación de no discriminación. Podemos ver cómo confunden una reivindicación de igualdad, diciendo no a un sistema distinto al nacional de atención educativa, por la discriminación que sufren las personas que hablan una lengua indígena y que probablemente relacionan con la experiencia de discriminación vivida por ellos en la escuela. Estas respuestas de los docentes giran a otro rumbo descartando totalmente un tipo de educación intercultural Bilingüe, donde los docentes de la Zona Escolar 013 están trabajando el modelo educativo nacional, que ha decir de sus respuestas, se encuentra en una situación de igualdad.

Por otro lado, es interesante darse cuenta de que si ellos no están aplicando el modelo vigente para la educación indígena, su enseñanza está derivada de las formas con las que les enseñaron. Es importante señalar, que su formación no parece haberles dado una reflexión profunda sobre los fundamentos pedagógicos de la necesidad de atención bilingüe. No han entendido que no se puede alfabetizar en una lengua que los niños no dominan bien. También de la

necesidad de desarrollar la primera lengua y enseñar la segunda con metodologías apropiadas, donde se hace importante una formación adecuada a sus necesidades dentro del salón de clases.

De esta forma vemos cómo su experiencia del bilingüismo, sus problemas con la segunda lengua que analizamos en el apartado del perfil lingüístico, su asociación con la identidad, pero también con la discriminación, están primando en su percepción y sus creencias y que el proceso de formación, ni el básico, ni el universitario, ni el de las capacitaciones de la DGEI, han podido abrir una brecha, no sólo para una concepción académica del mismo, sino para el conocimiento de las experiencias e investigaciones sobre las ventajas de una educación bilingüe, menos aún en el conocimiento de las metodologías para su implementación.

### ***3.3.-Formación para la enseñanza bilingüe.***

Como vimos en las consideraciones metodológicas, la práctica docente se encuentra permeada por varias dimensiones (U.P.N. 2010.p.5) las cuales son:

A. El pensamiento del profesor el cual contiene:

- a) Las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular.
- b) La planeación que el profesor hace de su clase
- c) Las expectativas que posee acerca del grupo clase

B. La objetivación de la situación didáctica en la cual el profesor pone en acción su forma de concebir su práctica y que se encuentra atravesada por la naturaleza del grupo y las características individuales de los alumnos.

C. Los logros alcanzados en el aprendizaje. Las transformaciones aparecidas en los aprendices y que son valoradas por el profesor mismo, sus padres, los alumnos y los directivos

De estos tres puntos, en este trabajo abordamos los dos primeros. La situación didáctica de estos docentes se encuentra contextualizada por alumnos cuya primera lengua es el Tu'un Savi y que, o ya presentan un perfil bilingüe o que tendrían que adquirirlo en la escuela según las normativas de trabajo. Alumnos que se desarrollan en comunidades con sus normas y sus formas de organización tradicionales.

Después de esta revisión sobre los conocimientos del tema del bilingüismo que ostentan los maestros de la zona escolar, nos podemos percatar de que existe un gran desconocimiento del mismo tema que los profesores deberían conocer y manejar, ya que su campo de trabajo les exige estar formados en éste y otros temas, que más que requisito es una exigencia para lograr una educación de acuerdo a la política actual.

En cuanto al pensamiento del profesor, nos podemos dar cuenta en sus respuestas a las diferentes preguntas que se les hicieron sobre el tema del bilingüismo, fueron basadas en sus creencias producto de su experiencia vivencial más que de una formación y que cuando hace falta la formación docente en los maestros sus creencias son las que ocupan ese lugar.

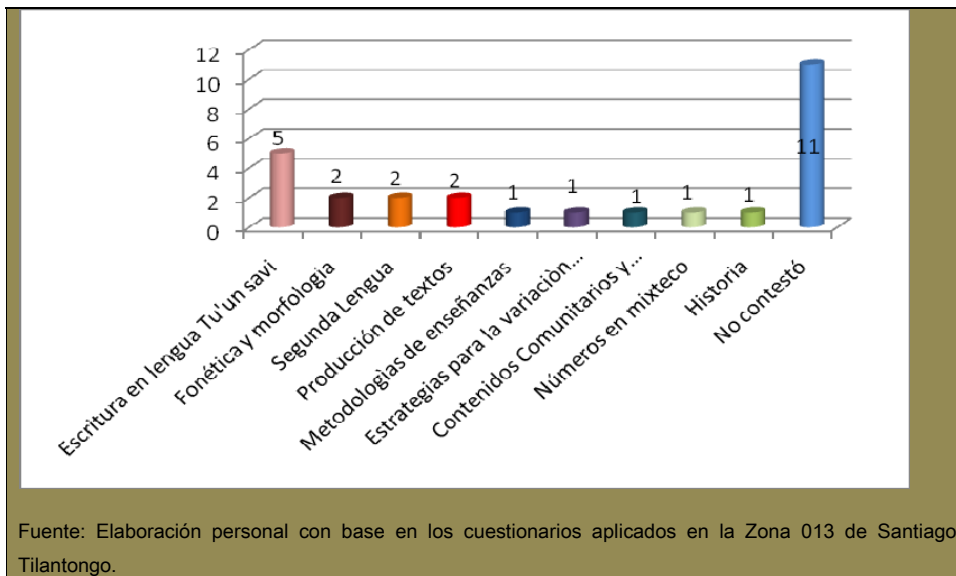
Es por esto que indagamos cuáles son las necesidades que los profesores demandan para poder cumplir con su trabajo.

### **3.3.1. Las expectativas de formación y capacitación.**

Anteriormente vimos cómo los docentes no reivindican un modelo bilingüe, nos interesaba también saber si los maestros tienen conciencia de que necesitan una formación para poder resolver diversas situaciones lingüísticas a las que se enfrentan dentro de su salón de clases.

Por otro lado, también se les preguntó a los docentes qué tipo de cursos les gustaría recibir.

Gráfica .-22 Necesidades de formación.



Como podemos analizar en la siguiente gráfica, la mayoría de los docentes que contestaron a esta pregunta, optan por tener cursos relacionados con la lengua, para mejorar su desempeño laboral. Esto puede deberse a dos factores: el primero es que la situación de haber contestado las encuestas y de justificar sus respuestas los llevará a sentir la necesidad de reflexionar sobre el tema y solicitar ayuda a sus necesidades pedagógicas.

Pero también es posible que reconocieran sus limitaciones para impartir una verdadera educación bilingüe sin haber tenido respuestas de los centros formadores.

Estas limitaciones se refieren a:

- 1) La lecto-escritura en la lengua tu'un savi. Como vimos en la gráfica tres, 6 maestros declaran no dominar o tener competencias parciales en la habilidad lecto-escritora de la lengua. Es posible que sea por esta situación, que es básica para alfabetizar a los alumnos en lengua materna, que varios de los docentes estén solicitando cursos de lecto-escritura en la lengua. A éstos podemos añadir los dos maestros que solicitan formación de fonética y morfología, seguramente para reflexionar sobre la escritura. Dos docentes solicitan la formación para la producción de textos, podemos pensar en el mismo sentido de preguntarse cómo escribir fenómenos específicos de la lengua como las vocales nasales y los tonos "Producción de textos o formas de nasalización, tonos de expresión" (informante 20).
- 2) La didáctica de lenguas. Dos maestros hablan de enseñanza de segunda lengua y supondríamos que se trata del español ya que como vimos la mayoría de los niños habla tu'un savi.
- 3) La variación dialectal. Como sabemos la lengua tu'un savi es una de las que presenta una mayor fragmentación dialectal, enunciada incluso como uno de los obstáculos para trabajarla en clase por tres de los entrevistados y sobre la cual un docente solicita estrategias para trabajarla.

4) En cuanto al docente que solicita contenidos comunitarios, vimos en la gráfica 12, la importancia de que los maestros enseñen partiendo desde lo que el niño ya sabe, esto supone para el docente rescatar los contenidos comunitarios con base a una política aplicada en el modelo intercultural bilingüe, aquí podemos ubicar a un docente que solicita los números en Tu'un Savi, por último, un docente solicita historia.

Una gran parte de los docentes no contestaron a la pregunta y no solicitaron una actualización para aumentar su capital de conocimientos, posiblemente no perciben esa necesidad puesto que según sus respuestas no trabajan con la lengua indígena dentro del salón de clases ( gráfica 14), no logran distinguir a los niños bilingües de los monolingües (gráfica 9), dicen que los niños bilingües no necesitan una educación diferente al modelo nacional (gráfica 13) entre otras, por lo que podemos definir su desconocimiento total sobre su campo de enseñanza, que es con alumnos bilingües.

### **3.3.2. Líneas para una formación en el campo de la lengua**

Con base en los planteamientos del marco conceptual, en el que vimos las implicaciones conceptuales y metodológicas para una educación bilingüe, nos parece que se necesita proponer una formación que considere los ejes expuestos por Félix Villalba y Maité Hernández (2008) para la formación de profesores de niños migrantes. Aunque en este caso se trata de docentes



bilingües en escuelas del medio indígena, nos parece que muchas de las problemáticas se comparten. Estos autores, hacen un análisis de la situación de la enseñanza de lenguas a inmigrantes y anotan:

*“Así por ejemplo, se suele considerar que los inmigrantes apenas necesitan alcanzar más que un mínimo nivel de dominio de la L2 para dar respuesta a las necesidades básicas de la vida cotidiana. En contraste, en los grupos de aprendizaje de LE se plantea como objetivo un progreso constante en el dominio de la nueva lengua con una gradación clara de niveles y una secuenciación de contenidos” (Villalba y Hernández, 2008 p. 18).*

En esta cita los autores comparan las diferencias entre la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y la enseñanza de lenguas extranjeras donde hacen referencia a que las lenguas extranjeras tienen programas, objetivos y metodologías claras y precisas de enseñanza, mientras que en segundas lenguas existe una serie de improvisaciones.

*“En el primer caso, apenas guarda relación la enseñanza de los idiomas que forman parte del currículum con la de la segunda lengua. Frente a prácticas reguladas por currículos, materiales específicos de idiomas, profesorado especializado y procedimientos didácticos claros y estandarizados, en las segundas lenguas impera la improvisación.” (p. 18)*

Estas observaciones son aplicables a la enseñanza del español como segunda lengua en escuelas indígenas, así como en la enseñanza de la misma lengua

indígena en las que no existen programas graduados de enseñanza ni formación de los profesores imperando la improvisación.

Retomamos entonces los ejes de formación propuestos por estos autores:

**1).- Lingüístico.**

Las metodologías de enseñanza de lenguas, tanto la primera como la segunda lengua. Para esto el docente necesita una profunda reflexión sobre las dos lenguas, desarrollar las habilidades académicas en ambas. Villalba y Hernández precisan sobre los contenidos de este eje (p. 28 ):

- Lengua y lingüística: estructura de la lengua, alfabetización, etc.
- Lengua y diversidad cultural: contraste cultural y uso de la lengua.
- Sociolingüística para educadores.
- Desarrollo lingüístico: adquisición/ aprendizaje de lenguas y desarrollo de la lengua con fines académicos.
- Enseñanza de Segundas Lenguas.
- Lengua y discurso académico.
- Tipología textual en contextos educativos.

Así mismo, proponen que los profesores necesitan desarrollar la investigación sobre los procesos en segundas lenguas, que se pueden retomar para lenguas minoritarias en los siguientes aspectos:

- El aprendizaje de lenguas en contexto: la lengua con fines académicos y profesionales.
- El aprendizaje de la lectoescritura en una L2 y *en L 1*<sup>1</sup>
- El aprendizaje de lenguas con diferentes niveles de escolarización previa.
- La escolarización en una L2.

## 2.- El cultural.

Es importante para todo docente que trabaje con niños bilingües, explotar la lengua como un vehículo de enseñanza el cual debe de ser trabajado en el salón, con materiales pedagógicos que el mismo docente produzca basado en la realidad existente de su propia comunidad. Se debe de enseñar con un curriculum propio de cada lengua, donde se retomen los diferentes saberes previos de las comunidades como: la siembra, la boda, la fiesta del pueblo, los sistemas de cargo, lugares sagrados, el temascal entre otros, dosificando la información y vinculándola con contenidos nacionales, esto con la finalidad de desarrollar en los alumnos habilidades que pueda manejar en escuelas superiores no indígenas. También es importante que el docente respete las reglas y normas de la cultura donde se encuentra laborando, de lo contrario será

---

<sup>1</sup> El añadido es nuestro puesto que los autores se refieren sólo a segundas lenguas

“excluido” de la educación de dicha cultura. Entender también que las culturas son cambiantes, nunca estáticas. Para esto se requiere:

- Reflexiones sobre las nociones de cultura y cambio cultural
- Metodologías para la elaboración contenidos de la cultura

### **3.- La planificación.**

Con estos elementos, culturales y lingüísticos, el profesor tiene que poder abordar las metodologías de enseñanza y la planeación de sus contenido curriculares. Este eje necesita entonces de la formación en desarrollo curricular para ir elaborando tanto sus proyectos escolares como su planeaciones, así el profesor necesita una formación que incluya:

- Los modelos de curriculum bilingüe.
- El desarrollo curricular.
- La planeación de clases.
- La gestión escolar.

### **4.- La evaluación.**

Es de suma importancia que los profesores tengan nociones sobre la evaluación de los aprendizajes. Para evaluar la lengua se puede trabajar diversas formas (T.E.E.A, 2013, p.14).

A).- **La coevaluación**, donde el docente evalúa sus capacidades y actitudes lingüísticas.

B).- **La heteroevaluación**, el docente y los alumnos buscan juntos instrumentos de evaluación basados en la realidad que existe dentro del salón de clases y a su alrededor.

C).- **Meta evaluación**, alumnos, padres de familia, maestros, autoridades educativas entre otras. Evalúan juntos la forma en que se ha estado trabajando la cuestión lingüística dentro y fuera del aula, esto por lo regular sucede al finalizar el ciclo escolar, donde una vez tenido los pros y los contras se preparan para un nuevo ciclo.

Quiero señalar que actualmente no es suficiente con que un profesor muestre dinamismo, dialogante, comprometido etc. Sino que cada vez se le exige un mayor nivel de profesionalismo en áreas donde casi no existe formación docente.

Una de las características importantes para una buena formación en el área, son los fundamentos pedagógicos de la enseñanza bilingüe, donde el maestro debe reflexionar sobre la importancia de dar una educación basada en la lengua indígena respetando los valores, las costumbres y las tradiciones de la comunidad, también es importante que se observe el desarrollo lingüístico de nuestros alumnos, esto con la finalidad de dar una enseñanza adecuada y apegada a los principios pedagógicos de una enseñanza bilingüe.

Para los maestros que no hablan, no se les puede obligar, pero se espera que ellos voluntariamente y a manera de reflexión la adquieran, sin embargo sería

necesario que las instancias de formación les ofrezcan cursos de la lengua originaria como segunda lengua. Con lo anteriormente citado, nos podemos dar cuenta de que los docentes que trabajan en el campo indígena ya no necesitan de cursos o talleres donde se les expongan, de forma general y rápida, la manera de cómo trabajar, sino que desde mi punto de vista, ya es una exigencia educativa asistir a las diferentes universidades que existen en el país.

### ***Conclusiones.***

Al estar escribiendo estos últimos renglones de mi trabajo de investigación, llega a mí una reflexión sobre el análisis realizado de la verdadera situación que existe en el campo de la educación “intercultural “ bilingüe, donde este modelo ha sido tomado como una política que puede o no hacerse, y nadie dice nada. Por un lado, los padres no quieren que se enseñe en la lengua de la comunidad, por otro, los docentes no creen en el bilingüismo en sus aulas, como se pudo constatar a partir de sus propias declaraciones. Esto me regresa a las preguntas de inicio:

¿Por qué las normativas de la educación intercultural bilingüe hablan del bilingüismo aún en contra de lo que piensan los padres y los maestros? ¿Cuál es la importancia de aplicar esas normativas más allá de las visitas de los supervisores? ¿Qué importancia tiene que los maestros conozcan las características de su alumnado? ¿Los maestros en servicio conocen las

normativas? ¿Qué formación reciben para poder aplicar las disposiciones de ley en materia de educación intercultural bilingüe? ¿Cuál es la formación que se necesita para promover el bilingüismo en las escuelas indígenas?

Al terminar este trabajo puedo decir que las razones por las cuales se hace importante la educación bilingüe se encuentra fundamentada en la forma en que los niños aprenden más rápido, la capacidad de análisis es mejor para manejar dos conceptos en dos lenguas, su desarrollo lingüístico es apto para aprender más lenguas porque determina el desarrollo que se tendrá en la segunda lengua.

Por otro lado, es importante reconocer que los docentes no han recibido la formación pertinente para llevar a cabo su tarea, así:

- No conocen las normativas que los obligan a aplicar una educación bilingüe. Sin embargo, es de suma importancia conocer y aplicar esas normativas ya que de lo contrario se están contradiciendo acuerdos y tratados que ayudarían a mejorar las condiciones educativas en el campo indígena.

Así mismo, pudimos ver que los docentes no logran detectar las características de sus alumnos ni los fundamentos que justifican un modelo bilingüe en sus escuelas.

La inercia histórica del integracionismo se sostiene en el sistema educativo, aunque hay cambios en la preparación de los docentes indígenas, la evidencia

indica que utiliza estrategias poco participativas en la preparación de los docentes indígenas y la interculturalidad es más discursiva que práctica. Esto se puede apreciar cuando los maestros no logran ubicar sus percepciones sobre el bilingüismo desatando un sin número de ideas, todas dadas desde su propia experiencia.

Estas experiencias vienen dadas por un recorrido vivido de la discriminación que ellos adjudican al hecho de haber sido hablantes de una lengua originaria. Así, en concordancia con la hipótesis planteada, nos damos cuenta de que a falta de conocimientos del contenido pedagógico de su asignatura, las creencias producto de su experiencia han suplido a su formación llenando el concepto de bilingüismo con ambigüedades que nada tienen que ver con la realidad en que trabajan.

Es notable también que en el campo de trabajo los docentes fueron contratados con los requisitos de pertenecer a un grupo indígena y hablar la lengua correspondiente, pero nunca se les dio una orientación sobre las normas que obligan, al menos al maestro de educación indígena, a trabajar con un tipo de bilingüismo dentro del salón de clases, dejándolo con la idea errónea que una lengua es parte “muerta” de la educación, se hace uso de la lengua únicamente cuando se programa una visita de supervisión, se justifica un trabajo que no tiene contenidos que repercutan favorablemente en los niños, aunado a esto, los



supervisores fueron formados por un modelo de mantenimiento de la lengua y al no recibir actualización sobre el tema del bilingüismo desconociendo las propuestas.

También nos pudimos percatar que los maestros se dan cuenta que les hace falta formación en este campo, aunque estén estudiando o hayan estudiado en las diferentes Universidades del estado, nunca su formación fue encaminada al campo bilingüe. Esto puede deberse a que estas instituciones se dedican a reflexionar sobre la práctica docente, pero como los docentes no logran trabajar un modelo bilingüe en su salón, no se logra reflexionar en estas escuelas formadoras de docentes sobre este tema.

Después de analizar la situación del bilingüismo en la zona escolar 013, nos podemos percatar que todavía queda un largo camino por recorrer, que visto desde una realidad crítica, se ha trabajado muy poco o casi nada en este tema educativo y todavía nos queda un largo camino por recorrer. Se debe trabajar en colectivo, tanto padres, alumnos, docentes, autoridades de todos los niveles, con la finalidad de crear las condiciones necesarias para adaptar e interpretar metodologías acordes al tipo de bilingüismo que exista en los diferentes centro de trabajo.

Por otra parte, es interesante analizar los discursos que tienen las partes involucradas en la formación de los maestros, por un lado tenemos a la gubernamental ( oficial ) y por la otra a la sindical ( Sección XXII), que al final cuando se quiere saber qué objetivos son los que plantean para la educación “ eso y nada es lo mismo”. Esto perjudica a los docentes que se encuentran en el aula, capacitándolos con metodologías ajenas a la realidad del campo indígena, donde a los maestros se les hace imposible ver las diferencias que existen entre los alumnos bilingües y los monolingües, impulsando con esto un educación fuera del contexto de los niños arrimándolos a conocimientos nacionales y dejando a un lado sus saberes previos, como es en el caso de la lengua.

También quiero señalar la importancia del rol que desempeña el maestro entre lo que debe ser: “*un agente de cambio en la comunidad, colaborando localmente en la construcción de desarrollo social, cultural y económico*” ( Huberman.1996:p.24); y lo que hace, parece que estamos haciendo referencia a dos realidades muy distintas, una de la otra.

Una de estas realidades es visible en el nivel de educación indígena, como ya lo mencioné en capítulos anteriores, son muchas las problemáticas que aquejan el bajo nivel de enseñanza en este campo. Uno de estos problemas es la formación que han tenido los docentes indígenas y la poca atención que han recibido de parte de las autoridades educativas para el buen desempeño de sus funciones.

“Desde el siglo XIX se ha aplicado en México la tradición legada por la convención Republicana de la Revolución Francesa que consiste en dar un trato privilegiado a la formación del magisterio manteniéndola fuera de las universidades” (Bruno Baronet. 2008: p. 102), en donde se ve poco interés por parte de las autoridades educativas por cumplir con su deber. Parece que cumplen con ofrecer talleres y cursos que en lugar de ofrecer respuestas, agrandan más las dudas.

Los problemas que enfrenté al momento de estar elaborando el presente trabajo fue la escasa participación de los docentes a la hora de responder a los cuestionarios, esto se puede apreciar en las gráficas donde los docentes no contestaron o no saben del tema.

Por otro lado, me hizo falta conocer el punto de vista de las autoridades educativas del nivel de educación indígena, con la finalidad de lograr contrastar la realidad del campo, con la burocracia existente en este medio, por lo que no pude conocer si ambas partes tienen el mismo fin o simplemente existe un paralelismo educativo.

Otro tema que hubiese sido importante abordar, es el punto de vista de las instituciones formadoras de los maestros, como son la UPN y las normales.

Por último, considero muy importante seguir adelante con la investigación de enseñanzas de segundas lenguas para trabajar aspectos significativos

como: el aprendizaje de lenguas en contexto escolar, el dominio de la lecto-escritura de esa lengua, el uso de la lengua en situaciones contextuales y académicas, entre otros aspectos.

## Referencias bibliográficas

### Libros

Calderón Ita, C. y Deloya Domínguez, Luz Ma. (1987). "*Maestros de primeras letras. Cien años de su formación*". Estudio Histórico-pedagógico. Edit. Costa-Amic Editores.

- Castillo Zúñiga, M. (1989). Educación Bilingüe "Materiales de apoyo para la formación docente en educación Bilingüe intercultural, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Colombres, A. (1981) Manual del promotor Cultural" (III) Documentos y materiales de trabajo, ediciones del centro cultural Mazahua.
- Cuenca Ricardo, Nucinkis Nicole, Zavala Virginia,-coordinadores- (2007) "Nuevos maestros para América latina". Ediciones Morata, S, L., Madrid.
- Cummins J. (2002). "Lenguaje, poder y pedagogía", Madrid. Ministerio de educación, cultura y deporte Secretaría General Técnica y Ediciones Morata.
- Claro y Botho Claro, Moreno G. y Gaspar Moreno Botho,(1985). "¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle del Mezquital?", en *Aportaciones indias a la educación*, Antología de López, Gerardo y Velazco, Sergio. Conclusiones del Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas, Consejo Nacional de Pueblos Indígenas. El Caballito/SEP-Cultura, México.
- Ching, Doris. (1983)."Como aprende a leer el niño bilingüe", edit. Cincel, Pennsylvania state University,
- Fuentsanta Hernández, Pina (2009) Teorías Psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como segunda lengua, Madrid; Molina, Siglo XXI.
- Gallego Ortega, José Luis y Fernández de Haro Eduardo – Directores- (2007) "Enciclopedia de educación infantil "Volumen 1, Ediciones Aljibe, Gil editores, Puebla, Pué. México.
- García Ortega, Eleazar (1985). "Nosotros los maestros indígenas y la educación bilingüe-bicultural", en López, Gerardo y Sergio Velazco *Aportaciones indias a la educación*, El Caballito, SEP-Cultura, México,
- Garton, Alison y Pratt, Chris. (2006). Aprendizaje y Proceso de Alfabetización, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Temas de educación, Barcelona. Paidós.
- Huberman, S. 1(996). Como aprenden los que enseñan. La formación de formadores. Aique Grupo Editor.

- J. Arnáu. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios pedagógicos, Barcelona. ICE-Horsori.
- King, Linda (2000). “Los pueblos indígenas y la educación de adultos en México”, en *Encuesta internacional de educación de adultos indígenas, Estudio nacional: México*, Unesco/Crefal, Pátzcuaro, Michoacán.
- López, Luis Enrique, (1996). “La diversidad étnica, cultural y lingüística, latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en Muñoz, Héctor y Pedro Lewin, *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, UAM/INAH, México Pérez López, Soledad y Castillo Hernández Alberto (2010) Voces de la diversidad, tradición oral y curriculum bilingüe. México. UPN. 1v.
- Pérez López, M.S. y León Javier, I. (2001). “Prácticas educativas” en *Educación primaria de las niñas y niños indígenas en contextos migratorios en el Estado de Puebla*. (Coord. Teresa Rojas Rangel). México, DGEI-SEP, México, 2011
- Rebolledo N. (2007). “Escolarización interrumpida” un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México, México, UPN.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (1998) *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Primera reimpresión 2001. Madrid: Cambridge University.
- Sacristán Jimeno José, (2002). *Educación y convivir en la cultura global*, 2° edición, ediciones Morata, S.L. Madrid; España, 287 págs.
- Santiago José Apolinar (2009). *Elementos para una gramática didáctica de la lengua Tu'un Savi*. México D.F. 149 págs. Tesis presentada en la Universidad Pedagógica Nacional para obtener el título de Licenciado en Educación Indígena.
- Sarto Martín Pilar María (1997). “El bilingüismo” una aportación a las necesidades educativas lingüísticas. Salamanca, España; editorial Amarú.

- SEP- DGEI (1994). *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*. México: SEP.
- SEP y Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2004) Parámetros curriculares de la asignatura de la lengua indígena, educación básica. Primaria indígena. México.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Morata.
- Todorov y Ducrot (1974) Diccionario Enciclopédico de Ciencias del lenguaje, Buenos Aires: Siglo XXI.

### Artículos

- Arana de Swadesh, "Lingüística y educación indígena", en *I Seminario de Lingüística y Educación Bilingüe-Bicultural*, materiales de consulta, segunda sección "El bilingüismo y las ciencias sociales", ponencia 22, Oaxtepec, Morelos, 1979a.
- Bautista Martínez, E. (2010). "la lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca" *El Cotidiano*, Vol.25, Núm. 159, Enero-Febrero, 2010,pp. 101-107. UAM. México, Frías Conde, Xavier. (2002). Introducción a la Psicolingüística; *Ianua. Revista Philologica Románica*, Suplemento 06.
- Laninni, Martha. – Coordinadora – (2004). "Pedagogía, Arte y ciencia para enseñar" *Pedagogía y tendencias pedagógicas*. Colombia, Rezza Editores S.A. de C.V. Tomo 1.
- Pérez López, M-S. y Cruz García Fanny. (2007). "Los fenómenos transcódicos en los estudiantes bilingües español-lenguas indígenas". Primer Encuentro de Enseñanza de Lenguas Indígenas e investigación Aplicada del 21 al 22 de febrero. Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco.
- Sección XXII "Talleres estatales de educación alternativa "(2013) guía para el docente, Oaxaca de Juárez; Oaxaca.

## Documentos electrónicos

Aguilar Alconchel, Miguel Ángel. (2004), Revista digital, "investigación y educación. Chomsky la gramática generativa, revista número 7, volumen 3, recuperado el 4 de Junio del 2013 en:[http://www.csub.edu/~tfernandez\\_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf](http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf)

Arévalo, Ivette, Pardo Karina y Vigil, Nila (2005) Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas de EBI en Perú. Perú: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. PDF. Recuperado en: <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/vigil/01.presentacion.pdf>.

Barboza Norbis Lidia (2009).Investigación educativa básica ,aplicada y evaluativa: cuestiones de campo e implicancias para Uruguay.

Bisqueira, Rafael (1994). "Investigación acción, Procesos de investigación. Disponible: en <http://www.monografias.com/trabajos15/investigacion-accion/investigacion-accion.shtml> )

Declaración universal de los derechos lingüísticos. Disponible en: <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>.

Castillo Nava, Mario (2007).Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, "la construcción comunicativa en el aula como medio para la comprensión de las matemáticas, Universidad Autónoma de Sinaloa, recuperado el 9 de Junio del 2013 en:[http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/experiencias\\_innovaciones\\_pedagogicas/D35.pdf](http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/experiencias_innovaciones_pedagogicas/D35.pdf)

Constitución política de los estados unidos mexicanos consultado en 12 de Diciembre del 2012 en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=>

Convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes consultado en 25 de agosto del 2013 en : <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=we>



[b&cd=1&ved=0CC0QFiAA&url=http%3A%2F%2Fwww3.inegi.org.mx%2Fnm%2Findex.php%2Fcatalog%2F154%2Fdownload%2F2233&ei=tQEsUtXKI8Lc2QWStoDYCQ&usg=AFQjCNFh\\_YrwpLnnRBlud4PYXcezhslFZg&bvm=bv.51773540.d.aWM](http://www.inegi.org.mx/Findindex.php?catalog%2F154%2Fdownload%2F2233&ei=tQEsUtXKI8Lc2QWStoDYCQ&usg=AFQjCNFh_YrwpLnnRBlud4PYXcezhslFZg&bvm=bv.51773540.d.aWM).

Declaración universal de los derechos lingüísticos disponible en: [www.oei.org.co/oeivirt/rie13a12.htm](http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a12.htm).

Experiencias de la investigación: puntos de encuentro con el campo de la educación. (2012).” Procesos de enseñanza de aprendizaje estudios en el ámbito de la educación media superior y superior, Coord. Dolores Gutiérrez Rico, Delia Inés Ceniceros, Heriberto Monarrez Vázquez, REDIE, SEED , ANGLO ESPAÑOL. En: <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/coleccionlibro3.pdf>.

Frías Conde Xavier (2002). Introducción a la psicolingüística, IANUA. Revista Philologica Románica, suplemento 06. Consultado en 2 de Septiembre del 2013 en: <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup06.pdf>.

Herrera Labra Graciela ( 2002). Los docentes indígenas. Breve historia Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México recuperado el 13 de mayo del 2012 en : <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>.

Los acuerdos de San Andrés Larraizar consultado en 13 de enero del 2012 en: [www.bibliojuridica.org/libros/1/1/12.pdf](http://www.bibliojuridica.org/libros/1/1/12.pdf).

Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consultado el 3 de febrero del 2013 en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

Millán Dena María Guadalupe (2006). Maestros indígenas, burocracia frente a identidad”. Consultado en 1 de julio del 2012 en: [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/estadistica.php?id\\_host=5&tipo=ARTICULO&id=878&archivo=6-65878qsp.pdf&titulo=Maestros%20ind%C3%ADgenas,%20burocracia%20frente%20a%20la%20identidad](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=5&tipo=ARTICULO&id=878&archivo=6-65878qsp.pdf&titulo=Maestros%20ind%C3%ADgenas,%20burocracia%20frente%20a%20la%20identidad).

Moya, Ruth, “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, Educación, Lenguas,

- Culturas, mayo-agosto de 1998, Biblioteca Digital de la OEI, 1998, en Internet: <http://www.oei.es/index.php>.
- On, Maili (2007). "Marco teórico e institucional de enseñanza del lenguaje y la comunicación" disponible en : <http://es.scribd.com/doc/132688580/Marco-teorico-e-institucional-de-la-ensenanza-del-Lenguaje-y->
- Piedehierro, C. (2009). La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 5 (3), 55-86. Recuperado el 13 de junio del 2011 en [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos\\_n5/piedehierro.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/piedehierro.pdf).
- Pontificia Universidad de Chile, Facultad de Educación, Didáctica de Castellano. 29 de Mayo 2007 consultado el 16 de junio del 2011. Recuperado en <http://www.docstoc.com/docs/1993964/Ensenanza-del-Lenguaje-y-la-Comunicacion#>.
- Ramírez Torres Concepción (2008). Alianza por la calidad de la educación: una fuente de discordias. Agosto 2008. Consultado el 6 de septiembre del 2013. en:[http://www.ceroenconducta.org/docs/rev55/la\\_alianza\\_por\\_la\\_calidad.pdf](http://www.ceroenconducta.org/docs/rev55/la_alianza_por_la_calidad.pdf).
- Rechaca López, J-A. (2009) "Adquisición del lenguaje en la escuela" en Innovación y experiencias educativas n° 14 enero 2009. pp1-18. Recuperado el 12 de junio de 2011 en:[http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/JOSE%20ANTONIO\\_LOPEZ\\_2.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_2.pdf).
- Revista enfoques educativos, Número 15, 1 de junio del 2008. Consultado el 10 de Julio del 2011, recuperado en [http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques\\_15.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_15.pdf)
- Labharte Álvarez Rodrigo (2009) " la pertinencia de la prueba enlace entre los alumnos indígenas. Consultado el 5 de agosto del 2013 en :

[http://contorno.org.mx/contorno/resources/media/pdf/RLA\\_enlace\\_indigena.pdf](http://contorno.org.mx/contorno/resources/media/pdf/RLA_enlace_indigena.pdf).

Saussure, Ferdinand, (1945). "Curso de lingüística General", Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso, Vigésimocuarta edición, Ed. Losada. S.A. Moreno 3362, Buenos Aires Argentina. Recuperado el 6 de Junio del 2011 en: <http://www.jacquesderrida.com.ar/restos/saussure.pdf>.

Signoret Dorscaberro A. (2003) Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula, Revista Perfiles educativos, vol XXV, N° 102. UNAM, México, pp. 6-21. PDF. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210202>.

Schmelkes, Sylvia. (2006). Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en la educación superior? Consultado el 26 de Mayo del 2013 en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-174704\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-174704_archivo.pdf).

Tinajero Márquez L. (2010) "Competencia en comunicación lingüística; Competencia lingüística vs. Competencia comunicativa" en Temas para la educación n° 6 , Enero 2010. Recuperado el 23 de Febrero 2011 en: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docupdf.aspx?d=6727&s=>

UPN (s/f) Documento normativo plan de estudios de la carrera LEPyLEPMI. Plan 90. Disponible en: [http://www.upnhidalgo.edu.mx/textos/nues\\_uni/Normatividad/Docuemnto%20Normativo%20LEPEPMI'90.pdf](http://www.upnhidalgo.edu.mx/textos/nues_uni/Normatividad/Docuemnto%20Normativo%20LEPEPMI'90.pdf).

Valderrama, Vázquez, J. Saberes previos y sentido común en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, un enfoque desde la historia epistemológica de las ciencias. Obtenido el 3 de mayo del 2013 en: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/156/224>.

Velásquez Martínez María Patricia (2005). Breve introducción al bilingüismo en México. Obtenido el 22 de Septiembre del 2012 en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>.

Vila, Ignasi (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y enseñanza bilingüe. Obtenido el 14 de febrero del 2012 disponible en: <https://www.google.com.mx/#q=ignasi+vila+reflexiones+en+torno+al+bilinguismo>.

Universidad Nacional de Misiones, facultad de humanidades y ciencias sociales, secretaria de investigación y postgrado, programa de semiótica; especialización en alfabetización intercultural, módulo III,” procesos alfabetizadores” recuperado el 17 de Junio del 2012 en: <http://www.programadesemiotica.edu.ar/alfabetizacion/MODULO%20III%20%20Procesos%20Alfabetizadores.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional,(2010). Análisis de la práctica docente-guía de trabajo, recuperado el 19 de Agosto del 2013 en: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/guias/apd.pdf>.

#### **Páginas de internet consultadas:**

Discriminación en los niños indígenas, 2009, <http://blog.pucp.edu.pe/item/79278/discriminacion-linguistica-en-los-ninos-indigenas-examen-enlace>

Iberletras –lengua y literatura- (2011) consultado el 15 de junio del 2011 recuperado en :<http://iberletras.com/>.

Maestras jardineras. <http://www.maestrasjardineras.com.ar/alfabetizacion.html>, consultado el 14 de junio del 2011.

Periodismo de Paz “ciudadanía express”, 2010, (<http://ciudadania-express.com/2010/07/27/creanproyectos-para-elevar-el-nivel-de-la-educacion-indigena/>)

#### Documentos web y Páginas de internet:

[http://www.asodefensa.org/portal/?page\\_id=4](http://www.asodefensa.org/portal/?page_id=4) consultado el 16 mayo del 2011.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002005.pdf> consultado en 16 de 08 del 2013 .

<http://www.snte.org.mx/?P=leerarticulowww&Article=824> Consultado en 22 de enero del 2012.

Wikipedia, “el monolingüismo” consultado el 10 de enero del 2012 en:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Monoling%C3%BCismo>.

PÁGINAS DE PERIODICOS EN LINEA CONSULTADAS.

Del Río Beltrán Pascual. (2013,14 de Abril).Excélsior, Reforma educativa: pasado contra futuro. P.16. obtenido el 1 de Mayo del 2013 en: <http://www.excelsior.com.mx/pascal-beltran-del-rio/2013/04/14/893818>.

El informador.com.mx. (12/10/10).Guadalajara, Jalisco. Destacan escuelas indígenas..... ¡en retraso educativo!, obtenido el 11 de agosto del 2011 en: <http://www.informador.com.mx/jalisco/2009/110586/6/destacan-escuelas-indigenas-en-retraso-educativo.htm>.

Redacción. (2011,11 de Diciembre). Crónica de Oaxaca, Educación indígena fortalece programas de brigadas de desarrollo educativo. P.7. obtenido el 23 de mayo del 2013 en: <http://www.cronicaoaxaca.info/informaciongeneral/19384-educacion-indigena-fortalece-programa-de-brigadas-de-desarrollo-educativo.html>[educacion-indigena-fortalece-programa-de-brigadas-de-desarrollo-educativo.html](http://www.cronicaoaxaca.info/informaciongeneral/19384-educacion-indigena-fortalece-programa-de-brigadas-de-desarrollo-educativo.html).

## ENTREVISTAS.

Cenobio Miguel Camilo. Entrevista realizada el día 15 de Mayo del 2012 en la comunidad de San Mateo Sindihui. Nochixtlán; Oaxaca.

Martínez Silva Fermína. Entrevista realizada el día 23 de junio del 2010 en la Comunidad de San Juan Zautla; Cuicatlán, Oaxaca.

Francisca A. Cruz Cruz. Entrevista realizada el día 13 de Diciembre del 2010 en la comunidad de Santiago Tilantongo, Nochixtlán; Oaxaca.

## Anexos.

### Anexo 1. Cuestionarios aplicados.

### Anexo 2. Análisis del español escrito

1.- Considero que es muy importante que (el niño) hable otra lengua puesto que el niño de esa manera se desenvuelve mejor en su <b>contexto</b> y fuera de <b>ella</b> .
2.-Es <b>factible</b> dominar dos o más lenguas <b>ya que</b> es importante ponerlas en práctica en cada espacio determinado.
3.- <b>En</b> (a)la edad de <b>los niños</b> es bueno que aprendan la lengua indígena porque se le(s) facilita(s) con sus otros compañeros comunicarse de manera oral.
4.- <b>Qué</b> si es necesario <b>ya que</b> si <b>entran</b> a trabajar en el magisterio, se le(s) facilitará y (se) adoptará(n) en cualquier comunidad.
5.- <b>Si</b> , (creo que es bueno) porque es la manera de poder comunicarnos con otras personas.
6.-Es factible <b>ya que</b> (el niño) desarrolla <b>sus</b> habilidades lingüísticas.
7.-Al contrario el dominar dos o mas lenguas permite la adquisición de otra.
8.- <b>Son actos</b> para aprender muchas lenguas, y no una como dicen los demás.
9.-Considero que los niños pueden aprender otra lengua, siempre que tengan las <b>posibilidades</b> .
10.- <b>Qué</b> esto es una mentira, ya que el niño <b>está propenso</b> a aprender las lenguas que <b>quieran</b> .
11.-Que está mal porque cualquier niño <b>puede aprender</b> una o más lenguas
12.- <b>A</b> (desde) mi punto (de vista) personal, es mejor que hablen dos o más idiomas porque así desarrollan partes de su cerebro que comúnmente no <b>lo</b> hacen.
13.-Pienso que son estudios mal ubicados, ya que si intentan aprender otra lengua (los niños) desarrollan su cerebro y mejoran su capacidad intelectual.
14.- <b>Qué</b> sí, porque supuestamente mientras más trabaje tu cerebro, se desarrolla en sus habilidades aún más hasta antes de los 16 años.
15.-Desde mi punto de vista aprender dos o más lenguas, la mejor etapa para <b>aprenderlo</b> es la niñez, ya que el cerebro trabaja más ejercitadamente.
16.-Es bueno aprender para seguir conservando nuestra cultura e identidad.

17.-Porque algunos niños conocen otra lengua y a partir de ello, elegir la lengua que les gusta más.

18.-Es una opción egoísta, ya que todos tenemos los mismos derechos, así como la capacidad para seguir creciendo sin importar raza o cultura.

19.-Qué es un error.