



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

"Multilingüismo y diversidad en el aula: aproximaciones a la aplicación del enfoque intercultural bilingüe en el área de lengua, en primer grado de primaria"

Tesis

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

Presenta:

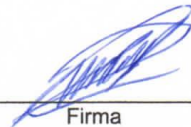
María Teresa Zarza Díaz

Dirigido por:

Mtro. Pedro David Cardona Fuentes

Sinodales

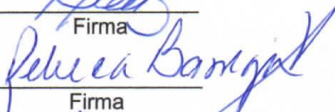
Mtro. Pedro David Cardona Fuentes
Presidente


Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann
Secretaria


Firma


Dra. Rebeca Barriga Villanueva
Vocal



Firma


Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente


Firma

Dra. Diana Violeta Solares Pineda
Suplente


Firma


Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

RESUMEN

México es un país diverso y multilingüe, en el que se hablan 68 lenguas originarias y 364 variantes de éstas (INALI, 2008). Muchos de estos idiomas se encuentran en peligro de extinción, debido a diversos factores, entre ellos la carencia de espacios de uso oficiales y funcionales (Osorio, 2012). Ante este panorama, la Ley Federal de Educación de 1993 planteó un enfoque intercultural para aplicarse a todos los mexicanos, y un enfoque intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país (SEP-CGEIB, 2004). Sin embargo, actualmente existe la necesidad de replantear las formas en que la educación intercultural y multilingüe debería desarrollarse en el sistema educativo nacional, pues cuando menos la tercera parte de los estudiantes provenientes de contextos indígenas asiste a escuelas públicas en zonas urbanas (SEP, 2007), donde su lengua no se aprovecha como una herramienta para la enseñanza. Por ello, el objetivo de este trabajo es describir, en un estudio de caso, las actitudes y percepciones de los actores educativos (profesores, alumnos, tutores) en cuanto a la diversidad lingüística y cultural existente en la escuela y el hogar, así como mostrar algunas actividades encaminadas a mejorar el aprendizaje del español a través del enfoque intercultural bilingüe y los resultados después de aplicarlas.

Palabras clave: diversidad cultural, educación intercultural bilingüe, aprendizaje del español.

ABSTRACT

Mexico is a diverse and multilingual country, in which 68 original languages and 364 linguistic variants are spoken (INALI, 2008). These are disappearing, due to many issues such as the lack of official and functional spaces to use this language (Osorio, 2012). For this reason, the Federal Education Law of 1993 proposed an intercultural education for all Mexicans, and a bilingual intercultural approach for multicultural regions (SEP-CGEIB, 2004). However, there is currently a need to rethink the ways in which intercultural and multilingual education should be developed in the national education system, because at least one third of the students from indigenous contexts attend to urban and public schools (SEP, 2007), where their language isn't used as a tool for teaching (Walqui & Galdames, 2007). Therefore, the objective of this investigation is to describe, by a case study, the attitudes and perceptions of the educational actors (teachers, students, tutors) regarding the linguistic and cultural diversity existing in the school and home, as well as showing some activities aimed at improving the learning of Spanish through the intercultural bilingual approach and the results after applying those activities.

Keywords: cultural diversity, bilingual intercultural education, spanish learning.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a mi director de tesis, Pedro David Cardona Fuentes, por haberme guiado durante todo este proceso y por transmitirme todos sus conocimientos de forma clara y asertiva, de manera que me hizo amar este proyecto desde el día uno. Gracias por creer en mí y demostrarme que realizar este tipo de investigaciones nos enriquecen cognitivamente y emocionalmente.

Posteriormente quisiera agradecer a todos mis maestros durante la maestría; en especial a la Dra. Karina Hess, a la Dra. Diana Violeta Solares, a la Dra. Gloria Vecilla, a la Dra. Luisa Josefina Alarcón y a la Mtra. Susana Cano, por apoyarme durante todo este proceso, brindarme ideas y comentarios cuando mi mente estaba agotada; han sido piezas claves en este proyecto. Para ustedes mi total admiración y respeto como maestras y personas, por favor nunca se aparten de la docencia.

También agradezco al grupo SEMLE, dentro de cuyo marco se encuentra mi trabajo de tesis y sin quienes esta investigación no sería posible; en especial a la coordinadora, la Dra. Rebeca Barriga Villanueva del COLMEX, por brindarme una cálida bienvenida desde el inicio, aceptarme y reconocermelo como parte de este equipo, así como por sus sabias palabras de asesoría y seguimiento que me permitieron avanzar puntualmente durante este trabajo.

Al CONACYT, por brindarme el apoyo necesario para realizar este trabajo durante los dos años de maestría, así como por permitirme ir de intercambio para continuar enriqueciendo la investigación.

A los maestros que me abrieron las puertas en Barcelona y quienes también me ayudaron a complementar este trabajo, especialmente a la maestra Encarnación Carrasco, por su interés y asesoría, así como a la maestra Mireia Pérez, que también me abrió las puertas de su aula. Ambas me permitieron llevarme un pedazo de Cataluña, a cambio de dejarles un pedacito de mi Querétaro lindo. Espero que la vida nos permita coincidir de nuevo algún día, ha sido un placer.

A Dios, por no dejarme caer ningún día y porque siempre me permite realizar mis sueños.

A mi mamá, que llevo dentro en cada paso que doy y que estoy segura me ha acompañado de alguna forma desde donde está durante este proceso. A ti te agradezco el poder levantarme cada día a enfrentar las adversidades, el tener el coraje y la valentía para realizar mis sueños; tú siempre me enseñaste que para ser feliz hay que perseguir y amar lo que uno hace, así que gracias porque esta fortaleza interna y perseverancia la obtuve de ti, y es la que me permite decir hoy “un sueño más cumplido”. Y creo fervientemente en la frase que dice “a veces las personas se van para siempre, pero nunca se van del todo, porque aquello que nos han dado es nuestro, para siempre” (García C; 2016). Gracias.

A mi papá, porque durante estos dos años no ha habido ni un solo día en que no me demuestre su apoyo y admiración por estar realizando la maestría. A ti porque nos parecemos más de lo que la gente imagina: tu inteligencia, tu entrega, tus agallas, tu paciencia, tu gusto por el saber y por la realización personal. Gracias porque en cada paso que doy estás y porque, como te lo dije hace unos meses, el día de hoy, sin importar el pasado, no puedo hacer otra cosa más que agradecerte por haberme educado y haber hecho de mí lo que soy hoy; si no fuera por ti yo no sería la mujer autosuficiente y crítica que hoy logra terminar su maestría; gracias.

A mi hermano y a mi cuñada, porque los amo inmensamente y cada día a su lado es un día menos pesado en este andar. Porque sus sonrisas, pláticas y apoyo incondicional hicieron que lograr un sueño más fuera liviano.

A mis compañeros y amigos de maestría (Lu, Stef, Cristy, Sergio) y a mis demás amigos (Isma, Clau Lugo, Mich, Karlita Morán, Ale, Gilda, Kath, Angie, Karla Guerrero, Mariana, Clau Robles), porque me apoyaron siempre y estuvieron para mí ya sea para ayudarme con algún trabajo o para invitarme a salir cuando era necesario relajarme. Ustedes son también un pedacito dentro de mí y siempre han estado para celebrar mis logros y sobrellevar mis fracasos.

A mis tíos y primos, porque siempre se hacen presentes con algún detalle, me brindan su apoyo incondicional y creen ciegamente en mí; así que gracias por ese cariño y motivación constante que me permitió llegar hasta aquí.

A mi directora del preescolar Integra, Moni, porque siempre reconoció mi trabajo, me brindó el apoyo necesario para poder terminar la maestría, me permitió faltar cuando fuese necesario y mi trabajo siempre estuvo a salvo.

Y por último, sé que al inicio quizás suene raro pero dije que lo haría y aquí va: quiero agradecerme a mí misma por haber concluido un sueño más que he tenido desde hace años y quisiera explicar mejor por qué. Para los que me conocen realmente bien, saben que yo realicé esta maestría en medio de un caos emocional bastante devastador, tuve días realmente malos en los que no quería ni levantarme de la cama; pero como todo sueño que realmente se anhela y se va cumpliendo, siempre te enseña más allá, y así; esta maestría curiosamente me fue enseñando a salir adelante, a aferrarme a las cosas que realmente amo y a darme cuenta que lo tengo todo, pues amar lo que tengo y lo que hago me da una felicidad plena. Aprendí a ver en mí lo que la gente que me ama sabe ver pero que yo no era capaz de reconocer en mí misma; que todos los cambios son para bien y que el único camino posible es hacia adelante, estrictamente hacia adelante, siempre.

La mujer en la que me he convertido gracias a esta maestría y a todos los implicados en ella me ha costado muchas cosas, pues como cualquier decisión en la vida, implica dejar atrás otras, transformarse, renacer y renovarse. Pero sobre todo, me enseñó a reencontrarme a mí misma, con mis sueños y con todos los proyectos que quiero lograr. Es en la docencia donde encuentro una satisfacción plena, y me siento muy afortunada de amar enseñar, de disfrutar dar clases y de entusiasmarme por aprender cosas nuevas. La maestría me ha permitido redescubrir todo ello y por ende, redescubrirme a mí misma; y por eso me digo gracias. Concluyo así con una frase que me inspira cada día:

“Mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”.

Paulo Freire

INDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	3
AGRADECIMIENTOS.....	4
INDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	11
1. INTRODUCCIÓN.....	12
2. ANTECEDENTES	14
2.1 Pueblos y lenguas indígenas en México.....	14
2.2 Los pueblos indígenas en Querétaro.....	15
2.3 Presencia indígena en los espacios escolares del territorio mexicano.....	18
2.4 Presencia indígena en los espacios escolares en Querétaro.....	19
2.5 El sujeto bilingüe en la educación.....	20
2.6 Interculturalidad en la educación.....	23
2.6.1 Lengua.....	24
2.6.2 Cultura.....	24
2.6.3 Identidad	26
2.6.4 Diversidad cultural.....	26
2.6.5 Multiculturalidad	27
2.6.6 Interculturalidad	28
2.7 Educación Intercultural bilingüe en México.	29
2.8 El español como segunda lengua en contextos escolares multilingües en México..	33
2.8.1 Materiales disponibles.....	34
2.8.2 Enfoques y modelos de enseñanza.....	36
2.8.3 Perspectivas de investigación en el estudio de los procesos de enseñanza del español como L2	38
2.9 El español como lengua materna en contextos escolares multilingües en México ..	44
2.9.1 Materiales disponibles.....	44
2.9.2 El enfoque y modelo de enseñanza para este estudio.	46
2.9.3 Perspectivas de investigación en el estudio de los procesos de enseñanza del español como L1	47

2.10 Panoramas de mejora para la educación intercultural bilingüe en México	52
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	53
3.1 Preguntas de investigación	55
3.2 Objetivos	56
3.3 Justificación y viabilidad.....	56
3.4 Contexto de desarrollo de la investigación	58
4. METODOLOGÍA.....	59
4.1 Participantes	59
4.2 Instrumentos	60
4.3 Fundamentos bioéticos.....	60
4.4 Etapas del proyecto.....	62
4.4.1 Fase 1.....	62
4.4.2 Fase 2.....	63
4.4.3 Etapa de análisis de datos	63
4.4.4Diseño de resultados y discusión.....	64
5. RESULTADOS	65
5.1 Fase 1	65
5.1.1Trabajo etnográfico.....	65
5.1.2 Descripción del escenario escolar	66
5.1.3 Etnografía del aula	67
5.1.3.1 Las clases y los alumnos	67
5.1.3.2 Tipos de relaciones sociales	68
5.1.3.3 Empleo de la/s lengua/s en diferentes espacios.....	69
5.1.3.4 Aspectos relacionados con la lecto-escritura	70
5.1.4 Problemáticas generales de los alumnos.....	75
5.1.5 Problemáticas del grupo relacionadas directamente con la lecto-escritura.....	77
5.1.6 Aplicación de fichas sociolingüísticas	80
5.1.7 Datos cuantitativos obtenidos de las fichas sociolingüísticas.	84
5.1.7.1 Madres de familia	84
5.1.7.2 Maestras	84
5.1.7.3 Alumnos	84

5.1.8	Datos cualitativos obtenidos de las fichas sociolingüísticas.....	85
5.1.8.1	Alumnos vs tutores.....	85
5.1.8.2	Maestras.....	89
5.2	Fase 2.....	91
5.2.1	Intervención didáctica para el desarrollo de la lengua escrita desde un Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB).	91
5.2.2	Evaluación inicial de las habilidades de lengua escrita del grupo de primer grado	92
5.2.3	Criterios para la creación de la intervención didáctica para el desarrollo de la lengua escrita desde un enfoque intercultural bilingüe	93
5.2.4	Descripción comparativa de las actividades con objetivos para la lengua y para el enfoque intercultural bilingüe.....	97
5.2.5	Resultados de la intervención en las habilidades de lengua escrita.....	108
6.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	117
7.	REFLEXIONES FINALES	123
8.	LITERATURA CITADA	125
ANEXOS	131

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. <i>Clasificación de la población indígena en Querétaro (2016)</i> -----	16
Tabla 2. <i>Lenguas más habladas en el estado de Querétaro</i> -----	16
Tabla 3. <i>Población indígena distribuida en los municipios de Querétaro</i> -----	17
Tabla 4. <i>Ejemplo de los tipos de escritura S1 y S2</i> -----	50
Tabla 5. <i>Categorías establecidas para las fichas sociolingüísticas dependiendo del actor educativo al cual iba dirigida</i> -----	81
Tabla 6. <i>Tema, objetivos de lengua y de EIB, y actividades por sesión de la intervención didáctica</i> -----	94
Tabla 7. <i>ANOVA que muestra la diferencia significativa entre el nivel inicial y final en la recuperación de significado a nivel palabra</i> -----	112
Tabla 8. <i>Chi2 que muestra la tendencia a una diferencia significativa entre el nivel inicial y final del conocimiento de grafías</i> -----	114
Figura 1. <i>Cantidad de monolingües y bilingües en el salón de primer grado</i> -----	84
Figura 2. <i>Nivel de alfabetización de niños bilingües en la evaluación inicial vs final</i> -----	109
Figura 3. <i>Nivel de alfabetización de niños monolingües en la evaluación inicial vs final</i> -----	109
Figura 4. <i>Conocimiento y uso de grafías de los bilingües al inicio y al final de la evaluación</i> -----	111
Figura 5. <i>Conocimiento y uso de grafías de los monolingües al inicio y al final de la evaluación</i> -----	111
Figura 6. <i>Recuperación de significado a nivel palabra de los bilingües al inicio y final de la evaluación</i> -----	113
Figura 7. <i>Recuperación de significado a nivel palabra de los monolingües al inicio y final de la evaluación</i> -----	114
Figura 8. <i>Recuperación de significado a nivel oración en bilingües al inicio y final de la evaluación</i> -----	115
Figura 9. <i>Recuperación de significado a nivel oración en monolingües al inicio y final de la evaluación</i> -----	116

1. INTRODUCCIÓN

México es un país plurilingüe y multicultural, en el que se hablan muchas otras lenguas además del español, a pesar de que ésta es la lengua de poder en dicho país.

A causa de esta diversidad lingüística y cultural, son cada vez más los trabajos realizados en torno a conocer, describir y resolver las problemáticas de este sector de la sociedad (Bertely, 2004). Sin embargo, aún existe una falta de difusión e implementación de diversos estudios para lograr impactar más en la educación de estas sociedades multilingües.

Particularmente en el caso de los sujetos pertenecientes a contextos indígenas que migran a las ciudades, existen pocos estudios tanto etnográficos como aplicados que busquen conocer, describir y/o mejorar la situación en la cual estos sujetos migrantes aprenden en escuelas urbanas, donde su lengua no es hablada ni usada (Walqui y Galdames, 2007). Esto es un aspecto importante a considerar, ya que ya que la SEP ha establecido que se debe aplicar un enfoque intercultural en todas las escuelas del país, pero solamente un enfoque intercultural bilingüe en las zonas multiculturales cuando cabe mencionar que al menos una tercera parte de los educandos pertenecientes al sector indígena asiste a escuelas regulares (SEP, 2007), lo que plantea desafíos en la aplicación del enfoque para la atención y gestión de la diversidad cultural y lingüística en los espacios escolares de zonas urbanas.

Es por eso que este trabajo surge ante la necesidad de investigar más sobre la situación de los niños bilingües (lengua indígena-español) que asisten a primarias urbanas, atendiendo aspectos que van desde las percepciones que ellos mismos, sus padres o tutores y maestros tienen en torno a la diversidad lingüística y cultural, así como el diseño de algunas actividades que permitan fomentar el uso de un enfoque intercultural bilingüe dentro de este tipo de escuelas, con la

finalidad visibilizar la diversidad como un factor que medie y mejore las prácticas de enseñanza.

Este trabajo se divide en seis capítulos. El primero de ellos reúne antecedentes acerca de los sujetos bilingües pertenecientes a comunidades indígenas en México, así como cuál ha sido el lugar que se les ha dado en la educación y cuáles son las investigaciones educativas de mayor relevancia que se han hecho en torno a ellos, incluyendo las relacionadas con el desarrollo del enfoque intercultural bilingüe.

El capítulo dos presenta el planteamiento del problema desde el cual esta investigación se llevó a cabo, justificando la relevancia de realizar más estudios que permitan atender a la situación que viven los sujetos bilingües indígenas en las escuelas urbanas del país.

La metodología se presenta en el capítulo tres, en donde se describen los procedimientos sobre los que se desarrolló este estudio, y también se incluye una breve descripción sobre la muestra, los instrumentos y el diseño del trabajo de campo realizado.

Los resultados se describen en el capítulo cuatro, divididos en dos fases que permiten comprender con mayor claridad las etapas en que el proyecto fue elaborado y cómo cada fase responde a un diferente objetivo de la investigación.

Posteriormente, en el capítulo cinco se plantea una discusión sobre los resultados; el impacto generado, así como las limitaciones y posibles soluciones a los problemas con que este trabajo se enfrentó.

Como cierre de esta tesis, el capítulo seis presenta las conclusiones generales que se obtuvieron del trabajo, así como una serie de recomendaciones que inciden en las limitantes que el estudio enfrentó y que servirán como guía a futuros

investigadores que decidan explorar fenómenos similares en contextos afines al que esta investigación tuvo.

2. ANTECEDENTES

2.1 Pueblos y lenguas indígenas en México.

Para poder hablar de los miembros de las comunidades indígenas en México, es necesario aclarar que se recurrirá al término “pueblo indígena” establecido en el artículo 2o. constitucional, el cual establece que “los pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (INALI, 2008, p.31).

En México, de los 119 530 753 de habitantes (INEGI, 2015), los miembros de pueblos indígenas representan el 7.5% del total de la población. Se hablan 364 variantes lingüísticas¹, agrupadas en 68 agrupaciones lingüísticas² y 11 familias lingüísticas³. Esta diversidad coloca a México como uno de los territorios con mayor diversidad cultural y lingüística en el continente americano y en el mundo.

Estas lenguas son muestra de la diversidad cultural existente en el país, debido a que sus variantes lingüísticas son diversas y, por lo tanto, cada lengua representa una forma diferente de organización social e incluso sus hablantes presentan una dispersión geográfica diferente, determinada por la lengua que hablan (Díaz-Couder,1990).

México se encuentra en una situación interesante en lo que respecta a la diversidad de lenguas indígenas debido a que, a pesar de poseer la mayor cantidad de lenguas concentradas en un mismo país latinoamericano, representa,

¹Aquella forma de habla que presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística (INALI, 2008).

²Conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común (INALI, 2008).

³Conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena.

contrariamente, el menor porcentaje de personas indígenas de la población, en comparación con otros países de América (Moya, 2009).

Sin embargo, actualmente muchas de estas lenguas se encuentran en proceso de desaparición. Como apunta Osorio (2012), este es un problema emergente que puede verse reflejado en múltiples factores. En primer lugar afecta la dispersión geográfica y la falta de transmisión a las nuevas generaciones, y en segundo lugar la exclusión de las lenguas indígenas debido a la predominancia del español en los espacios públicos, así como el nivel de identidad de las personas como hablantes de un lenguaje originario para tener presencia dentro del sistema regional y nacional.

Así, es importante tener en cuenta el riesgo de desaparición de las lenguas indígenas en México y realizar acciones para preservarlas, debido a que la variedad lingüística forma parte de la cultura y de las raíces de un país.

2.2 Los pueblos indígenas en Querétaro.

De acuerdo con datos del INEGI (2016), en el estado de Querétaro existen un total de 1 928 438 de habitantes, de los cuales la población hablante de lengua indígena es de alrededor de 32 297 personas, siendo ésta una minoría en contraste con los valores de la población total del estado.

Tabla 1. *Clasificación de la población indígena en Querétaro (2016).*

Población indígena en Querétaro	
Total de la población	1 928 438
Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena	32 397
Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y no habla español	262
Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena y español	29 607
No especificado	2 523
No habla lengua indígena	1 891 604

Nota: Elaboración propia con datos de INEGI 2016.

La lengua indígena más hablada en el estado de Querétaro es el otomí, rebasando en gran cantidad a las lenguas náhuatl, mazahua, zapoteco y maya, que son las siguientes con más hablantes, como se muestra en la Tabla 2 (INEGI, 2016).

Tabla 2. *Lenguas más habladas en el estado de Querétaro.*

Lengua indígena	Porcentaje del total de hablantes en el estado
otomí	76.5%
náhuatl	7.33%
mazahua	2.18%
zapoteco	1.73%
maya	1.43%

Nota: Elaboración propia con datos de INEGI 2016

Por lo tanto, en el estado de Querétaro el 19.17% de la población es indígena, de la cual el 1.68% habla alguna lengua indígena y sólo el 0.81% no habla español. Dicha población se reparte en los 18 municipios, pero se agrupa principalmente en Tolimán, Amealco y Cadereyta, y en menor cantidad en Querétaro y San Juan del Río, como se muestra en la TABLA 3 (INEGI, 2015).

Tabla 3. *Población indígena distribuida en los municipios de Querétaro.*

Municipio	Población considerada indígena	Población que habla alguna lengua indígena	Población que habla alguna lengua indígena y no habla español
Tolimán	84.94%	27.32%	0.79%
Amealco	63.61%	21%	1.67%
Cadereyta	46.05%	2.83%	0.22%
Querétaro	14.41%	0.80%	0%
San Juan del Río	12.34%	0.61%	0%

Nota: Elaboración propia con datos de INEGI 2015.

Los municipios que no aparecen, no presentan datos sobre la población indígena, debido a una muestra insuficiente.

El municipio de Querétaro, Qro., concentra la mayor cantidad de migrantes de población indígena, tanto originarios de las comunidades indígenas del estado como los provenientes de otras regiones.

Un diagnóstico realizado en el 2008 por el Instituto Queretano de la Mujer (en Vázquez y Prieto, 2014) , señala que los asentamientos de indígenas migrantes hablantes del otomí en Querétaro se encuentran en colonias como San Francisquito, Las Margaritas, Reforma Agraria, Lomas de Casa Blanca y la Nueva Realidad. Estos asentamientos son producto de un proceso de migración de las poblaciones indígenas que ha comenzado desde hace más de 30 años, lo que

genera que esta ciudad sea su nuevo espacio de reproducción. De esta forma los habitantes de estas zonas reconectan los vínculos con sus pueblos de origen, con los que mantienen relaciones que suelen cambiar de sentido, aunque no necesariamente desaparecen. (Vázquez y Prieto, 2014).

2.3 Presencia indígena en los espacios escolares del territorio mexicano.

Desde principio del siglo XX, parte de los recursos financieros del país se han destinado a impulsar el sector educativo en México; como consecuencia se ha ampliado el repertorio de escuelas, así como de nuevos servicios educativos destinados a la educación para adultos, educación especial y educación para la población indígena (Cardona, 2014).

En las primeras décadas del siglo XX, “diversos movimientos ideológicos y sociales...llevaron al gobierno a plantearse y replantearse, la necesidad de reconocer, valorar y actuar frente a esta diversidad” (Cardona, 2014, p.22); lo que llevó a acciones positivas, como la creación del Departamento de Asuntos Indígenas y programas de educación específicos para ellos (Ibarrola, 1998), pero por otro lado, tuvo acciones negativas, como el ideal de homogeneizar a todos los individuos bajo la identidad del “mexicano”, quien habría de hablar el “español” (Cardona, 2014).

Así, surge en 1973 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como “el organismo normativo responsable de que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación inicial y básica de calidad que contemple la atención a la diversidad social, lingüística y cultural” (SEP-DGEI 2009, p.29). De acuerdo con este organismo, actualmente México cuenta con presencia de escuelas indígenas en 24 de los 31 estados, con un total de 10,155 escuelas y 851,785 alumnos indígenas; siendo los estados de Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Guerrero, Puebla e Hidalgo los que cuentan con mayor cantidad de escuelas y estudiantes (SEP-DGEI, 2011).

Posteriormente, con la Ley Federal de Educación de 1993, hubo una importante reformulación encaminada a una educación bilingüe intercultural, hasta llegar al presente siglo de una educación intercultural “para todos los mexicanos” (Schmelkes, 2004).

En el censo de INEGI 2015 se observa que en el territorio mexicano existen 1 222 263 niños indígenas con edad escolar primaria; de los cuales alrededor de 851 785 son atendidos en el subsistema de educación indígena, 18 781 asisten a escuelas comunitarias y 301 697 en zonas urbanas.

Esto quiere decir que cuando menos la tercera parte de los educandos indígenas inscritos en primaria a nivel nacional asisten a escuelas generales fuera del subsistema de educación indígena (SEP, 2007).

2.4 Presencia indígena en los espacios escolares en Querétaro.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE, 2015), en el estado de Querétaro existen un total de 4 451 escuelas, de las cuales 1 528 pertenecen al nivel primaria. De éstas, existen 75 primarias indígenas, ubicadas principalmente en el municipio de Cadereyta (matrícula de 133 primarias, 34 indígenas), precedido por Amealco de Bonfil (matrícula de 88 primarias, 24 indígenas), Ezequiel Montes (matrícula de 37 primarias, 8 indígenas), Tolimán (matrícula de 48 primarias, 7 indígenas), San Joaquín (matrícula de 42 primarias, 1 indígena) y San Juan del Río (matrícula de 155 primarias, 1 indígena).

En el municipio de Querétaro existen 208 preescolares, 247 primarias y 86 secundarias, de las cuales ninguna es escuela indígena. Esto se debe a que, según las Políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México, desde el marco teórico-filosófico está establecido que el enfoque intercultural de la educación (educando en y para la diversidad) tiene como objetivo aplicarse para todos los mexicanos; mientras que el enfoque intercultural bilingüe sólo se aplicará en las regiones multiculturales del país (SEP, 2004); y en este sentido las zonas

urbanas como la ciudad de Querétaro no están consideradas como una región multicultural, sino únicamente los municipios “con mayor” presencia indígena.

Esta diferencia repercute en las poblaciones indígenas migrantes, creando mayores asimetrías valorativas y educativas, debido a que este enfoque “aspira” a reconocer la identidad de cada pueblo y dejar atrás el carácter monocultural y monolingüe que ha prevalecido en la educación; pero sería importante cuestionar hasta qué punto se logran esos objetivos, y qué tanto se han considerado las necesidades de cada contexto.

En lo que respecta al municipio de Querétaro, se puede observar que existe una considerable cantidad de indígenas migrantes que se incorporan a primarias donde su lengua no es enseñada ni usada, lo que implica que la escuela escolarice a los niños en español, como si ésta fuera su lengua materna, impidiendo así que ellos aprovechen su experiencia y conocimientos previos, incluyendo los lingüísticos, lo que puede derivaren resultados de bajo rendimiento en el aprendizaje (Walqui y Galdames, 2007).

Aunado a esto, según Rico (2014), en el estado de Querétaro son cada vez menos los niños provenientes de contextos indígenas que hablan la lengua del grupo al que culturalmente se encuentran vinculados, debido a que la transmisión intergeneracional del idioma en los hogares tiende a estar fracturada. Una causa de esto suele ser que los padres de familia prefieren que sus hijos aprendan español y se comuniquen en dicha lengua, ya que la consideran más útil para desenvolverse en la vida cotidiana y no ser discriminados.

2.5 El sujeto bilingüe en la educación.

Para poder comprender el fenómeno del bilingüismo al que están expuestos los niños pertenecientes a un contexto multicultural y multilingüe, es necesario comprender algunos términos y conceptos a los que haremos referencia de forma constante durante esta investigación.

Primeramente es necesario hacer la distinción entre la *primera lengua* (L1) y la *segunda lengua* (L2), que según la perspectiva sociolingüística no se debe al dominio del idioma, sino al orden de adquisición. Por lo tanto, el término de lengua materna, por lo general, se equipara con el de L1, que es la primera lengua con la cual el individuo tuvo contacto a través del contexto familiar. La L2 en cambio, se utiliza para referirse a cualquier otro idioma que se adquiere después de haber establecido la L1 (Alarcón, 2002).

La *lengua de herencia*, por su parte, se refiere al idioma minoritario al cual los individuos han sido expuestos desde su infancia, pero suelen ser muy (y en ocasiones más) competentes en la lengua mayoritaria que se habla en la comunidad lingüística más extendida (Montrul, 2013).

El término *bilingüismo* es variable y ha evolucionado a través del tiempo con gran frecuencia. Como resultado, existen diversas definiciones dadas para este concepto, abordadas desde diversas perspectivas (lingüística, lingüística aplicada o crítica y sociolingüística); todas ellas pretenden contribuir al concepto considerando la temporalidad en relación a la cual puede considerarse a alguien bilingüe. Algunas adoptan una postura idealizada de un bilingüe y otras pretenden simplemente contribuir a resolver el conflicto de definir el punto exacto en el cuál un individuo no es bilingüe.

Existen autores que señalan una diferencia entre adquirir un bilingüismo de forma simultánea o secuencial. Silva C. (2003, p.28) establece que “pasados los 3 a 5 años, se considera con toda seguridad que la adquisición de una segunda o tercera lengua ya no es simultánea sino secuencial y por tanto, no estaríamos examinando la adquisición de dos primeras lenguas, sino la de una L1 seguida de una L2”. Esta perspectiva es importante debido a que permite observar a los individuos desde otro ángulo debido a que habilidades que se adquieren son diferentes si se realiza de forma simultánea o secuencial.

Por su parte, Bermúdez y Fandiño (2012) establece tres perspectivas teóricas y direcciones de estudio sobre el bilingüismo:

La perspectiva (psico) lingüística, la perspectiva sociolingüística y la perspectiva lingüística crítica. La psicolingüística sitúa a la lengua como objeto de estudio; la sociolingüística estudia cómo el lenguaje se utiliza en los diferentes ámbitos sociales, con qué propósitos y bajo qué circunstancias; mientras que la lingüística crítica más que entender el bilingüismo como la habilidad para hablar dos idiomas, lo utiliza para comprender los múltiples significados que emergen de todos los contextos en los que el lenguaje y los hablantes participan.

Para esta investigación, la perspectiva sociolingüística es la que guiará en el objetivo y análisis de resultados, debido a que el proyecto se enmarca dentro de un ámbito social específico y bajo propósitos comunicativos.

De igual forma, en este estudio, entenderemos el bilingüismo según la definición de Macnamara (1967), quien define que una persona es clasificada como bilingüe si, además de las habilidades con su primera lengua, desarrolla algún nivel de competencia (hablar, leer, entender o escribir) en una segunda lengua.

Desde una perspectiva relacionada con la educación, varios autores hablan de tipos o clases de bilingüismo. Hamers y Blanc (1989) clasifican las posibles definiciones de bilingüismo teniendo en cuenta cinco puntos de vista o dimensiones que relacionan este fenómeno con la educación: la competencia en ambas lenguas, la relación entre aprendizaje y pensamiento, la edad de adquisición, el estatus de ambas lenguas y la pertinencia.

Así, partiendo del estatus de las lenguas, un bilingüismo aditivo se lleva a cabo cuando las dos lenguas se valoran de la misma forma en el contexto del niño, lo que resulta en un mayor provecho para su desarrollo cognitivo (Hamers y Blanc, 1989). Este tipo de bilingüismo debe tomarse en cuenta en el ámbito educativo, ya que favorece un avance en el aprendizaje significativo en los alumnos al involucrar todas las competencias comunicativas con las que éstos cuentan. Por su parte, Silva C. (2003) manifiesta que, “parece haber suficiente evidencia en favor de un bilingüismo de tipo “aditivo” cuando las lenguas involucradas reciben apoyo

equilibrado” (p.31). En principio, la escuela podría ofrecer las condiciones necesarias para que ambas lenguas se desarrollen de manera equilibrada. Sin embargo, en México aún no existe un programa que haya sido suficientemente eficiente para mantener ambas lenguas sin riesgo de desaparición.

2.6 Interculturalidad en la educación

Para hablar sobre la interculturalidad relacionada con la parte educativa en México, se consideró pertinente utilizar en su mayoría los términos y referentes dados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), debido a que es ésta la que marca las pautas según las cuales se rige la educación pública en México; y en dichos parámetros nos basaremos para establecer cuáles sí se están llevando a cabo en la realidad educativa y cuáles son necesarios re plantear o re establecer en el estudio de caso de esta investigación. Aún así, se explicará brevemente a través de otros autores para así tener un panorama más amplio.

Hemos hablado anteriormente de la lengua y el uso que se le da entre los individuos y grupos sociales; y al ser ésta una propiedad fundamental de los seres humanos, que nos permite comunicarnos y transmitir ideas, se convierte en un factor importante que incide en la cultura, pues permite transmitirla y desarrollar así la vida sociocultural de cada individuo (SEP, 2008).

Al tomar en cuenta que la lengua es un elemento de la vida social, es necesario hablar también del tipo de orden social que se requiere para poder generar sujetos bilingües activos, con un bilingüismo aditivo y aprendizajes significativos para ellos dentro del aula. Es aquí donde la noción de interculturalidad adquiere relevancia, pero, para poder definirla de manera más acertada, es necesario realizar un recorrido por los conceptos que la fundamentan y articulan con la diversidad lingüística y cultural.

Además, como menciona Schmelkes (2002), en México no podemos hablar de ser un país verdaderamente multilingüe si no logramos ser un país intercultural, es decir, un lugar en donde no se admitan asimetrías entre culturas.

2.6.1 Lengua

Como se mencionó anteriormente, y acorde con los parámetros de la SEP (2008), la lengua es un elemento imprescindible para transmitir la cultura. Es una herramienta que permite expresar la forma de ver el mundo, reconocerse con personas del mismo grupo y transmitir esa información a otros. Por lo tanto, desempeña un papel fundamental en la vida sociocultural de cada persona.

Además, es un mecanismo que permite organizar los pensamientos y comunicarlos. Por lo tanto, juega un papel vital en la educación.

Según León Portilla (2002), la lengua es vital porque le da nombre a todo aquello que tiene significado, ya sean las cosas físicas, los sentimientos, pensamientos y hasta creencias o cosas divinas; todas ellas sin lengua serían difíciles de preservar y transmitir de generación en generación; por lo que la lengua permite que existan las culturas.

Es la lengua la que nos permite convertirnos en sujetos pensantes, pues a través de ella se transmite la información y así los sujetos tienen un crecimiento social y significativo (SEP, 2008).

Por último, si recordamos el concepto de bilingüismo y las formas de abordarlo, es importante recalcar que “la lengua materna de cada persona es una muestra de la rica variedad de expresión del pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de los grupos humanos” (SEP, 2008). Es por esto que la lengua en sí, y especialmente la lengua materna, sea el español o cualquier otra, debe valorarse como un elemento que aporta mucha información a la cultura y a la diversidad cultural existente en cada territorio, en este caso, en México.

2.6.2 Cultura.

El término “cultura” se usa para definir a diversos conceptos; por ejemplo, puede ser usado para hablar de una persona culta, es decir, que posee mucha información sobre un tema o varios temas específicos. También lo podemos utilizar como una etiqueta del estatus socioeconómico de cada individuo, en el que

se habla de personas cultas como personas con posición económica privilegiada y en el que las personas incultas pertenecen a sectores de escasos recursos. Por último, se habla de cultura como una corriente o producción artística (SEP, 2008).

Sin embargo, cuando se habla sobre interculturalidad, es necesario entender a la “cultura” desde otra perspectiva, de manera que aborde el conjunto de aspectos que definen y caracterizan a un pueblo, por lo que es necesario definirla como una:

“[c]onstrucción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio. La cultura es dinámica, en tanto que los valores que se transmiten, crean, recrean, permanecen y se combinan en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales [sic]” (SEP, 2008, p.17).

La cultura depende de una constante interacción social en la que los miembros de un grupo transmiten de generación en generación su forma de organización social, sus prácticas, procesos, normas, significados, hábitos y los códigos para comunicarse entre ellos, es decir, un idioma o lengua particular que expresa una visión particular del mundo, creando así una correspondencia entre quienes integran una agrupación (SEP, 2007).

El contacto entre culturas ayuda a su construcción y recreación, e incide incluso en la forma de narrar y comunicarse, pues en cada cultura se construyen diversos significados que van de acuerdo con la experiencia personal de cada individuo pero también del grupo social al cual pertenece (Arias, 2014).

Por ello “es inadmisibles que determinada cultura se tome como referente universal y mucho menos que otras culturas diferentes se subordinen a aquella” (SEP, 2008).

Sin embargo, en el panorama mexicano e incluso universal, podemos observar que, en la mayoría de los casos, existen culturas que se consideran más importantes o de mayor prestigio, lo que trae como consecuencia la configuración

de grupos en estado de marginación, subordinados a otros considerados de mayor poder y prestigio, lo que conduce a una discriminación hacia las minorías y a intentos por homogeneizar culturalmente a una población que en realidad es constituida por diversas culturas.

2.6.3 Identidad

El concepto de *identidad* es importante debido a que la cultura, al ser una construcción humana, parte de la identidad que cada individuo se crea de sí mismo. “La identidad se entiende como la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y reconstituyen en las distintas culturas” (SEP, 2008).

Esta identidad nos genera pertenencia étnica y lingüística, al ser capaz de afirmarnos, reconocernos y vincularnos como individuos con características propias pero pertenecientes a un todo, es decir a una cultura o grupo social específico. “La identidad parte del reconocimiento de uno mismo, en la que el sentido del yo proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita la presencia del *otro* que lo transforma y moldea a la vez” (SEP, 2007).

Y así, al vincularse el yo y el otro, se crea una identidad colectiva, conocida también como *etnicidad*, en donde, a partir de la apropiación del conocimiento y el sentido de pertenencia logrados a través de diversas experiencias en instituciones y grupos como la familia, la escuela, entre otros; el individuo las adapta, asume y recrea (SEP, 2008).

2.6.4 Diversidad cultural.

El término *diversidad* es otro aspecto importante cuando se habla de una perspectiva intercultural, puesto que al hablar de culturas, se genera una diversidad; debido a que cada cultura posee su propia cosmovisión, la *diversidad cultural* se entiende como la diversidad de realidades, es decir, la variedad de condiciones de existencia de las personas mediante el reconocimiento de los

múltiples cruces y contactos entre ellas, y sobre todo, sabedoras de la necesidad de construir lo común como patrimonio de la humanidad (SEP, 2007).

Esto quiere decir que la existencia de grupos con características y creencias particulares conforman la diversidad: “es la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad” (SEP, 2008).

México se define en su Constitución como un país pluricultural, lo que significa que reconoce la diversidad de etnias que lo conforman. Esto implica fomentar espacios en los múltiples sectores políticos, culturales, educativos y salubres, para atender dicha diversidad. De la misma forma, los mexicanos deberíamos comprender el concepto de *diversidad* para poder reconocerlo y valorarlo como un elemento clave que nos identifica como mexicanos, nos enriquece como personas y como comunidad.

2.6.5 Multiculturalidad

Una vez reconocida la diversidad cultural, las culturas existentes se encuentran en constante contacto unas con otras; sin embargo, como ya se estableció anteriormente, este contacto no siempre se da de forma igualitaria, e incluso muchas veces, aunque se genera el reconocimiento del otro, no hay una intención de interactuar con ese otro, o al menos no de establecer una relación estrecha ni equitativa.

Por lo tanto, según SEP (2008), la multiculturalidad es cuando diversas culturas habitan en el mismo territorio y tienen conciencia las unas de las otras, de sus semejanzas y diferencias, pero no necesariamente ambas coexisten en igualdad de condiciones, por lo que surge la desigualdad.

Como señala Viveros y Moreno (2014), “en las propuestas interculturales bilingües, opuestas a los modelos de asimilación, integración, fusión y a la castellanización, se ubican aquellas que trascienden el respeto y la valoración de la diversidad y la coexistencia pasiva de las culturas (multiculturalismo)” (p. 59).

Como consecuencia de esta visión multicultural en México, los pueblos indígenas viven una latente desigualdad en diversos ámbitos, especialmente en la economía y educación.

En la parte educativa, los sistemas educativos se implementan y reproducen con un modelo único de educación, de carácter monocultural y monolingüe, que no hace caso a las necesidades particulares de cada persona, ni a su contexto cultural y lingüístico (SEP, 2008).

2.6.6 Interculturalidad

Como una respuesta a las desigualdades surgidas en torno a la multiculturalidad, surge la propuesta de la perspectiva “intercultural”, la cual se entiende como un gran proyecto social, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida, que nos ofrece la posibilidad de replantear y reorganizar el orden social, al promover la comunicación justa entre culturas y las lenguas, para dar espacio así a reconocer al otro como diferente, sin apartarlo, sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo (Villoro 1993 como se cita en SEP, 2008).

Este concepto se entiende, según Fernández (2005), como la capacidad para reconocer las diferencias, con una actitud de respeto, aceptación a las diferencias, en una relación de sana convivencia y motivación a la comunicación. Otro enfoque sostiene que la interculturalidad es el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural, en un contexto comunicativo entre los diversos grupos culturales (Reyes, 2011). Por su parte, la interculturalidad se asume también como la habilidad que tienen los individuos para relacionarse de manera respetuosa y darse a entender, a pesar de provenir de contextos culturales diversos. Implica una comprensión y negociación de ambas partes, sin que una se imponga sobre la otra (Walqui, 2007).

En el plano de la interculturalidad, el sujeto, individual o social, se relaciona con los demás desde su diferencia con un diálogo intercultural, que le permite relativizar las tradiciones consolidadas como propias de cada cultura para generar su conservación y transformación, surgiendo así una postura epistemológica en la que se cuestiona la forma en que se construye el conocimiento científico como el único válido para la humanidad (SEP, 2008).

Otro aspecto importante de la perspectiva intercultural, es que plantea una dimensión ética, que combate los intentos homogeneizadores de la sociedad y busca incentivar la autonomía de cada sujeto, entendida como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores de cada individuo (SEP, 2008).

Por lo tanto, es importante considerar este enfoque como una propuesta para trabajar dentro y fuera del aula. En el plano educativo, este enfoque propicia un ambiente en el que diversas culturas se ponen en contacto no sólo para reconocerse, sino también para valorarse y promoverse de manera respetuosa y equitativa, lo que genera un ambiente favorecedor para la enseñanza y el aprendizaje.

2.7 Educación Intercultural bilingüe en México.

Situándose en el contexto mexicano, es importante destacar que para lograr la interculturalidad se debe pasar por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza al país.

Según las políticas y fundamentos del Enfoque Intercultural Bilingüe en México (SEP, 2007), la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se define como el “conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y

de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural” (p.41).

Este enfoque pretende responder a dos cuestiones fundamentales:

1. Cómo la diversidad dentro del aula para la que educamos condiciona el trabajo escolar.
2. Cómo esta diversidad puede convertirse en un factor potencialmente educativo al proporcionarnos amplios referentes culturales.

Esto significa darnos cuenta de que la realidad es multicultural desde muchos aspectos: religión, sexo, cultura, lengua, ideologías, moral, etc., y que si se busca combatir las asimetrías y lograr la igualdad a través de las propias identidades es necesario combatir todos los tipos de discriminación existentes dentro y fuera del aula.

Por su parte, Barriga (2008) utilizó los términos establecidos en los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (2001) para referirse a la educación intercultural como:

Aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra (pp.11-12).

Una idea importante es que se sostiene que la educación que se lleva a cabo en un contexto de diversidad debe ser incluyente, respetuosa, con oportunidades de comunicación en un ambiente favorable que propicie el enriquecimiento y desenvolvimiento del individuo. Además, si los alumnos son hablantes de alguna

otra lengua diferente de la mayoritaria, la educación intercultural bilingüe ofrece un espacio para el bilingüismo aditivo y la potencialización máxima de los aprendizajes comunicativos del hablante.

En México se proponen generar condiciones para que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales, asegurando el acceso y permanencia en todos los niveles (SEP, 2007). Como segunda meta, se busca replantear la relación con los otros e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Esto implica reconocer la identidad cultural como parte de la construcción particular de la cultura y, por lo tanto, aceptar que existen otras lógicas culturales que son igual de válidas y que, de igual forma, merecen ser comprendidas, valoradas y tratadas de manera ética.

Ahora bien, para que todo esto se cumpla y la EIB se convierta en una realidad educativa en México, deben considerarse al menos tres aspectos que inciden en la educación y que también deben abordarse desde una perspectiva diferente para este enfoque, como se detalla a continuación.

- **Espacio epistemológico o del conocer**

, Este espacio busca relativizar los conocimientos de la propia cultura, e incorporar conocimiento de otras tradiciones culturales. Implica situar a los individuos como creaciones de pueblos y épocas históricas específicas, pero también comprender que éstos son sólo una forma de interpretar la realidad, y que existen otras formas.

En otras palabras, se busca romper con los modelos educativos tradicionales en los que sólo se impulsa la cultura occidental para dar cabida al reconocimiento y valoración de otras culturas, especialmente las existentes en México (SEP, 2008).

- **Espacio ético o del elegir**

Implica tomar una postura en y para la responsabilidad ante la diversidad. Formar personas capaces de poner en práctica actitudes y valores que promuevan una sociedad justa y pacífica. Fomentar el uso del diálogo y la sana convivencia para relacionarse con personas de etnias o culturas diferentes. Y, por último, desarrollar

competencias éticas como el conocimiento, respeto y el aprecio de las diversas culturas que constituyen nuestra sociedad (SEP, 2008).

- **Espacio lingüístico o de la comunicación**

Apoya el modelo del bilingüismo equilibrado y aditivo, en el que se dé un mantenimiento, revitalización y desarrollo a las lenguas indígenas, en donde los sujetos alcanzan iguales destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda.

Y en términos sociales, se busca romper la situación de diglosia en que se ha dado la relación entre lengua indígena-español en México; es decir, se pretende dejar el uso restringido de la lengua minoritaria para darle un mismo valor y uso con la lengua mayoritaria.

Por lo tanto, en México (SEP, 2007) se busca promover el conocimiento, la enseñanza y uso de diferentes lenguas, dependiendo la realidad sociolingüística de las comunidades educativas:

- Las comunidades educativas indígenas deberán estimular, fortalecer y desarrollar la práctica de las lenguas maternas. Si la lengua materna es una lengua indígena, el español se aprenderá como segunda lengua. Si la lengua materna es el español en un contexto indígena, se enseñará la lengua indígena como segunda lengua.
- En contextos monolingües en español habrá una sensibilización hacia la valoración de las lenguas indígenas y serán susceptibles de ser aprendidos de acuerdo con las necesidades del contexto.
- Debe considerarse la interacción de las lenguas en múltiples contextos.
- Cuando la realidad sociolingüística involucre más de dos lenguas será necesario establecer estrategias, como talleres o clases especiales, que permitan al alumno conocer, usar y analizar su lengua.

Cabe destacar que estos pasos se consideran necesarios para lograr un bilingüismo equilibrado, aditivo y eficaz; mas es cierto que esto no constituye aún una realidad en nuestro país, y los intentos por incorporar estos pasos en el

modelo educativo han sido pocos y superficiales; además de distar en muchas ocasiones de los recursos educativos reales que se destinan para lograr estos propósitos: falta de capacitación a los maestros en estas estrategias y en hablar más de una lengua, falta de información y sensibilización sobre el contexto social y lingüístico del alumnado, pocos espacios, tiempo y recursos para la creación de talleres o espacios para el uso de más de una lengua, entre otros.

Por último, una gran problemática detectada reside en que en el marco teórico-filosófico que fundamenta la aplicación del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional (SEN) se tiene como objetivo el desarrollo de una educación “en y para” la diversidad. Sin embargo, su aplicación formal ha encontrado contradicciones en cuanto a que se busca implementar, como ya se había mencionado previamente, un enfoque intercultural para todos y específicamente un enfoque intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país (SEP-CGEIB, 2004). Esta separación ha derivado en muchas asimetrías que precisamente terminan por excluir a los miembros de grupos minoritarios, tomando en cuenta que muchos han emigrado a zonas urbanas que aún no se consideran multiculturales.

2.8 El español como segunda lengua en contextos escolares multilingües en México.

El español como segunda lengua es un enfoque creado desde el año 1973 con la creación de la DGEI, que los pueblos indígenas y la diversidad lingüística comenzaron a tomarse en cuenta en el sistema educativo. Con ello se crearon algunas reformas, programas, materiales, enfoques y modelos de enseñanza para poder abordar la enseñanza del español como L2, atendiendo a las necesidades de esta diversidad lingüística latente.

Es hasta el siglo XX en que las instituciones relacionadas con la educación comenzaron a cuestionarse cómo debían abordar esta diversidad; se exponen a

continuación las acciones que se han llevado a cabo en torno a ello, que aunque aún son limitadas, reflejan un consistente giro del enfoque educativo y el inicio a una serie de acciones encaminadas a lograr un verdadero cambio en los contextos multilingües del país.

2.8.1 Materiales disponibles

Se han creado ya algunos materiales para trabajar la lengua indígena en las comunidades rurales del país, optando por un método de enseñanza que comience desde la promoción oral de la lengua materna, que es el contexto más familiar para los alumnos.

Por su parte, Bertely (2004) se encargó de recuperar los textos de investigación y materiales oficiales que se han encargado de hablar sobre la diversidad cultural, educación y pueblos indígenas; recuperando un total de 151 textos que hablan sobre la etnicidad en la escuela, 59 que hablan sobre la educación intercultural y 165 de formación docente en y para la diversidad.

Como se muestra, no son pocos los documentos existentes que hablan ya de esta problemática y buscan solucionar los conflictos que aún residen en torno a ellos; sin embargo, la cuestión a resolver debería ser porqué dichos materiales no han tenido un grado de difusión alto en el sistema educativo que permitiera haber logrado ya un avance en los constantes conflictos cada vez más latentes en torno a la aplicación de la educación en y para la diversidad.

De los materiales por parte del gobierno, que han sido creados y aprobados para hablar del español como L2, existe sólo un compendio de libros para el maestro, llamados “Español como segunda lengua, libro para el maestro”, elaborado por DGEI-SEP en 2011 y entre cuyos objetivos principales se encuentran el utilizar el español de manera efectiva en el ámbito escolar y en el entorno social externo, desarrollar estrategias para reparar rupturas en el proceso de comunicación en el español y comprender vocabulario desconocido, así como tomar conciencia de las

similitudes y diferencias entre la estructura de la lengua materna y del español. El libro, además de presentar los propósitos de enseñanza, habla de las prácticas sociales del lenguaje, el enfoque, la organización escolar y el acomodo de los contenidos en los diferentes bimestres, lo que le permite después hacer una propuesta de algunos proyectos que se pueden trabajar en cada bimestre, el ámbito al cual pertenece dicho proyecto, los aprendizajes esperados y una diferenciación entre un nivel inicial y avanzado, para trabajar de forma diferente según el nivel en el cual los alumnos se encuentren.

Es importante destacar que este recurso solamente presenta un ejemplo de un sólo proyecto que se puede realizar con los alumnos por bimestre desglosando algunas actividades que se desprenden de este trabajo, pero no presenta de manera exhaustiva todos los contenidos que se deben abordar en cada grado ni otras estrategias de cómo abordarlos. Es decir, no es un plan ni programa completo que cumpla con todos los aprendizajes esperados del grado escolar. Además, como este material es el único con el que se cuenta actualmente para la enseñanza del español como L2, se sugiere utilizar los mismos libros de la SEP ya existentes (los que se utilizan en cualquier institución educativa) para conocerlos y adaptarlos según las necesidades de los alumnos; por ejemplo, aprovechar el tema de “presentarse a sí mismos” en el libro de texto de primero, para escribir su nombre en español.

Como se puede observar; la existencia de sólo un material que permita abordar el español como L2 muestra la aún latente necesidad de abordar la enseñanza de la lengua desde otra perspectiva, e invita a realizar más investigaciones y recursos que permitan a los docentes trabajar con el enfoque adecuado en contextos multilingües ya sea de una zona rural o urbano.

2.8.2 Enfoques y modelos de enseñanza

En Latinoamérica existen modelos y enfoques orientados al trabajo del español como segunda lengua entre las comunidades de hablantes de lenguas indígenas. López (2003) esboza un recuento de los mecanismos más utilizados en proyectos de educación intercultural bilingüe en países como Perú o Bolivia, aunque no sean los más oportunos para trabajar en el aula. Entre estos:

El método denominado *gramática-traducción*, que consiste en enseñar reglas gramaticales y vocabulario descontextualizado, lo que genera confusiones y dificultades en los alumnos, ya que no tienen un objetivo claro de por qué deben aprender lo que se les enseña ni para qué les va a servir, pues está desvinculado de su realidad. Por otro lado se encuentra el método *directo*, que consiste básicamente en enseñar la L2 igual que como se aprende la L1: sólo se habla en esa lengua, se extiende el vocabulario y se va de lo fácil a lo difícil. El problema de este método es que no está comprobado que una L2 se aprenda del mismo modo en que una L1, por lo que dichas estrategias pudieran no ser las más adecuadas para su enseñanza.

El método *audiolingüe* fue creado en los años cincuenta y, al proponer que se enseñen primero cuestiones orales y después escritas, y no se permite el uso de la primera lengua por la creencia de que interfiere en el aprendizaje de la segunda, es ya un método anticuado y con una visión sustractiva del bilingüismo.

En 1982 James Asher contribuye con su método de *respuesta física total*; en la cual sostiene que la comprensión auditiva debe ser la primera en estimularse antes incluso de cualquier participación oral por parte de los alumnos, puesto que él cree que la comprensión y retención tienen mejores resultados mediante una serie de comandos.

Posteriormente comenzaron a surgir algunos métodos que tomaban más en cuenta el ambiente, los conocimientos previos de los niños y el aprovechamiento

de los recursos con los que se cuentan. Es así como surge el método del *aprendizaje cooperativo*, que también se utiliza en la educación en general, para permitir que entre iguales sean capaces de interactuar, comunicar información, aprender de sus errores y construir nuevos.

Surge entonces la enseñanza por tareas y el enfoque *comunicativo* de las lenguas. Esto significa que es mediante tareas de comunicación reales, vinculadas a las vivencias de los alumnos, como se pretende enseñar y aprender una L2. La enseñanza de tareas permite que los estudiantes ejecuten una serie de operaciones comunicativas, cognitivas y de socialización para resolver problemas reales y generar resultados; lo que ayuda al propósito principal del enfoque comunicativo, que es desarrollar la competencia comunicativa en diferentes situaciones de comunicación.

Por último, la teoría de Vigotsky sobre el *enfoque sociocultural* ha permeado también en la enseñanza de las lenguas, puesto que pone de manifiesto la importancia de la socialización y del contexto para crear el discurso interno; lo que señala, que el aprendizaje de una segunda lengua tiene influencias tanto del contexto y de la forma de interactuar con éste, como de la parte cognitiva del sujeto.

Regresando al material educativo para L2 existente en México, se puede observar que está claramente ligado a las prácticas sociales del lenguaje; reconociendo así que la lengua no puede estar desvinculada de su función en la interacción social, así como la importancia de ésta para concebir el mundo e interactuar con él; es decir, retoma un enfoque comunicativo y sociocultural, en el que el sujeto aprende una L2 mediante situaciones de comunicación reales en las cuales interactúa con el contexto de forma que le favorezca a su propia cognición.

Es por esto que se estructura de acuerdo con ámbitos y se lleva a cabo mediante proyectos didácticos, en los que se pretende que los alumnos aprendan a través

de un propósito real de comunicación, en donde ponen en marcha sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes que se pretenden alcanzar. El modelo de enseñanza toma en cuenta también los conocimientos previos de los alumnos; por lo tanto, trabaja mucho más con la parte oral (asumiendo que los alumnos serán capaces de hablar mucho más de lo que escriben el español) y poco a poco introduce la escritura y diferentes tipos textuales que también permiten expresarse y ordenar las ideas que muchas veces en la expresión oral no generan el mismo impacto. El trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo es también un importante apoyo para el desarrollo de este enfoque, pues la división entre novatos y expertos (o iniciales y avanzados en cuanto al aprendizaje, como lo menciona el libro) permite que los estudiantes aprendan a través de la interacción con iguales, en un ambiente amigable y bajo una perspectiva constructivista.

Sin embargo, todos estos enfoques y prácticas con propósitos reales de comunicación de los que se han hablado, en algunas ocasiones no son conocidos por los docentes que trabajan en un entorno de diversidad escolar, ni existen capacitaciones específicas que aborden estos temas para que así su difusión y aplicación llegue a las instituciones que lo requieren y sobre todo, para que se aborden de manera funcional en los espacios que lo necesitan. Esto se traduce en enfoques y metodologías existentes sólo en los libros, pero que no se aplican en el aula, y por lo tanto, continúa existiendo una realidad educativa muy diferente a la que se plantea en los diferentes modelos de enseñanza.

2.8.3 Perspectivas de investigación en el estudio de los procesos de enseñanza del español como L2

Las investigaciones en torno a la enseñanza del español como L2 en los países tanto hispanohablantes como no hispanohablantes, son un importante punto de proceso, así como sobre la necesidad de crear más investigaciones que permitan

profundizar y sobre todo resolver la actual brecha existente en México entre la educación y enseñanza a mexicanos con otra lengua materna, debido a la falta de información y abordaje de este fenómeno.

Los autores que han investigado sobre el proceso de enseñanza del español como L2 parten de contextos en donde existe una desigualdad entre L1 y L2, con aulas en donde la diversidad lingüística y cultural es mayoría (contextos rurales) y los docentes se enfrentan a situaciones de enseñanza donde se plantean de qué forma trabajarlas. Por esto, los investigadores señalan que es fundamental sostener una educación intercultural en el aula; debido a que la convivencia social es un factor importante dentro del fenómeno del bilingüismo.

Del mismo modo, se debe generar un ambiente inclusivo o un bilingüismo aditivo, en el que la lengua materna sea incluida y no desplazada, puesto que de acuerdo con López (2003), el resultado negativo de despreciar la lengua y cultura de los niños y las niñas, genera un bajo rendimiento académico, problemas de deserción escolar, baja autoestima, cambios en la estructura familiar e incluso un rechazo por lo propio e imposibilidad de evolucionar en aspectos académicos o sociales.

Es por esto que la interculturalidad se plantea como una solución pero también como un importante reto, en el que los estudiantes, más que aprender el español como L2, deben aprender a tener una competencia intercultural que les permita, como lo señala López (2003), establecer vínculos con personas tanto de su comunidad como de fuera de ella, en la que se reconozcan las semejanzas y diferencias, respetando a cada individuo en términos de igualdad.

En Guatemala, Walqui y Galdames (2007) realizan un estudio acerca de las necesidades de la enseñanza del castellano como segunda lengua y señalan que un importante hecho histórico que ha afectado a los hablantes de lengua indígena, fue la Conquista española, pues con esto, los nativos hablantes se convirtieron en poblaciones de segunda clase, cuyos potenciales económicos, políticos, sociales y lingüísticos fueron desvalorizados y estigmatizados. Por ello, estos autores proponen proyectos de aula que establezcan un vínculo con los diferentes tipos

textuales para así comprenderlos y utilizarlos de forma permanente, pero siempre tomando en cuenta la lengua materna y brindando diversas estrategias desde su L1 que les permitan avanzar en el aprendizaje del segundo idioma. El trabajo de Walqui y Galdames (2007), al ser en espacios rurales, se enfoca en la necesidad de considerar el español como segunda lengua y reformular el proceso de enseñanza-aprendizaje para ayudar a la mejora de la adquisición de esta lengua. Algunos de los principios pedagógicos que dicho autor propone son los siguientes: Múltiples oportunidades de utilizarlo para interactuar con otros (siendo el maestro un mediador y un diseñador de situaciones de aprendizaje).

- I. Una cultura respetuosa y de apoyo mutuo dentro del aula.
- II. Actividades significativas y con un propósito real de comunicación.
- III. Lenguaje contextualizado.
- IV. Trabajo colaborativo.
- V. Aspectos del aprendizaje vistos de forma amplia y reorganizada.
- VI. Uso de estrategias meta cognitivas.
- VII. Estudiantes como participantes activos de sus procesos de evaluación.

Otro estudio sobre la enseñanza del español como segunda lengua fue realizado en Perú por López (2003), quien hace un análisis sobre cómo ha sido la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina. En dicho escrito, manifiesta que:

La escuela oficial latinoamericana no ha logrado desarrollar programas de estudio, metodologías y técnicas adecuadas para apoyar el aprendizaje del castellano por parte de los educandos vernáculos hablantes. Pese al tiempo transcurrido desde la llegada del castellano a estas tierras, su enseñanza sigue siendo una de las áreas más desatendidas de la educación latinoamericana [...] ese afán igualador y negador de las diferencias no nos ha permitido caer en cuenta que estamos frente a poblaciones con necesidades de aprendizaje particulares a las cuales es menester responder de forma diferenciada. A todos los educandos, sepan o no el

castellano, tengan o no este idioma como lengua de uso predominante, se les atiende de la misma manera; a todos se les enseña el castellano de igual forma y según el mismo currículo (p.71).

Por lo tanto, como se mencionó anteriormente, la estandarización de la enseñanza del castellano como la lengua “oficial” de Latinoamérica es una cuestión que, en vez de unificar, ha fragmentado la educación al pretender implementar un enfoque igualitario entre todos los alumnos. Se ha olvidado que el enfoque que se necesita es uno equitativo, tomando en cuenta que cada individuo presenta condiciones de aprendizaje diferentes y que; son estas diferencias las que enriquecen la cultura de cada pueblo, por lo que deben promoverse en lugar de fragmentarse.

Borzzone, Diuk y Amado (2017), en Argentina, plantean estrategias para el impulso de procesos de alfabetización intercultural. En su trabajo se opta igualmente por un carácter comunicativo y funcional del lenguaje y se utilizan diversas estrategias para apoyar a un grupo de primer grado en la apropiación de la lectura y escritura en el español y el quechua

Para ello fue creada una serie de actividades entre las que se incluyen entrevistas a los padres de familia, libros con traducción a ambas lenguas capacitación a los maestros y creación de proyectos relacionados con situaciones comunicativas reales como lo es contar una experiencia personal y que desarrollaban a la par otras áreas como la identidad, la interacción de los alumnos con su contexto y su aprendizaje en la lecto-escritura.

Como resultado, este estudio muestra que sí es posible implementar estrategias para acercarse al conocimiento cultural y social de los estudiantes que se encuentran en contextos de diversidad, así como a su identidad y cuestionamiento de las prácticas educativas que estén distanciadas de la cultura de cada individuo.

La situación en México resulta similar a la de los tres países anteriores y por muchos años estas fragmentaciones pasaron desapercibidas. Con el surgimiento de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se han observado intenciones de generar una transformación en los programas sociales y

educativos, para así dejar de desprestigiar las lenguas maternas indígenas y darles su lugar en la escolarización (SEP, 2007).

Hamel (2004) habla sobre los programas de castellanización que se han elaborado en México. Señala que, una vez creada la DGEI en 1978, un año después se inició un programa que pretendía realizar la transición al español, mediante un libro llamado “Juego para aprender español” de Mauricio Swadesh. Como éste no funcionaba bien, se creó entonces en 1979 un libro especial de preescolar encaminado a la enseñanza del español oral, lo cual tampoco fue exitoso debido a que desacreditaba y limitaba a las lenguas indígenas. Al tomar esta experiencia fallida como base, se presenta un modelo en el cual coexistan la L1 y la L2. Como fundamento, habla de la interdependencia entre éstas, ya que según Hamel (2004), ambas se encuentran relacionadas y no es posible discutir qué y cómo se enseña en una segunda lengua si no se toma en cuenta primero lo que sucede con la primera.

Hamel también sostiene que si se organiza de forma óptima el currículo de educación bilingüe, surgirá una transferencia en las competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra, así como la necesidad de poner en marcha un programa que desarrolle competencias tanto orales como escritas de cada lengua en el ámbito educativo, y específicamente refiriéndose a lugares en donde no hay un trabajo equitativo con ambas lenguas. .

Por su parte, Barriga (2008) reporta una investigación sobre el caso de una escuela urbana con niños indígenas en la escuela Pablo de Llave (Ciudad de México, colonia Culhuacán), en donde, a través de un estudio etnográfico, se da cuenta de la carencia de una perspectiva intercultural bilingüe en dicha escuela y sostiene que:

Toda esta situación es consecuencia de una alarmante falta de planeación educativa que prevea programas específicos que atiendan el reto educativo que representa la interculturalidad en el salón de clase [...] y que haga partícipe de ella a maestros hablantes de lengua originarias. Los docentes

mestizos, monolingües de español, no podrán ni con mucho, resolver el problema de la diversidad lingüística de sus estudiantes...en sus resultados se muestra una clara ausencia de un enfoque intercultural bilingüe, que es muy necesaria para la población a la cual se atiende. (p.1249)

Como conclusión, el texto habla sobre la necesidad de un enfoque intercultural real y no “disfrazado”, que continúa causando resentimiento social en las poblaciones indígenas y Barriga (2008) sostiene que “para que llegara a consolidarse, debería tener tras de sí un complejo andamiaje de actores conscientes comprometidos con acciones ancladas a una realidad asumida (p.1250)”

Con el recorrido que se ha ofrecido en torno a la disponibilidad de materiales, enfoques e investigaciones realizadas sobre la diversidad lingüística y cultural, el enfoque intercultural y la enseñanza del español como L2 en contextos de lenguas indígenas, podemos observar que la aplicación de dinámicas de enseñanza del español como segunda lengua llevan un poco más de 60 años; sin embargo, desde entonces y hasta hoy continúan encontrando desafíos en su aplicación y desarrollo sistemático en los currículos oficiales de la educación básica (López, 2003).

Y aún después de ser incorporadas estas dinámicas, cabría preguntarse: ¿qué tanto de esta incorporación se continúa llevando a cabo?, ¿las normas, los programas, los enfoques, los métodos y los resultados de cientos de investigaciones en torno al multilingüismo y a la educación intercultural bilingüe están cumpliendo con su propósito en la educación mexicana?, ¿son los materiales suficientes para que esta realidad se asuma y se transforme, o continúa siendo una realidad velada?

Resulta importante destacar que la enseñanza del español como L2 presenta aún importantes retos, a los cuales se suma una realidad cultural con serias incongruencias, ya que como menciona López (2003), la educación bilingüe en

general se da en situaciones en donde los padres de familia tienen expectativas diferentes de la escuela, que las marcadas por el programa, pues ellos esperan y desean que sus hijos aprendan a leer y escribir en español, al ser la lengua dominante frente a la lengua indígena..

Esto provoca que el docente se enfrente a un programa creado para L2 que señala comenzar con cuestiones orales, mientras que hay toda una comunidad escolar y un propósito claramente establecido en los primeros años de primaria que exige que los alumnos aprendan a leer y escribir cuanto antes; lo que hace la labor docente aún más complicada.

2.9 El español como lengua materna en contextos escolares multilingües en México

En comparación con los recursos con los que se cuentan para abordar el español como L2, se hablará a continuación de los materiales, enfoques e investigaciones con las que se cuentan para trabajar el español como lengua materna, a pesar de llevarse a cabo muchas veces en contextos multilingües que, como ya se dijo, especialmente en zonas urbanas, no son poblaciones atendidas desde su naturaleza de hablantes de una lengua distinta del español. En la actualidad, en las zonas urbanas se continúa trabajando con un programa monolingüe, en el que se asume que todos los actores lo son, y no se reconoce ni valora la diversidad lingüística y cultural existente.

2.9.1 Materiales disponibles

En México fue creada en 1959 la Comisión de Libros de Textos Gratuitos, con el propósito de garantizar la edición, producción y distribución de libros de texto gratuitos para todas las escuelas del país, apegadas al plan y programas de la Secretaría de Educación Pública con el enfoque vigente.

A raíz de esto se han generado diferentes libros para el alumno y de apoyo al maestro, para ayudar a crear una educación de calidad, que cumpla con los aprendizajes esperados de cada nivel educativo. Los recursos educativos han ido evolucionando conforme a las reformas educativas, y a lo largo de los años han existido libros de mayor o menor calidad para la educación.

La reforma educativa de 1993 dejó una importante huella al crear recursos que, aunque hoy en día ya no se encuentran vigentes, muchas veces continúan siendo un importante apoyo para los docentes. En esa época se crearon los ficheros de actividades para los maestros, los cuales planteaban sugerencias de actividades que invitaban a los alumnos a pensar, manipular, trabajar en equipo y hablaban sobre la necesidad de los estudiantes de apropiarse de los contenidos en contextos reales y de evidenciar sus avances o áreas de oportunidad para que el docente pudiera intervenir en ello. De igual forma los libros de texto de 1993 que se crearon para el alumno y para el docente, son aún comentados y ovacionados por los maestros; de tal forma que algunos aún utilizan algunas actividades de los viejos libros para ponerlas en práctica en el aula.

Actualmente se cuentan con los planes y programas de estudio de diversas reformas. El más reciente es el del 2018; sin embargo, este estudio de caso se realizó del 2016 al 2017, en donde ya existía un nuevo modelo de educación pero aún no entraba en vigor, por lo que se trabajó con la reforma de SEP (2011), los cuales se centran en atender los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos de acuerdo con sus necesidades específicas, para mejorar competencias que incidan en su desarrollo personal.

Los materiales que han sido creados resultan relevantes para la educación, pues muestran la forma en que los enfoques y modelos de enseñanza han ido cambiando hasta proveer todos los recursos con los que hoy se cuenta en el entorno educativo.

Son estos mismos materiales los que se usan también en zonas urbanas con contextos multilingües, pues como ya se mencionó, la EIB no se considera como un enfoque que debe ser aplicado en estos espacios; sin embargo, como se describió anteriormente, un modelo equitativo es necesario para trabajar en estos contextos; en donde se brinden espacios para que la primera lengua sea conocida y utilizada, de forma que se pueda trabajar con ella para posteriormente aplicar los conocimientos a la L2. Por lo tanto, es conveniente preguntarse si no es necesario verdaderamente aplicar el enfoque intercultural también a las zonas urbanas que presenten características de diversidad lingüística y cultural, pues este contexto no puede ser atendido de igual forma que donde se trabajan con sólo hablantes de español como lengua materna.

2.9.2 El enfoque y modelo de enseñanza para este estudio.

Los enfoques y modelos de enseñanza también han sufrido grandes transformaciones; transitando desde modelos conductistas, en donde el alumno es visto como un sujeto pasivo, que sólo capta la información y la “aprende”, hasta modelos constructivistas, en los que el alumno construye sus propios conocimientos y la postura sociocultural que, como se mencionó anteriormente, considera vital la interacción con el entorno para crear los procesos cognitivos en cada alumno.

En este estudio, el nuevo modelo 2016, que entró en vigor en 2018, ya existía; sin embargo, al no ser aún una realidad en las aulas, se decidió trabajar con el modelo 2011, que además fue al que correspondieron los libros de los alumnos y de la docente con los que se realizó este trabajo.

La propuesta creada para el 2011, y al igual que en los modelos para la enseñanza de español como L2, se opta por un enfoque íntimamente ligado con las prácticas sociales del lenguaje, con el objetivo de que la clase de español

genere contextos para interactuar y utilizar el lenguaje de forma que los alumnos adquieran los conocimientos para fines de uso real.

Dentro de este modelo de enseñanza se propone un trabajo por proyectos didácticos que responden a ciertos ámbitos y tienen fines tanto comunicativos como didácticos y las actividades permanentes; ambos encaminados a mejorar la relación de los estudiantes con la lectura y escritura a través de experiencias significativas. Del mismo modo, también se busca realizar una evaluación continua de los procesos que los niños llevan a cabo, para así mejorar su nivel de alfabetización durante la intervención educativa.

En cuanto a la función integradora e inclusiva de la diversidad existente, el plan y programa 2011 sólo habla de ello en un pequeño párrafo que va dirigido a los maestros, en el cual les señala que al momento de planificar y evaluar, es pertinente trabajar de forma sistemática e integrada, en donde deben tomarse en cuenta los procesos de enseñanza de cada individuo, atendiendo a la inclusión y equidad. Sin embargo, este plan no hace mayor hincapié en aspectos tan vitales y cada vez más evidenciados por la realidad educativa mexicana: la multiculturalidad y el multilingüismo de nuestro país.

2.9.3 Perspectivas de investigación en el estudio de los procesos de enseñanza del español como L1

Los planes y programas de estudio 2011 plantean el ser flexible en cuanto al método de enseñanza de la lecto-escritura por el cual se prefiera optar (ya sea silábico, ecléctico, constructivo, etc.), pero se invita a los docentes a dejar atrás los modelos de enseñanza tradicionales y optar por un enfoque desde el cual se tomen en cuenta las necesidades, características y conocimientos previos de los niños, haciendo énfasis en enseñarles de acuerdo con “su hipótesis”

Para explicar mejor a que se refiere este modelo constructivista, es necesario retomar los trabajos realizados por Ferreiro y algunos otros autores, para poner en perspectiva las investigaciones que se han tenido específicamente en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura del español. Desde una visión constructivista, se habla de la enseñanza de la lengua como un proceso de “alfabetización”, que haciendo referencia a la educación inicial, se define como el proceso consciente y estructurado que se lleva a cabo para que los alumnos aprendan a leer y escribir (Hernández, 2008). La postura constructivista plantea que los alumnos poseen conocimientos previos que les ayudan a asimilar y comprender los nuevos conocimientos (Ferreiro, 1982). De la misma forma, afirma que los alumnos cuentan con hipótesis respecto a los nuevos retos que se les plantean. En el caso concreto de aprender a leer y escribir, se sabe que sus producciones escritas espontáneas no son una copia exacta de algo ni carecen de significado, pues está comprobado que los alumnos cuentan con sus propias hipótesis acerca del proceso de alfabetización, con lo que se crearon niveles, y por lo tanto, al observar con atención las producciones escritas de los chicos, se puede saber qué tipo de hipótesis generan, en qué nivel se encuentran.

Para poder observar con claridad las etapas de alfabetización por las que pasa cada individuo, e incidir de forma positiva en él, es necesario mirar al alumno como un sujeto activo, que posee conocimientos previos y su propia visión del mundo. Es un sujeto pensante que, si observamos con atención, nos muestra por sí mismo el camino que lleva por recorrer y en el cual necesitamos crear andamios para concretar la lecto-escritura...

Desde esta perspectiva, el docente que ayuda en el proceso de alfabetización debe comprender que no es él quién va a imponer la forma de aprender a sus alumnos, sino que serán ellos mismos quienes le darán la pauta para saber en qué nivel se encuentran y qué tipo de hipótesis presentan, porque se sabe que todos los individuos que están aprendiendo a leer y escribir en español pasan por estos niveles, sin importar el modelo que se utilice para enseñar ni las series de actividades que se busquen implementar.

Sin embargo, el proceso puede ser más lento y complicado para cada individuo, si el docente no tiene un conocimiento claro acerca de éste y no sabe crear los andamiajes adecuados para las necesidades particulares de cada estudiante. En cambio, una vez que el maestro conoce con claridad los niveles que se presentan a continuación, es capaz de reconocerlos y saber guiar al alumno para que logre pasar al siguiente nivel, y así sucesivamente, hasta que llegue a leer y escribir de forma convencional, además de que implican una reorganización de la clase, orientada a facilitar al alumno su tránsito por ellos.

De acuerdo con Ferreiro (1998), los niveles de alfabetización son los siguientes:

- a) Periodo presilábico o prefonetizante (PS): los niños logran diferenciar entre los dibujos, que sirven para representar aspectos físicos de los objetos, y la escritura, que se utiliza para el nombre de los objetos. En relación con esta etapa, Alvarado (2002) estableció que se puede realizar una subdivisión, de acuerdo con los criterios de legibilidad, es decir, “las características mínimas que una cadena gráfica debe tener para ser interpretada” (ídem).

Estos criterios de legibilidad son:

Las marcas intrafigurales: cantidad mínima de letras que debe tener una palabra, en la que la hipótesis de los niños suele ser tres, y la variación interna entre letras, es decir, una misma grafía repetida no sirve para leerse.

Las marcas interfigurales: a nombres diferentes corresponden cadenas gráficas diferentes.

Si los chicos aún no dominan estas marcas ni han establecido la hipótesis de cantidad mínima, se encuentran en la etapa “Presilábico 1 (PS1)”, mientras que al haberlas adquirido, pasan al nivel “Presilábico 2 (PS2)” (Alvarado, 2002).

- b) Periodo silábico (SIL):

En esta etapa, los niños descubren que partes orales de la palabra pueden corresponder con partes escritas de la misma palabra. Estas partes son llamadas

“sílabas”; por lo que los chicos suelen escribir una grafía por cada sílaba que escuchan (Ferreiro, 1998). Esta forma de escritura la pueden hacer sin valor sonoro convencional (SVSC) o con valor sonoro convencional (CVSC). Un ejemplo de la escritura en este periodo es el siguiente:

Tabla 4. *Ejemplo de los tipos de escritura S1 y S2.*

La maestra dicta	El niño(a) escribe
mariposa	dlba (S1)
mariposa	mioa (S2)
mariposa	aioa (S2 con núcleo vocálico, es decir, sólo representa vocales).

Durante esta etapa, el alumno continúa con la hipótesis de cantidad mínima de tres letras, por lo que en palabras monosilábicas como “sol”, la tendencia para justificar dicha escritura suele incluir alargar las sílabas o crear nuevas; por ejemplo, leer “so-o-ol”.

c) Periodo silábico-alfabético (SIL-ALF):

Al ir avanzando poco a poco en el proceso de alfabetización, y al estar expuestos los niños a escrituras convencionales, se comienzan a dar cuenta de que para representar una sílaba se puede utilizar más de una grafía (por ejemplo en el caso de “ma”, se puede utilizar la “m” o la “a”). Inician la introducción de dos grafías para una sílaba, pero aún no lo hacen con todas las sílabas, resultando así una mezcla entre la etapa silábica y la alfabética (Ferreiro, 1998).

d) Periodo alfabético (ALF):

Es la última etapa, en la que los individuos consolidan el principio alfabético de la escritura (a cada fonema le corresponde una grafía). Sin embargo, no es aún una

escritura convencional, debido a que hará falta indagar en cuestiones en torno a la separación de palabras, ortografía, entre otras (Ferreiro, 1998)⁴.

Como se puede observar, comprender las hipótesis que los alumnos tienen en torno a la lecto-escritura, así como las “etapas” (por no encontrar una mejor definición) por las cuales pasan, es crucial para poder ayudarlos en este proceso y mostrar una visión que no fragmente su aprendizaje.

Además de la consideración que puede hacerse a las experiencias investigativas desde la psicogénesis de la escritura en torno al proceso alfabetizador, Camps (003) también sugiere el reconocimiento y aplicación de las prácticas sociales del lenguaje y una organización por proyectos, ya que permiten que las actividades de lectura y escritura se interrelacionen, y genera un propósito real de comunicación, en el cual los niños tienen un motivo para leer; por lo tanto, mejores condiciones para su aprendizaje

Estas investigaciones se sugieren en el plan y programa 2011; sin embargo, muchas veces no se llevan a cabo en la realidad escolar debido a diversos factores entre los que resalta que pocos maestros han sido capacitados para comprender y llevar a cabo los hallazgos de estas investigaciones. Por lo tanto, al no tener claro cuál es la línea a seguir, los docentes recurren a métodos anteriores al propuesto por Ferreiro, como lo son el método silábico, global, fonético, entre otros y que muchas veces genera complicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto escritura, no tanto por el método al cual se recurre, sino por el desconocimiento de cuál es el proceso específico en el que cada alumno se encuentra y cómo ayudarlo a avanzar partiendo de éste.

⁴ En este estudio de caso se encontró con alumnos que ya se encuentran en nivel alfabético pero aún no poseen referentes de todas las letras, por lo que en muchas ocasiones utilizan otras para representar el sonido que escuchan. Así, se hizo una distinción entre alfabéticos que cambian grafías y los que lo hacen de forma convencional.

2.10 Panoramas de mejora para la educación intercultural bilingüe en México

Se concluye este capítulo con una serie de innovaciones, basadas en Schmelkes (2004), que necesitan llevarse a cabo si realmente se quiere remediar la actual situación de la EIB en México:

- Es necesario reconocer la calidad de la educación destinada a las poblaciones indígenas como un problema serio y que ha fracasado en llevar a cabo una educación con calidad. Los materiales e investigaciones realizadas no son suficientes, si no se cuenta también con la debida capacitación y acompañamiento a los docentes a lo largo de esta transformación de enfoques, de una educación exclusiva a una inclusiva.
- Un número importante de indígenas son atendidos educativamente por escuelas regulares en todos los niveles educativos; sin embargo, el sistema educativo no es sensible a su diversidad lingüística y cultural. Aquí nuevamente es latente una capacitación docente que brinde los instrumentos necesarios para poder reconocer la multiculturalidad como una ventaja pedagógica y establecer una educación intercultural bilingüe que propicie el respeto y la valoración por la diversidad.
- Las lenguas indígenas se encuentran, en su mayoría, en proceso de desplazamiento. Sería importante replantear la ayuda que pueden brindar las instituciones escolares para brindar espacio para la revitalización de éstas.
- El dominio del español es un objetivo central de las instituciones educativas, en tanto que es lengua oficial y de poder; sin embargo, ello no debe ocurrir en sustracción de la lengua propia.
- El mayor reto para la educación en México es el de una reforma curricular que conduzca a un plan y programa de estudios que transversalmente recoja la diversidad cultural del país, aplicando una educación intercultural para todos. Y dicha reforma debe ser completa e incluir al magisterio, su formación y actualización permanente.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se hizo evidente en los antecedentes expuestos en el capítulo anterior, la falta de aplicación o de información sobre un enfoque intercultural en contextos bilingües o multilingües, y específicamente en contextos urbanos, es evidente.

Es necesario profundizar en una educación que evite el enfoque multicultural, para poner en práctica una educación intercultural. Ésta nos debe permitir conocer, elegir y comunicarse de acuerdo con valores éticos, basados en la autonomía, identidad, percepción y valoración de la diversidad, que es una característica que nos enriquece.

De acuerdo con López (2003), la población indígena multilingüe debe ser atendida desde la planeación educativa, considerando su lengua materna, a la par que se aprende alguna otra como el español. Sin embargo, esta idea no se ha abordado a profundidad y aún es necesario gestionar múltiples recursos para que se lleve a cabo en las aulas.

La realidad educativa de hoy en día muestra un panorama en el que la diversidad cultural de México existe y se reconoce, pero no es atendida aún de forma congruente con todas las investigaciones que existen alrededor del tema y que están de acuerdo con utilizar dicha diversidad como una herramienta para el aprendizaje.

En México, existen algunos materiales creados por la SEP que describen el problema de la falta de perspectiva intercultural dentro de las aulas y hablan de una serie de pautas para poner en práctica el modelo de la EIB, como es el caso del “Libro Español como segunda lengua. Primer Ciclo (primaria indígena)”, el cual plantea un modelo para alfabetizar en lengua indígena y en español, para escuelas indígenas. Por otra parte, las Políticas y fundamentos de la Educación intercultural Bilingüe en México (2007) plantean todo el referente histórico, político y educativo al que ha hecho frente México en su marco pluricultural, para finalizar con los parámetros que se deben poner en marcha para lograr la EIB.

Posteriormente, en 2008, se agregan una serie de consideraciones generales que se recomiendan a los maestros para trabajar bajo esta perspectiva.

En 2005, hubo un intento de implementar un enfoque intercultural en el currículo, al crear un libro con algunas actividades para aplicar la Educación Intercultural (EI) en primaria. Sin embargo, las actividades que se proponen están enfocadas a explorar los materiales con los que se cuentan en el aula, para así aprovecharlos e integrarlos al EIB. La propuesta representa una primera aproximación; sin embargo, no se concreta en la creación de una secuencia didáctica, ni se proponen nuevos materiales o herramientas, sino que se limita a ofrecer ideas de actividades que se pueden trabajar con temas o materiales concretos existentes (por ejemplo una lectura en específico, el tema de conocer la comunidad, la familia, la alimentación, entre otras).

Sin embargo, ninguna de estas iniciativas realiza una propuesta didáctica que incluya actividades concretas para trabajar en torno al modelo educativo intercultural, a la par que se sigue trabajando con el objetivo principal de alfabetizar a los alumnos en español, ni se habla de una población culturalmente diversa en las zonas urbanas, en donde existe la mezcla de perfiles bilingües y monolingües, expuestos a un entorno cultural y lingüístico diferente en muchos aspectos y semejante en otros tantos.

Como consecuencia de muchos factores, entre los que destaca la falta de información en cuanto al contexto y a las estrategias pertinentes, se generan situaciones en donde existen aulas culturalmente diversas, con alumnos de características particularmente específicas e incluso lingüísticamente diferentes, frente a maestros no capacitados y muchas veces no conscientes de esta situación, que siguen un programa que pretende homogeneizar a una población en vez de ayudarse de su diversidad para así fortalecer su autonomía, identidad y crear relaciones de respeto y equidad que formen puentes entre culturas, en vez de brechas. Por lo tanto, existe un problema en cuanto a no considerar que las zonas urbanas deban aplicar un enfoque intercultural bilingüe dentro de sus

escuelas cuando sí presentan las características necesarias para ello. De igual forma, existen pocas investigaciones en torno a ello, ya que el foco se ha ido hacia las zonas rurales y se han dejado de lado los espacios escolares dentro de la ciudad que trabajan en contextos multilingües, así como actividades específicas que los docentes puedan utilizar como herramientas cuando se les presenta un contexto como el anterior.

Por ello este trabajo pretende realizar un estudio de caso en una zona urbana de la ciudad de Querétaro, para así observar primeramente la percepción de los maestros, alumnos y padres o tutores de familia ante la diversidad cultural y lingüística, así como sus actitudes en torno a ella.

Además, a partir de las percepciones y actitudes que los actores educativos tengan, también se realizarán una serie de actividades específicas, a manera de intervención didáctica, que pretenden utilizar el enfoque intercultural bilingüe a la par que se alfabetiza en español, y comparar los cambios generados después de su aplicación.

3.1 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las actitudes y percepciones que los alumnos, maestros y padres de familia de primer grado tienen frente a la diversidad lingüística y cultural existente en el entorno escolar y familiar de una escuela urbana plurilingüe y multicultural?
2. ¿Qué tipo de actividades se pueden realizar para avanzar en el nivel de alfabetización a través del enfoque intercultural bilingüe, en primero de primaria, en una escuela con esas características?
3. ¿Cuáles son los cambios en el proceso de alfabetización de estos alumnos de primero de primaria, después de las actividades realizadas con un enfoque intercultural bilingüe?

3.2 Objetivos

1. Describir cuál es la percepción y actitud que los alumnos, maestros y padres de familia de primer grado tienen frente a la diversidad lingüística y cultural existente en una escuela plurilingüe y multicultural, así como en el hogar de los alumnos
2. Diseñar y pilotear una serie de actividades que permitan a los alumnos avanzar en su nivel de alfabetización a través del enfoque intercultural bilingüe, en primero de primaria, en una escuela urbana plurilingüe y multicultural.
3. Describir los cambios en el proceso de alfabetización de estos alumnos de primero de primaria, después de las actividades realizadas con un enfoque intercultural bilingüe.

3.3 Justificación y viabilidad

Para la justificación de este estudio, podemos determinar tres grandes ejes para los que nuestros resultados son pertinentes: 1) el perfil disciplinar de los contenidos abordados en el aula, 2) el perfil social que debe atender a la diversidad cultural y lingüística de los actores educativos y 3) el perfil individual de los estudiantes en relación con las culturas y lenguas con las cuales guardan algún vínculo.

Desde el punto de vista *disciplinar*, como se mencionó anteriormente, la investigación en torno a los hablantes de lenguas indígenas en contextos urbanos de educación se considera pertinente debido a que no existen muchos datos acerca de qué ocurre con ellos en este contexto particular específico, pero, como señalan diversos autores (Alarcón 2003, Barriga 2008, Jung y López 2003, Walqui, 2007, entre otros), la necesidad de profundizar en este campo del bilingüismo es evidente para reformular los programas de enseñanza y aprendizaje de la lengua en educación básica. Por lo tanto, la investigación educativa se beneficiaría del

presente estudio, ya que existen investigaciones sobre las niñas y los niños indígenas en las zonas rurales, pero no se ha observado con detenimiento qué ocurre con quienes migran a las grandes ciudades e ingresan a instituciones educativas de estos contextos.

Los resultados de este estudio beneficiarán de igual forma a los docentes que atienden este tipo de alumnos de perfil multilingüe y multicultural en su aula y que necesitan de actividades, estrategias y proyectos didácticos en los que se implemente un enfoque intercultural, que reconozca la diversidad dentro y fuera del aula, que promueva la identidad de cada individuo y que logre cumplir con el objetivo de alfabetizar en español (como primera o segunda lengua) bajo un contexto urbano en el cual los migrantes nativo hablantes interactúan con los monolingües en español dentro de su salón de clases, sin un programa o plan de estudio que los respalde o guíe ante este caso particular de diversidad cultural.

El seguimiento de esta investigación podría servir además de base para crear un modelo pertinente para alfabetizar en español a los hablantes de lenguas indígenas en un contexto migrante a zonas urbanas. Dentro del perfil disciplinar, la lingüística aplicada y sociolingüística resultarían beneficiadas de esta investigación al presentar resultados en los cuales se profundiza sobre las necesidades de los bilingües en el contexto educativo urbano bajo situaciones comunicativas.

Desde el eje *social*, se habla de la interculturalidad como la relación existente entre culturas, en la que ninguna se sobrepone a la otra, por lo que esta investigación aporta una serie de actividades para ello. De igual forma, el enfoque intercultural plantea una postura de conocimiento, valoración y aprecio a la diversidad, al darnos cuenta que nuestra visión del mundo no es la única; lo que nos lleva a una valoración en la que se pretende resignificar las diferencias.

Por último, desde el eje *individual*, esta investigación estudia a los individuos que se desenvuelven en un contexto particular. Como se mencionó anteriormente y de acuerdo con SEP (2008), para poder implementar una educación intercultural, es

necesario partir desde un enfoque de autonomía e identidad, en el que el individuo crea una conciencia de sí mismo.

3.4 Contexto de desarrollo de la investigación

La investigación aquí reportada se llevó a cabo en la ciudad de Querétaro, México; en un espacio escolar de educación primaria catalogada como de escuela general en entorno urbano.

En un primer momento se realizó un sondeo sobre las posibles instituciones educativas que presentaban alumnos migrantes y hablantes de lenguas indígenas en proceso de alfabetización. Al encontrar la escuela que reunía las características antes mencionadas, se habló con la directora y su equipo de trabajo, obteniendo los permisos necesarios para desarrollar el proyecto.

En cuanto a los recursos para el proyecto, se contó con el respaldo de la Universidad Autónoma de Querétaro y el Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE) de El Colegio de México, desde donde se planteaba la investigación macro de la que deriva el presente trabajo.

Por último, es importante plasmar que, a pesar de que se cuenta con poca información sobre el tema, los estudios sobre los retos que presentan los hablantes de lenguas indígenas y el enfoque intercultural marcan la importancia de contemplarlos en el ámbito educativo. Con base en esto, el proyecto buscó poner en práctica el EIB a través de una serie de actividades que pudieran ser de utilidad y viables para los docentes que atienden una población escolar similar a ésta.

4. METODOLOGÍA

Para fines prácticos de esta investigación, ésta fue dividida en dos grandes fases. La primera fase incluye el trabajo etnográfico dentro del aula, en donde se detectaron las problemáticas relacionadas con la lecto-escritura, así como las percepciones de los maestros, padres de familia y alumnos acerca de la interculturalidad bilingüe. En esta etapa también se crearon los instrumentos llamados “fichas sociolingüísticas” y las pre-evaluaciones de lecto-escritura, que permitieron responder a los objetivos de la tesis y, junto con la observación etnográfica, dieron pie a la segunda fase de este estudio.

La segunda fase incluye la creación de una serie de actividades que permitan avanzar en la lecto-escritura (con mayor incidencia en la escritura que en la lectura) mediante un EIB, así como el piloteo de éstas y las evaluaciones finales para poder hacer una comparación antes y después de su aplicación.

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, bajo el constructo teórico de la educación intercultural bilingüe. Su alcance será descriptivo para la primera fase y descriptivo y correlacional para la segunda fase.

4.1 Participantes

La población para esta investigación fueron alumnos de primero de primaria, originarios del municipio de Querétaro o migrantes de otro municipio o estado cercano, todos hablantes del español, pero la mayoría con una lengua indígena como lengua de herencia o como lengua materna. Formó parte del estudio un grupo de primer grado de primaria, integrado por 27 alumnos, de los cuales 14 son bilingües y 13 monolingües, 13 niñas y 14 niños. Además, se contó con la colaboración de 18 tutores que contestaron una entrevista (17 madres y 1 abuela). La maestra y la directora de la institución también fueron partícipes de este proyecto.

4.2 Instrumentos

La investigación contempló el levantamiento de datos cualitativos y cuantitativos a través de una serie de fichas sociolingüísticas que fueron aplicadas a los tres actores educativos básicos de la escuela: alumnos, profesores y tutores. Las fichas fueron diseñadas en el marco del Seminario de Lingüística y Educación de El Colegio de México, proyecto al cual esta tesis se adhiere. Se previó recabar información en torno a:

- 1) Datos sociodemográficos básicos de los participantes.
- 2) Actitudes lingüísticas en torno a las lenguas presentes en el aula y en el entorno familiar y comunitario.
- 3) El uso de las lenguas presentes en el entorno de los estudiantes.

Los Anexos 1, 2 y 3 presentan el desglose de las entradas para cada una de las fichas aplicadas. Para la fase etnográfica se utilizó el modelo de observación de Alvarado (2014), para la indagación de prácticas ligadas al desarrollo de la Lectura y la Escritura en espacios escolares.

4.3 Fundamentos bioéticos

Los principios éticos bajo los que se rige esta investigación mantendrán el respeto por la autonomía de las personas que actúen en ella. Para esto consideramos:

- a) El número y las características de los individuos/participantes
- b) La manera de reclutamiento:
 - Plática con la directora de la institución para autorizar la pertinencia y necesidad de la investigación, así como su colaboración en el proyecto.
 - Asentimiento de los alumnos para participar en el proyecto.
 - Consentimiento informado para los padres de familia; en la que se exponen los motivos de investigación y las cláusulas de confidencialidad.

c) Los procedimientos:

- Entrevistas individuales y colectivas con alumnos, padres de familia y docentes.
- Observación consistente en la institución de septiembre a diciembre del 2016.
- Creación de fichas sociolingüísticas (septiembre a diciembre del 2016).
- Aplicación de fichas sociolingüísticas (febrero a mayo del 2017).
- Instrumento para evaluar pre-lectura y escritura, así como post-lectura y escritura (noviembre del 2016 y junio del 2017).
- Actividades lúdicas de sensibilización a la diversidad cultural durante un primer periodo (septiembre a diciembre del 2016).
- Proceso de diseño-aplicación-rediseño de secuencia didáctica piloto durante un segundo periodo (enero 2017-junio 2017).
- Análisis de los datos (julio-diciembre del 2017).
- Detalles de redacción, resultados y conclusiones (enero-mayo del 2018).

d) Confidencialidad de la información:

El formato de consentimiento informado asegura la confidencialidad de todos los registros hechos por los participantes de esta investigación. Es importante aclarar que ningún nombre real aparecerá en este estudio, y que las fotos que aquí muestran están previamente autorizadas por los padres o tutores de los sujetos observados.

e) Riesgos y beneficios de los participantes:

No existe ningún riesgo vinculado al contenido de esta investigación. En cualquier caso, los participantes tuvieron la opción de aceptar o declinar su participación y apoyo en este estudio. Los resultados que arroja la investigación serán de ayuda para el contexto disciplinar, social e individual. El investigador se hace responsable del bienestar físico, mental y social de los participantes en el estudio.

Por último, como lo menciona la SEP (2008), una educación intercultural implica también una dimensión ética porque denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social; esta ética sustenta el concepto de autonomía. Cuando se afirma que ésta representa una opción ética, se debe a que la postura que asume pasa por el reconocimiento y la autonomía de los pueblos. Por lo que, durante este proyecto, se buscó aplicar este enfoque y así, crear un ambiente favorable dentro del aula que permita reconocer, valorar y promover la diversidad cultural dentro y fuera del aula.

4.4 Etapas del proyecto

Durante las dos fases que se reportan, en ocasiones se llevaron a cabo varias actividades al mismo tiempo, sin embargo, para una mejor lectura del trabajo, se decidió dividir los resultados de acuerdo con cada objetivo y no con el tiempo en que fueron realizados.

4.4.1 Fase 1

Durante la Fase 1 se llevó a cabo un trabajo etnográfico que permitió encontrar las problemáticas del grupo referentes a la lengua y a la aplicación del enfoque intercultural bilingüe en la escuela. Gracias a ello se pudo continuar con la Fase 2, que buscó atender a algunas de esas problemáticas.

También se crearon y aplicaron las fichas sociolingüísticas, instrumentos que se crearon en colaboración con el SEMLE (Seminario de Lingüística y Educación), un grupo en el que colaboraron investigadores de la Ciudad de México, por parte del Colegio de México (COLMEX), de Guadalajara, San Luis Potosí y Querétaro, que fue creado, en el caso específico del grupo Querétaro, con el objetivo de caracterizar el contexto sociolingüístico en el que se desarrollan alumnos (niños y niñas) de 1º y 2º grados pertenecientes a una escuela primaria pública con diversidad lingüística y cultural e identificar la presencia de alumnos bilingües (español y lengua indígena) que cursen 1º y 2º grados de la escuela primaria seleccionada y del cual este estudio de caso forma parte con la muestra de primer grado.

Las fichas elaboradas permitieron responder a cuáles eran las actitudes y percepciones de maestros, alumnos y padres de familia en torno a la diversidad existente en la institución escolar.

4.4.2 Fase 2

Durante la Fase 2 fueron creados los instrumentos para medir el nivel de alfabetización inicial y final de los alumnos de primer grado de primaria de acuerdo con las etapas descritas por Ferreiro (1998), que se aplicaron inmediatamente después de su diseño para medir el nivel inicial, así como una pequeña evaluación para ver su conocimiento y uso de grafías y otra de su lectura en palabras y oraciones.

Posteriormente se diseñó la intervención didáctica que buscara avanzar en aspectos específicos de la lengua, como el nivel, la recuperación de significado a nivel palabra y oración, el conocimiento de grafías y diversidad de tipos textuales, mientras se trabajaba con la EIB. Las actividades se aplicaron y se rediseñaron y mejoraron a la par de su aplicación, para así garantizar una mejora continua después de cada intervención.

Por último, los instrumentos de evaluación de la escritura, conocimiento de grafías y lectura fueron aplicados de nuevo al final de la intervención.

4.4.3 Etapa de análisis de datos

En esta última etapa, de septiembre a diciembre del 2017, se realizaron entre tres y cuatro reuniones cibernéticas con todos los miembros del SEMLE para discutir la creación de los instrumentos que permitieran recopilar los datos obtenidos en las entrevistas tanto de forma cualitativa como cuantitativa y poder visualizarlos y trabajar con ellos de manera productiva.

Por ello, se crearon archivos en la nube de google, en los que se podía responder a cada pregunta de las fichas sociolingüísticas al transcribir la información dada por los entrevistados. Estos archivos también permitieron realizar comentarios por

parte de los investigadores cuando se considerara necesario. De esta forma todos los miembros del equipo pudieron acceder a los datos.

Posteriormente estos archivos se pudieron exportar a una base de datos que permitió realizar gráficas y observar semejanzas y diferencia entre las respuestas.

Una vez elaborados los documentos generales para cada grupo, el equipo llevó a cabo una transcripción literal de las respuestas de los alumnos, padres y maestros. Posteriormente se cotejaron los datos y se obtuvieron los resultados que en este documento se reportan.

También se compararon los instrumentos para medir la pre y post lecto-escritura, se realizaron diferentes gráficas donde se pueden observar los cambios, así como χ^2 y ANOVA para comprobar los cambios significativos entre bilingües y monolingües, y de manera general antes y después de la intervención.

4.4.4Diseño de resultados y discusión

Los resultados se muestran atendiendo a este mismo orden dividido en fases y se realizó un análisis comparativo para poder observar los cambios entre monolingües y bilingües y los efectos de la intervención.

5. RESULTADOS

5.1 Fase 1

5.1.1 Trabajo etnográfico

En esta primera etapa de trabajo, en los meses de junio a agosto, se realizó una revisión previa sobre las escuelas existentes en el estado de Querétaro que presentaran una población con características cercanas al objeto de estudio. Al encontrar la escuela con las características pertinentes para realizar el trabajo de campo (niñas y niños provenientes de contextos rurales, con altas probabilidades de poseer otra lengua ya sea de herencia o como L2), se platicó con los docentes y se acordó trabajar en conjunto para cumplir con los objetivos de la investigación.

Los grupos de primero y segundo grado fueron observados tres días a la semana durante septiembre a diciembre del 2016. Los días lunes se observaba la jornada completa de cada grado (rotando cada semana), el martes se observaba concretamente la clase de lengua y los jueves se utilizaron para observar los recesos y abarcar pendientes. A la par de esta observación, se realizó un registro etnográfico constante mediante notas en cuaderno o en documento digital, y se tomaron fotos de las instalaciones de la escuela.

Durante esta etapa también se platicó con los alumnos para contar con su consentimiento. Hubo aproximación por parte de la investigadora para conocerlos, se tuvo un espacio para introducirla con los alumnos, para informarlos sobre su presencia y apertura ante cualquier necesidad que ellos le quisieran manifestar.

Posteriormente, se realizó un trabajo de sensibilización, en donde la investigadora platicó con todos los niños de primero y segundo grados sobre la importancia de la diversidad, las diferentes lenguas habladas en México y su valor. Para ello, se hizo una planeación previa y se les mostró un video donde se contó un cuento en lengua otomí.

Después se les preguntó quién entendía alguna palabra del video o conocía alguna otra en una lengua que no fuera el español. Esta actividad sirvió para

identificar a hablantes de lengua indígena o a quienes la poseían como lengua de herencia, que en su momento fueron sólo 5 que aceptaron que sus papás (no ellos) sabían hablar alguna de esas lenguas.

Debido a que con esta actividad no se logró identificar a todos los bilingües, fue necesario realizar un acercamiento mayor con los alumnos durante el periodo de observación; con el paso de los días los alumnos fueron contando anécdotas que permitieron identificarlos como provenientes de contextos indígenas, así como varias pláticas informales con la titular del grupo que brindaron más información sobre los sujetos bilingües, así como el contexto particular de la institución y el aula.

5.1.2 Descripción del escenario escolar

El primer acercamiento con el centro escolar se realizó con el apoyo de la directora y, según los datos que proporcionó, a la escuela asistían alrededor de 170 alumnos. Cabe destacar que ella no supo dar el número exacto, debido a las bajas y altas que se dieron constantemente durante todo el ciclo escolar.

Se gestionó la posibilidad de entrar al aula de primer grado para realizar observaciones de las tareas cotidianas y posteriormente, implementar las actividades necesarias para cumplir con los objetivos planteados en torno a la interculturalidad y la lengua escrita. El personal docente accedió a cambio de recibir recomendaciones de estrategias y material didáctico para trabajar con la población a la que atienden. Además, se hizo saber que los estudiantes de esta escuela presentan un alto nivel de ausentismo y deserción escolar, principalmente por la situación de pobreza extrema en que se encuentran algunas familias y que obliga a algunos de los alumnos a trabajar antes de ir a clase, o a no asistir a ella para poder trabajar.

Cuando se indagó acerca de la presencia de miembros de comunidades indígenas en la escuela, el personal docente se mostró consciente de esta situación y, por lo tanto, con interés en las actividades que pudieran surgir para su atención. De hecho, se manifestó que todos los maestros de la escuela están conscientes de

que a la institución asisten alumnos hablantes o con lengua de herencia indígena, pero que la mayoría de los niños, así como sus padres, no lo reconocen abiertamente. Los maestros señalaron que se dan cuenta al ver la vestimenta de los padres de familia, o al escuchar cómo hablan las madres entre sí; y ya dentro del aula, cuando algunos alumnos, especialmente los de grados más altos, se animan a decir alguna palabra en las lenguas indígenas de las que tienen conocimiento.

Por situaciones como las esbozadas, se desconoce el dato concreto de cuántos alumnos de procedencia indígena asisten a este centro escolar, y sólo se cuenta con las percepciones que cada maestro manifiesta a partir del registro que desarrollan a inicio de ciclo escolar para seguimiento de los alumnos, el cual muestra que entre existe una población de entre 10 a 15 alumnos de origen indígena en cada grado.

En cuanto a las instalaciones de la escuela, los espacios de trabajo son en términos generales de tamaños pequeños, ya que el espacio solía ser una casona del centro de la ciudad de Querétaro, con un patio principal y el resto de las aulas alrededor de éste, por lo que los días en que los estudiantes realizan actividades de educación física el bullicio que estas tareas generan es percibido también en los salones.

5.1.3 Etnografía del aula

Los datos que se reportan en esta sección corresponden al periodo de observación que la investigadora llevó a cabo durante cuatro meses en la primera etapa de investigación. Los apartados correspondientes al abordaje de los procesos de lectoescritura consideran aspectos del modelo de observación de Alvarado (2014) para la indagación de prácticas ligadas al desarrollo de la Lectura y la Escritura en espacios escolares.

5.1.3.1 Las clases y los alumnos

El centro escolar cuenta con un horario de clases de 14:00 a 18:30 horas. La docente a cargo del grupo de primer grado señaló que todos los días enseña

español y matemáticas (normalmente en ese orden) durante una hora u hora y media, mientras que para asignaturas como Conocimiento del Medio y Formación Cívica y Ética emplea 2 horas a la semana para cada una. El resto del tiempo de las sesiones realizadas se vincula al desarrollo de actividades complementarias, como clases de educación física (dos veces por semana), participación en actos cívicos, fomento a la lectura y participación en proyectos generales de la escuela, como la visita de expertos para conferencias.

La matrícula del primer grado está integrada por 27 alumnos, de los cuales se identifican como hablantes o con lengua indígena hereditaria a 14, y como monolingües en español a 13. Sin embargo, en los registros que los padres de familia deben llenar a principio de año, sólo 5 se identificaron como indígenas, mientras que 20 como monolingües en español. Además, dos de los alumnos presentan una situación especial: uno de los chicos se encontraba oficialmente inscrito en segundo grado, pero como su nivel de lectoescritura era muy bajo, las docentes acordaron tenerlo en primero durante todo el ciclo para nivelarlo; mientras que otra alumna tiene un retraso mental diagnosticado y del cual los padres pusieron al corriente a la maestra; ninguno de estos dos alumnos fue identificado dentro del grupo de estudiantes como con origen indígena.

La titular del grupo manifestó que la principal problemática de la escuela es la inasistencia de los alumnos, cuestión que durante el periodo de observación se comprobó, pues de los 27 alumnos, mínimo 5 faltaron cada día (algunos alumnos no asistieron por semanas enteras). Esta situación afectaba la apropiación de contenidos por parte de los alumnos, principalmente al derivar en retrasos en cuanto al desarrollo de la lecto-escritura, pues si no se presentaban a clases, las oportunidades de incidir en su aprendizaje se ven reducidas de manera sustancial.

5.1.3.2 Tipos de relaciones sociales

Las relaciones e interacciones entre alumnos se identificaron como armónicas. Se observaron discusiones cotidianas, en muchos casos como consecuencia de no

querer prestar material. Según lo observado, todos los alumnos son cordiales, y las diferencias entre monolingües y bilingües no se encuentran marcadas. En cuanto a la forma de convivencia entre monolingües en español, existe un pequeño grupo de cinco alumnos, todos hombres, que se juntan únicamente entre ellos. No se puede asegurar que haya un factor de discriminación por el cual no exista algún bilingüe en este grupo, ni tampoco en torno a la ausencia de niñas. Sin embargo, fue evidente que estos estudiantes interactuaban de manera mucho más directa entre ellos, se sentaban juntos, platicaban constantemente y jugaban en el recreo, no haciendo lo mismo con el resto del grupo.

La relación entre el grupo y la docente era cordial y de mucho respeto. Los alumnos veían a la maestra como figura de autoridad y conocimiento, con la que existía la confianza para aproximarse y plantearle dudas. La maestra solía contestar a las preguntas y dar espacio para que los estudiantes se desarrollaran, aunque en ocasiones sólo manifestaba el error de los alumnos que se equivocaban en alguna respuesta, pero no les brindaba ayuda para llegar a la respuesta correcta. Aun así, el trato hacia ellos fue de amabilidad y cariño, preocupándose constantemente por su aprendizaje y buscando que consolidaran el aprendizaje mediante diversos ejercicios de repetición

5.1.3.3 Empleo de la/s lengua/s en diferentes espacios

Se observó una predominancia en cuanto al uso del español en la institución escolar. No se hizo evidente la presencia de espacios u oportunidades dentro del aula para que los alumnos se expresen o compartan los conocimientos que poseen en cuanto a la lengua indígena de la que podrían tener cierto nivel de dominio. El uso de lenguas indígenas también fue nulo en los espacios libres como el recreo, los juegos entre compañeros, o la salida de clases.

Se identificó el empleo del otomí entre madres de familia que se conocen, así como en la interacción con sus hijos. Fue recurrente escuchar a las madres de

familia comunicarse en esta lengua cuando están esperando afuera de la escuela. En las ocasiones en que se encuentran en juntas, en la interacción con la docente e incluso con sus hijos utilizan el español. El uso del otomí estuvo presente principalmente fuera del recinto escolar, en especial durante las interacciones entre padres e hijos en los momentos de salida de clases.

5.1.3.4 Aspectos relacionados con la lecto-escritura

Durante el periodo de observación se encontraron diferentes espacios y dinámicas de interacción que tuvieron conexión con el uso y la importancia de la enseñanza de la lecto-escritura dentro del salón de clases. Estos aspectos son reportados a continuación.

Área de libros

Dentro del aula se identificaron dos pequeños estantes colocados al frente del salón, a un costado del pizarrón. Este espacio era usado como la biblioteca de aula. Los libros con los que se contaba eran de un solo tipo textual (cuentos) y se encontraban apilados en dichos estantes. No se contaba con ninguna organización específica (orden alfabético, tipo textual, tamaños). La mayoría de los libros eran viejos, se encontraban descuidados y habían sido alcanzados en muchas ocasiones por las lluvias.

La docente recurría a llevar libros de su propiedad, aunque siempre eran usados solo por ella durante la sesión. Durante el periodo observado se trabajó solamente con cuentos. El material provisto por la maestra estaba constituido precisamente por cuentos clásicos en un formato agradable para los alumnos. Los estudiantes manifestaban agrado y simpatía por este tipo de libros durante su “tiempo de lectura”. En dicha actividad la docente pedía que seleccionaran un libro y lo leyeran (en aproximadamente 15 a 20 minutos). Posteriormente les indicaba que, los que así lo desearan, podrían compartirlo lo que leyeron, para lo cual se solía elegir entre cuatro o cinco alumnos y después daba por terminada la actividad, recogiendo los libros y devolviéndolos a su lugar.

Selección de libros

Los libros que la docente selecciona tanto para trabajar en el tiempo de lectura personal, como para la lectura en voz alta, son adecuados para la edad de los niños; son cuentos con letra mediana o grande y dibujos vistosos que también les permiten generar inferencias sobre lo que va a ocurrir en el contenido. Además, la docente acostumbra leerles cuentos en voz alta que contenían mensajes relacionados con la gestión de las problemáticas que identifica en el salón, como falta de higiene, respeto por las pertenencias ajenas, entre otras.

Como se mencionó anteriormente, en el caso de la lectura autónoma, sólo se encuentran disponibles los libros de la biblioteca de aula y los que la docente aporta, los cuales en todos los casos son cuentos.

En cuanto a la lectura en voz alta, se recurre también a cuentos, y a los libros de texto. No se observó la existencia o aplicación de otros libros o tipos textuales.

La diversidad textual en los libros es muy escasa ya que el único género existente son los cuentos, y a pesar de que algunos coinciden en sus mensajes (valores, moralejas, etc.) por el número de elementos disponibles no sería posible ejecutar una clasificación temática que resultara relevante.

Uso de los libros

El uso que se le otorgaba a los libros es para conocer y leer cuentos. Los libros de texto eran el apoyo principal de la docente y no se contaba con muchos otros usos para éstos. No existían otros apoyos donde se presentara textos científicos, poemas, canciones, revistas, periódicos, recetas, etc. Los ejemplos de estos tipos textuales se remitían a los que aparecen en los libros de texto.

Modelos y materiales para escribir

Se contaba con un alfabeto pegado en la pared frontal del aula, por encima del pizarrón. En este material se podían observar las letras en formato de mayúscula y

minúscula, sin ningún otro tipo de guía. Este recurso no pertenecía al grupo, sino a quienes ocupaban la misma aula en el turno matutino.

No existían otros materiales disponibles que incentivaran la escritura dentro del aula. Los nombres de los niños eran anotados en el pizarrón diariamente por la maestra. De este modo, ella podía asignar puntos a quien participa y concluye a tiempo las actividades. Los nombres propios que ella escribía no eran utilizados para otros propósitos relacionados con la lecto-escritura.

El material que los alumnos traían a la escuela es escaso. En muchas ocasiones, al menos 4 o 5 niños llegaban sin siquiera un lápiz para poder trabajar durante la clase. La maestra se veía en la necesidad de traer material extra; aunque también esperaba a que primero pidieran prestado entre compañeros, pues aseveraba que mucho del material aportado terminaba perdido. Otros tipos de materiales como lápiz adhesivo o tijeras eran también escasos. Esto dificultaba el trabajar con actividades que impliquen recortar y pegar, y aunque se pudiera pensar en cambiar la organización grupal a pequeños equipos donde se pudieran compartir material, esto generaba también disgustos y problemáticas, debido a que los alumnos que contaban con su material completo muchas veces no querían prestarlo.

En cuanto a los recursos disponibles y usados para la escritura, los alumnos contaban con un cuaderno para todas las materias, así como hojas blancas (traídas a principio de año por los padres de familia) que la maestra les proveía cuando la actividad así lo requería.

Promoción del lenguaje oral

Se identificaron actividades recurrentes en las que la docente contribuía a incrementar el vocabulario de los estudiantes, al corregirlos cuando pronuncian una palabra mal (*Ejemplo: empristas*), cuando les lee en voz alta y cuando les explicaba qué significaba una palabra. También existía apoyo constante al escuchar a los alumnos, cuando éstos le contaban sobre algo que les pasó en el día, o acusaban a algún compañero por estar haciendo algo indebido. Sin

embargo, no se observó que la docente planeara un tiempo específico para conversar y promover el lenguaje oral en el aula, no se disponían espacios en donde a los estudiantes se les permitiera conversar más y de manera libre. Los recreos fueron los únicos momentos en que se observó a la maestra tenía una conversación más libre con algunos alumnos, dejando a un lado los temas de la clase.

Acercamiento a la lectura

La docente generaba acciones particulares en torno a la lectura; sin embargo, esto no ocurría de manera rutinaria. Por lo general, leía una o dos veces a la semana con el fin de que los alumnos supieran y comentaran, al final del cuento, de qué trató la lectura. También planea algunas actividades en las que los estudiantes se acercan al material de lectura, especialmente la del “tiempo de lectura”.

No obstante, no llevaban una guía sobre cómo deben acercarse a dicho tipo de texto ni con qué fin, y en muchas ocasiones no leían el cuento que la maestra les había proporcionado. El espacio para “comentar” las lecturas era al final de la actividad, cuando los alumnos pasaban al frente a contar sobre lo que leyeron. En el caso de la lectura en voz alta, ella les preguntaba algunos conceptos, para así “comprobar” que comprendieron la lectura mediante la obtención de respuestas a cuestionamientos colectivos. Desarrollo de habilidades para la lectura

La docente estimuló la participación de los estudiantes en las diversas tareas de lectura mediante pequeñas intervenciones en donde otorgaba pistas para que los alumnos recordaran la temática de un libro o la relacionaran con otros materiales disponibles. Sin embargo, no se observó el uso de muchas otras estrategias para desarrollar las habilidades de lectura en los niños. Recurría a anotar algunas palabras en el pizarrón y a pedirle a algún estudiante que pasara al frente a leerlas. En este caso, si el alumno lo hacía correctamente se le aplaudía, pero si lo hacía mal la docente no le daba una retroalimentación ni le presentaba nuevas pistas que lo guiaran a desarrollar mejor su lectura.

Además, no se propicia que los alumnos generaran inferencias ni anticipaciones sobre los textos, no se daban pistas de interpretación, no se trabajó con la direccionalidad de la escritura ni se invitó a los alumnos a generar otro tipo de estrategias, como por ejemplo leerle el texto a un compañero con la finalidad de poner en una práctica social real la habilidad lectora.

Acercamiento a la escritura

La maestra propició muchos momentos para que los niños escribieran; la clase de español se basaba principalmente en este objetivo, aunque siempre se llevaba a cabo de manera controlada. Por lo general, se escribían palabras en el pizarrón, se leían y la maestrales pedía a los estudiantes que las copiaran e hicieran un dibujo para cada palabra. Después, se buscaba integrar actividades para poner en práctica dichas palabras, como poner solo la letra inicial y líneas en vez de letras en el resto de la palabra, para así pedir a los alumnos que la completaran.

Por otra parte, la maestra solía usar el dictado como una actividad de evaluación constante y normalmente trabajaba con una grafía y sus sílabas derivadas (por ejemplo, “ma-me-mi-mo-mu”) por semana. A partir de estas sílabas, se practicaban con los alumnos algunas palabras y cada viernes se aplicaba un dictado en el que se monitoreaban los avances de los estudiantes.

No se observó el trabajo con el nombre propio por lo que los niños no estaban acostumbrados a escribir su nombre completo (incluso algunos pocos ni siquiera se lo sabían completo de forma oral). Del mismo modo, no se hicieron evidentes espacios para que los niños trabajaran de forma lúdica.

La única evidencia de trabajos escritos por parte de los alumnos eran los dictados que la maestra realizaba al finalizar cada semana, después de haber trabajado varios días con una sílaba y 4 o 5 palabras; no había espacios para escritura libre o guiada de otra forma. Tampoco se vio que recurriera a prácticas de intercambio de roles donde los niños fueran los que dictaban mientras la docente escribía.

5.1.4 Problemáticas generales de los alumnos

El periodo de aproximación etnográfica también fue útil para la identificación de problemáticas generales que incidían en el rendimiento escolar de los estudiantes y que dependen del acompañamiento de sus tutores o familiares. En este caso, la maestra titular del grupo contribuyó también a especificar algunas dificultades que consideró relevantes para su trabajo diario en su aula. A continuación se explican las situaciones de mayor relevancia:

- Ausentismo constante debido a que algunos de los alumnos eran trabajadores o a que los tutores laboran y se les dificulta llevar a sus hijos a la institución: además de faltar en muchas ocasiones porque se van a “ayudar” a sus padres, los alumnos también se suelen ausentar debido a que parten durante varias semanas a las comunidades de origen de las familias. En otras ocasiones reportan no haber tenido ganas de acudir a la escuela, y como muchos de ellos van y regresan solos, los tutores no se dan cuenta o se los permiten cuando los ven cansados o cuando prefieren “ahorrar” el dinero correspondiente al transporte.
- Falta de materiales escolares: Los alumnos muchas veces llegaban a la escuela sin material para trabajar o sin poder aportar los materiales complementarios que les solicitaban para uso general en el aula (papel higiénico, jabón, etc.), ni las cuotas escolares establecidas para el mantenimiento de la institución.
- Deserción y nuevo ingreso constantes: Algunos alumnos desertaban a mitad del ciclo escolar, o antes. Las maestras comentaron que en la escuela es muy frecuente que los alumnos dejen de asistir, así como que constantemente se estén inscribiendo nuevos alumnos aún a mitad de ciclo o incluso en periodos más avanzados del año escolar.
- Alumnos que no cursaron la educación preescolar: Aunque muchos estudiantes contaban con el certificado de preescolar (no fue posible acceder a los datos exactos), la directora reportó que es recurrente que la

mayoría sólo acuda al último año de preescolar para obtener dicho certificado, aunque en realidad no hayan tenido una educación formal dentro de ese nivel educativo. La directora estimó que alrededor del 60% de la matrícula de la se encontraba en esa situación.

- Falta de higiene personal y de rutinas establecidas, como llegar a tiempo, bañarse diario, cortarse las uñas, peinarse, etc.
- Falta de apoyo de los padres de familia: Los padres de familia sólo acudían a las reuniones de padres una vez por bimestre. Muchos de ellos incluso faltaban a estas reuniones. Fue muy difícil encontrar un tiempo para hablar con ellos, ya que muchos no llevaban a sus hijos a la escuela y, por lo tanto, no se presentaban casi nunca o nunca. Muchas veces las docentes les mandaban recados y de esta forma se comunicaban, aunque en ocasiones los tutores tardaban tiempo en responder o no cumplían con el material o actividad solicitada... Además, se observó que muchos de los padres de los alumnos no daban un seguimiento a sus tareas y algunos estudiantes de manera reiterada no cumplían con ellas.

5.1.5 Problemáticas del grupo relacionadas directamente con la lecto-escritura

Del mismo modo que las problemáticas generales, el periodo etnográfico que se llevó a cabo de septiembre a diciembre del 2016, permitió reportar las problemáticas que se vinculan específicamente con procedimientos en los que los alumnos se encuentran involucrados durante tareas que les son asignadas o en las que participan durante el periodo de alfabetización en el aula. Ciertas situaciones refieren a desafíos en la planeación de las clases, mientras otras se centran en retos que de manera individual los estudiantes afrontan en la apropiación del sistema de escritura, como se detalla a continuación:

- No hubo una aplicación de un enfoque intercultural bilingüe: Aunque la maestra tenía conocimiento de que existían en su grupo muchos alumnos que hablaban o entendían otra lengua, y que la lengua materna de muchos de sus alumnos era un idioma indígena y no el español, no realizaba ninguna adecuación para dar atención a este tipo de situación. Manifestó una actitud positiva ante el hecho de que algunos estudiantes hablaban otra lengua, pero no fomentó espacios para que los estudiantes utilizaran tal idioma, ni lo integró a la práctica educativa.
- Necesidad por cumplir con el programa y llenado de libros, sin atender a las necesidades particulares de los estudiantes: La maestra tendía a pedirles a los alumnos que llenaran los libros de texto sin un trabajo previo o adicional. Les pedía, por ejemplo, que llenaran una tabla que iba hasta el 100, o que hicieran cuentas de números más grandes de 10, cuando muchos aún no contaban con el dominio de una serie convencional más allá del 15. Algunos confundían procesos de suma con resta, y no había espacios en el tiempo de clases para aclarar las diferencias, pues se trataba esencialmente de llenar el libro. En las tareas de la asignatura de español sucedía lo mismo cuando la docente les pedía a los alumnos escribir palabras completas cuando aún no conocían todo el alfabeto ni tenían

referencias que les permitieran elaborar de manera eficiente una nueva palabra.

- No se parte del contexto del alumno: A los alumnos se les pedía que realizaran ciertos ejercicios, que rellenaran páginas del libro, etc; pero no se partía de lo que ellos ya conocían ni de situaciones que les fueran familiares (como sus nombres propios). Por lo tanto, no tienen referencias para poder escribir palabras que desconocían y se usaba la repetición y memorización para que los alumnos “comprendieran” una nueva palabra o el tema que se estaba viendo, independientemente de la materia que se abordaba.
- Falta de prácticas sociales del lenguaje: Se pudo observar que en general los alumnos no comprendían por qué o para qué estaban leyendo. En muchas ocasiones el entorno alfabetizador se daba de forma aislada a las prácticas sociales del lenguaje, pues los niños no sabían cuál era la función de los textos con los que trabajaban. No había un sentido real de la comunicación en los trabajos con la lengua. Por ejemplo, la maestra le pedía que leyeran sílabas por separado en el pizarrón, sin sentido, así como que escribieran palabras que no significan mucho para ellos como “mina” u oraciones como “Marisol es mamá de María”. Se hizo además evidente una falta de identificación de las necesidades de los alumnos en el desarrollo de ejercicios. Así, en algunas ocasiones a los estudiantes les eran asignadas actividades con procedimientos que aún no estaban a su alcance y la maestra no sabía bien cómo guiarlos. Además, cuando la maestra les planteaba un ejercicio, dejaba que lo realizaran solos. Cuando los estudiantes iban a pedirle ayuda, se las proporcionaba, pero los alumnos que no buscaban apoyo no recibían monitoreo. El monitoreo por parte de la docente se limitaba a atender cuestiones de conducta en el grupo.
- Organización grupal: No se observó que la maestra hiciera que los alumnos trabajaran en equipos ni que hubiera una planeación sobre la organización

del grupo. Los alumnos se sentaban con sus amigos o bajo la distribución que ellos mismos definían. Cada día se podían sentar de forma diferente; no se observó una rutina organizada en cuanto al acomodo del grupo, ni estrategias de sentar a los estudiantes de manera tal que los más avanzados pudieran apoyar a los más atrasados.

- Falta de contextualización de las letras y/o palabras: Los estudiantes no debían construir referentes directos sobre letras o palabras; por lo tanto, el trabajo se volvía improductivo. Por ejemplo, no recordaban cuál era la “p” porque no la asociaban con ningún otro contenido.
- Uso del método silábico sin recuperación de significado de las palabras: La maestra acudió al método silábico para enseñarles a leer y escribir a los niños. Para ello escribía una letra en el pizarrón y la combinaba con las cinco vocales. Después formaba palabras y les pedía a los alumnos que le ayudaran a formar otras palabras, las cuales escribía en el pizarrón. Posteriormente los estudiantes las copiaban y hacían un dibujo para cada palabra. A continuación se realizaban actividades con las palabras vistas (por ejemplo, hacer los dibujos, un dictado, escribir oraciones con las palabras, entre otros). En todo esto se observaba confusión por parte de los niños, además de que la mayoría no lograba completar la actividad a tiempo. Muchos de ellos no recordaban cómo escribir ciertas letras o sílabas y no lograban formar las palabras completas. Tendían a aislar las sílabas y a no saber juntarlas para darle sentido a la palabra (recuperación de significado); otros ni siquiera recordaban cómo escribir las sílabas solicitadas.
- Tiempos para las actividades: En muchas ocasiones los tiempos establecidos para las actividades no eran suficientes. Sólo los alumnos más avanzados lograban terminar las actividades con éxito. Al final, los estudiantes más adelantados avanzaban más y los retrasados se retrasaban aún más.

- Falta de participación activa de los estudiantes: En las clases predominó un esquema en el cual la docente tomaba un rol activo (hablaba y escribía), mientras que los estudiantes se limitaban a escuchar y copiar (rol pasivo). Eventualmente la maestra promovía la participación de los alumnos; sin embargo, tendían a participar los estudiantes más avanzados. Cuando algún estudiante se equivocaba no recibía un papel activo, simplemente se le evidenciaba del error y se le pedía sentarse para que pasara alguien más. Por ello se vio que las participaciones de los estudiantes se reducían después de este tipo de eventos. Cuando la docente escribía en el pizarrón, no solicitaba ayuda de los alumnos, ni pedía que le dictaran, por lo que los alumnos se limitaban sólo a copiar el contenido.

5.1.6 Aplicación de fichas sociolingüísticas

La aplicación del levantamiento de las fichas sociolingüísticas orientadas a recabar las actitudes de los actores educativos en torno a la diversidad lingüística y cultural en el espacio escolar se llevó a cabo en tres etapas, una por cada tipo de actor: estudiantes, padres o tutores, profesores.

Es importante destacar que toda la parte relacionada con las fichas sociolingüísticas fueron elaboradas en colaboración con el grupo SEMLE...

Posteriormente, todo el grupo Querétaro trabajó en su re diseño, aplicación, recolección de datos y análisis cuantitativo y cualitativo.

Las categorías establecidas para la recolección de datos dependieron del perfil del participante. A continuación se ofrece un desglose de las mismas:

Tabla 5. Categorías establecidas para las fichas sociolingüísticas dependiendo del actor educativo al cual iba dirigida.

Alumnos y padres	Profesores
<p><i>Conciencia lingüística:</i> Capacidad de los sujetos para identificar sus diferencias lingüísticas y la de sus familias, más allá de la fluidez que tengan para hablar su lengua.</p>	<p><i>Identificación y conocimiento del contexto sociocultural</i> Los rasgos o características que usan los profesores para identificar la diversidad en el aula o la carencia de mecanismos</p>
<p><i>Uso de la lengua indígena en la escuela y en la casa:</i> Los distintos niveles de interacción entre los niños y sus familiares tanto en la escuela como en la casa.</p>	<p><i>Atención a la diversidad cultural</i> Estrategias utilizadas o la necesidad de capacitación que tienen para atender la diversidad cultural</p>
<p><i>Formación identitaria:</i> Identificación con grupos culturales distintos: a través de la lengua, las comunidades de origen, los patrones de participación comunitaria.</p>	<p><i>Actitudes hacia la interculturalidad</i> Los valores que los profesores asocian con los grupos indígenas (timidez, poca relación con los padres de familia, desconocimiento).</p>
<p><i>Vínculo con las comunidades de origen:</i> Relación de los niños y/o padres con sus comunidades de origen: actividades, frecuencia de visitas, patrones de</p>	

comunicación, participación en actividades comunitarias.

Demandas educativas y laborales en la ciudad:

La valoración de la escolarización por parte de las familias, las demandas del trabajo informal y las responsabilidades de los niños en la vida de las familias.

Actitudes hacia la interculturalidad:

Las actitudes de los niños y/o padres no indígenas hacia las lenguas indígenas y de los niños y/o padres indígenas hacia sus propias lenguas y etnicidad.

Las fichas de los alumnos fueron aplicadas de febrero a mayo del 2017.

En el caso de los docentes, éstas fueron aplicadas a manera de entrevista durante alguno de sus espacios libres (clase de educación física o recesos, para no interrumpir con sus clases regulares) y audio grabadas para su posterior análisis.

En el caso de los alumnos, al ser parte de un proyecto más grande como lo es SEMLE, se creó un grupo de trabajo para terminar más rápido con las entrevistas; sin embargo, como no era posible tener en la escuela a tantas personas al mismo

tiempo, se decidieron que fueran solamente 6 personas que acudieron para llevar por alrededor de 20 minutos a los alumnos a otro salón vacío (para evitar distracciones) y poder aplicarles las fichas a modo de entrevistas. Éstas también fueron audio grabadas (para lo que se estableció que sólo un máximo de 3 niños podían ser entrevistados en el mismo salón al mismo tiempo, para evitar que se distrajeran con el ruido).

Con los padres de familia se realizó un trabajo de sensibilización previo durante la primera entrega de boletas, para darles a conocer los objetivos del trabajo de investigación y la importancia de su participación. Las fichas se aplicaron posteriormente, en la siguiente entrega de boletas, pero, como ya se ha mencionado previamente, una de las problemáticas escolares es el poco contacto y accesibilidad de los padres de familia, por lo que la única forma de poder entrevistarlos se presentó durante estas reuniones de entrega de boletas, en la que se tuvieron como máximo 20 minutos para aplicárselas a la mayor cantidad posible de padres. Fue por esto que, particularmente a esta ficha, el equipo Querétaro decidió hacerle un recorte respecto a la creación original hecha por SEMLE, para poder aplicar las preguntas esenciales en dicho tiempo.

Durante las entregas de boletas, acudieron una o dos personas del equipo de trabajo, y juntas le dieron la encuesta a los padres que sabían leer y escribir, mientras que fue necesario realizar de forma oral y anotar por ellos en el caso de los que no sabían.

Como se puede observar, estas fichas sociolingüísticas fueron creadas por primera vez para este estudio y por lo tanto, no se habían aplicado antes, lo que generó varios límites en cuanto al instrumento en sí; pues probablemente aún hará falta hacerle ajustes en sus próximas aplicaciones.

En consecuencia, tomando en cuenta las malas condiciones en que se aplicaron algunas de las fichas de los padres de familia o tutores, así como las limitaciones que aún presentan las de los docentes y alumnos por ser aplicadas por primera vez, debe considerarse que los resultados que se presentarán a continuación

sobre ellos deben tomarse con cautela, pues son apenas una primera aproximación a los temas que se indagan.

5.1.7 Datos cuantitativos obtenidos de las fichas sociolingüísticas.

5.1.7.1 Madres de familia

La encuesta se realizó a 18 madres de familia (o 17 madres y una tutora), lo que representa el 66.67% del total del grupo. De las madres entrevistadas, 50% son monolingües y 50 % bilingües. 23.08% no estudió o dejó la primaria trunca, 38.46% con primaria terminada, 23.08% con secundaria terminada, 23.08% con bachillerato o más y el 38.46% no trabaja o es asalariada, mientras que un 30.77% es comerciante o con negocio propio.

5.1.7.2 Maestras

La directora es de formación académica normalista y la maestra de primero se convirtió en maestra por estudiar el Teacher Certification Test. y ambas llevan pocos años en el colegio (3 o menos).

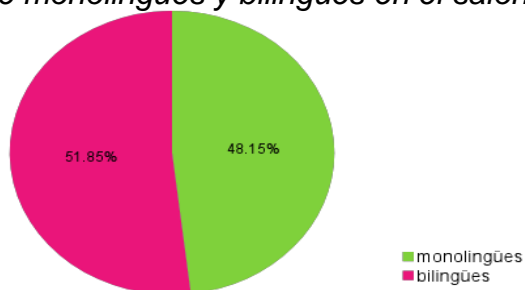
La directora ya había trabajado con poblaciones indígenas y la maestra de primero no, además de ser su primer año en esta escuela y en este grado.

Las dos hablan español como lengua materna y sólo la maestra de primero habla también inglés y ninguna habla, entiende, lee ni escribe alguna lengua indígena.

5.1.7.3 Alumnos

De los 27 alumnos en el aula, 13 son monolingües y 14 bilingües, por lo que es un espacio sumamente diverso, con más del 50% de los estudiantes con alguna lengua hereditaria.

Figura 1. Cantidad de monolingües y bilingües en el salón de primer grado.



De los 27 alumnos en total del grupo, el 64% tiene 6 años, el 24% tiene 7 años, el 8% tiene 8 años y el 4% tiene 9 años. y Sólo el 16% asegura haber cursado los tres años de preescolar. El 56% sí presenta algún familiar en esta misma institución (normalmente hermanos o primos) de los cuales el 61% proviene de un contexto indígena.

Del total de estudiantes que fueron identificados como bilingües, el 75% admitió frente a su entrevistador conocer alguna lengua indígena o que sus papás la hablaran, el restante 15% lo negó o lo intentó ocultar.

El 32% de los niños muestra interés por aprender a hablar y/o escribir alguna lengua indígena (entre las que destacan el otomí y el náhuatl), de los cuales el 75% es bilingüe y el restante monolingüe.

5.1.8 Datos cualitativos obtenidos de las fichas sociolingüísticas

Con base en las fichas que se aplicaron y las categorías establecidas previamente (TABLA 4), se pudieron encontrar los siguientes resultados en donde se observa cuál es la percepción y actitudes que los tres actores tienen frente a la diversidad cultural y lingüística encontrada en la escuela y/o hogar.

5.1.8.1 Alumnos vs tutores

A continuación se muestran los resultados entre lo que dijeron los alumnos en comparación con lo que respondieron los tutores, como una primera mirada a las semejanzas, diferencias y contradicciones en sus respuestas.

Conciencia lingüística: Las lenguas identificadas fueron el otomí, náhuatl, mixe y español, ya que los alumnos lograron identificar su lengua materna, aunque en todos los casos con ayuda del entrevistador.

El 72% de los alumnos identifican el nombre de su lengua, fuese español o alguna lengua indígena, aunque los bilingües en su mayoría se perciben como no

hablantes y poco competentes en entenderla. Sólo el 16% de los alumnos sabe que en la escuela existen otros niños que hablan otra lengua diferente al español, es decir, para ellos no es evidente esta diversidad lingüística y cultural; los tutores en cambio, sí son conscientes de la diversidad lingüística con otros padres de familia, pues todos reportaron saber que existen otras madres, padres o alumnos provenientes de alguna cultura indígena o hablantes de otra lengua.

Uso de la lengua indígena en la escuela y en la casa:

El 100% de los alumnos bilingües reconoce que sus padres (con mayor tendencia la madre) le hablan en su lengua materna en ocasiones (ambiente bilingüe), pero sólo el 12% de ellos admite que a veces les contestan en dicha lengua.

Sólo este 9% admite que sus padres tienen interés por enseñarles la lengua materna y propiciar que la hablen/ contradicción con los padres bilingües, donde el 100% asegura que les gustaría que ellos la aprendieran.

Algunos bilingües comentan que sus padres en ocasiones se enojan si hablan la lengua materna:

"Mi papá a veces se enoja porque no quiere que hable náhuatl, quiere que hable así con el español. No quiere que hable ninguna de esas palabras". Esto también resulta contradictorio con los tutores bilingües, quienes aseguran que les gustaría que sus hijos hablaran su lengua materna, pero son los niños los que no la quieren aprender.

Formación identitaria:

En los resultados se observa una *identidad contradictoria*; pues los alumnos bilingües son conscientes de su lengua materna y de sus orígenes, pero no se reconocen como pertenecientes al mismo grupo que sus padres o abuelos, pues señalan que ellos no hablan esa lengua o que no la entiende; aunque después comentan que cuando sus tutores les hablan en dicho idioma ellos contestan en español (lo que muestra que ellos sí la entienden pero no la hablan). De estos estudiantes bilingües, sólo alrededor del 10% reconoce el nombre de su comunidad originaria, pero sí perciben las diferencias culturales entre éste y la

ciudad (lo que los hace pertenecientes a dos mundos culturales distintos-biculturales). Los padres de familia por su parte, se muestran conscientes de saber otra lengua, pero no la reconocen como funcional para moverse fuera del contexto familiar y aseguran que sólo la utilizan entre ellos, ya que fuera del hogar es mejor hablar español. Es decir, sí se dan cuenta de que el español es una lengua con mayor poder que la suya y se ven en la necesidad de adaptarse a ello.

Vínculo con las comunidades de origen:

Tanto alumnos como padres bilingües son conscientes de que la vida en su comunidad de origen era problemática y que migraron a la ciudad en busca de una mejor calidad de vida:

“Mi papá igual que yo, es de Oaxaca, pero nos vinimos porque bebía mucho y mi mamá dijo, vámonos”. -alumno.

“Desde hace 9 años nos vinimos de Santiago Mexquititlán por falta de recursos”-madre de familia.

Demandas educativas y laborales en la ciudad: Los resultados muestran que los niños mayores suelen tener responsabilidades más allá de su asistencia a la escuela, como por ejemplo, cuidar a sus hermanos pequeños mientras sus padres trabajan. Ninguno de ellos admite trabajar, pero algunos sujetos bilingües hablan de que *“le ayudan a su mamá a vender, a cuidar a su hermanito, etc.”*, lo que muestra que muchos de ellos son alumnos trabajadores, generando consecuencias como que falten más a la escuela por trabajar, estén inmersos en ambientes no aptos para su edad y sepan que el dinero y las matemáticas son de suma importancia en la vida real. Por último en esta categoría, nuevamente se ve la dominancia del español cuando los estudiantes saben que en la escuela sólo se habla español y no muestran estar en conflicto con ello, mientras que los padres son conscientes de que en su trabajo y escuela de sus hijos deben hablar español porque *“Es más para comunicarse con las personas”*. Estos resultados muestran que en estos espacios no se genera un bilingüismo aditivo ni equilibrado, sino de desplazamiento.

Actitudes hacia la interculturalidad:

Alrededor del 32% de los alumnos muestran interés por aprender alguna lengua indígena; sin embargo, no hablan con sus compañeros bilingües sobre esto, es decir, no propician momentos en donde puedan aprender unas pocas palabras.

Alrededor del 56% de los alumnos muestran especial interés por aprender el inglés o alguna otra lengua de poder (como chino o japonés), aunque no saben explicar porqué ésta y no otra. Esto una vez más refleja que las lenguas de poder están ya muy bien establecidas, pues aunque los estudiantes no sepan por qué, consideran que es mejor aprender este tipo de lenguas.

De los alumnos bilingües, sólo el 8% menciona que no le interesa aprender su lengua materna. Sin embargo, comentan que les gusta más el español, porque: *“Entiendo lo que me andan diciendo”* y a todos les gusta el español, lo que muestra que la imposición de la lengua dominante se ha convertido en una condición normalizadora.

Por su parte, los tutores mencionan que inscribieron a sus hijos a esta escuela porque *“siempre hay lugar”*, porque *“no les piden ir tanto a juntas”* o porque *“está cerca de donde trabajo”*. Esto se debe a que son padres o madres trabajadoras que necesitan ocupar su tiempo mayormente en ello y no pueden estar asistiendo constantemente a la escuela y, como ya se mencionó anteriormente, esto fue evidente también en la aplicación de las fichas. Éstas no pudieron ser aplicadas de manera completa ni hubo un espacio destinado específicamente para que ellos las contestaran; por lo que los resultados fueron limitados en este sentido.

Por último, los tutores muestran en general una buena actitud hacia que en la escuela se les enseñen *“otras lenguas, para que aprenda más”*, pero no especifican cuál es de su preferencia.

5.1.8.2 Maestras

Identificación y conocimiento del contexto sociocultural:

Tanto la maestra como la directora son conscientes de que cuentan con alumnos multilingües, sin embargo no mencionan actividades interculturales ni un enfoque de este tipo para trabajar con ellos y con los monolingües.

Identifican a los niños bilingües principalmente por sus rasgos físicos, lugar de origen (de ellos o de los tutores), por la vestimenta, forma de hablar y escasos recursos. Relacionan la falta de alfabetización de los tutores y/o la falta de apoyo en casa, con el bajo rendimiento de los sujetos (ya sea bilingües o monolingües), aunque ambas aceptan que en las familias bilingües suele haber menos apoyo en casa porque muchas veces los adultos tampoco están alfabetizados y trabajan todo el día.

Atención a la interculturalidad:

Sus respuestas hablan de un intento por aproximarse de forma diferente a la interculturalidad existente en la institución, sin embargo ninguna muestra tener un dominio claro de qué es la interculturalidad y cómo puede ponerse en práctica, pues al preguntarles sobre si realizan actividades diferenciadas, adecuaciones para los sujetos bilingües, integración con los monolingües, etc; sus respuestas son de este tipo:

“Tratamos de leer cuentos que traigan como cierto mensaje donde estén diciendo, pues del respeto a los demás, a la cultura, a sus gustos, tradiciones, etcétera”. - maestra de primero.

“Bueno, algunos no son hablantes de otra lengua y necesitan también un tipo de ayuda especial. Cada año recibimos niños que no han aprendido a leer ni a escribir...aquí la mayoría aprende hasta 2do grado debido a que no cursan preescolar...entonces ¿qué hacemos? bueno agarrarnos de donde

podamos...intentamos crear programas colaterales de alfabetización pero no vienen. ”-directora.

Atención a la diversidad cultural

Como ya se mencionó, las maestras son conscientes de la diversidad cultural y lingüística existente en la escuela, pero no cuentan con estrategias ni adecuaciones que les permitan abordarlas en el aula y/o institución, por lo que no se muestra un enfoque intercultural bilingüe, a excepción de algunos cuentos que la maestra lee sobre diversidad en clase.

No hay espacios ni momentos especiales para hablar sobre otras lenguas y/o otras culturas.

Ambas ven como buena y necesaria la integración de todos alumnos, y aunque señalan que sí se propicia todo el tiempo, realmente no existen actividades específicas para ello, a excepción de los eventos culturales como el día de la independencia o día de muertos en los que se hace convivio en toda la escuela.

La maestra titular de primero piensa que no necesita apoyo para ella misma (capacitaciones, cursos, estrategias, actividades diferentes, etc.), sino que los padres les ayuden en casa a repasar y que traigan a sus hijos diario para generar avances.

Ambas señalan que existe una relación entre los chicos bilingües y su rendimiento escolar, debido al analfabetismo de los padres:

“Los papás que hablan esta lengua, pues no saben leer ni escribir español, lo que pasa es que, al no saber pues existe menos apoyo, hacia sus hijos, o sea en tareas o así [...] imagínate, sólo pueden avanzar lo que vienen aquí, cuatro horas, [...] su único avance es lo que hacen aquí, en su casa no tienen ningún apoyo.”-maestra.

5.2 Fase 2

Esta fase responde al segundo y tercer objetivo de la investigación, enfocados a aspectos de la lecto-escritura y el enfoque intercultural bilingüe. Es importante destacar que ambos objetivos surgieron gracias a la primera fase, por lo que a partir de las problemáticas encontradas en la fase etnográfica se decidió avanzar en el nivel de lecto-escritura y en aspectos relacionadas con la lengua (como recuperación de significado y conocimiento de diversos tipos textuales), todas estas actividades con un enfoque intercultural bilingüe que tomara aspectos de la identidad, diversidad lingüística y cultural en el aula y fuera de ella.

5.2.1 Intervención didáctica para el desarrollo de la lengua escrita desde un Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB).

Con base en las problemáticas detectadas anteriormente, se decidió elaborar una intervención didáctica que permitiera incidir en algunas de ellas, aplicada en un periodo de seis meses (de enero a junio del 2017). Durante este tiempo, la primera autora asistió a la escuela tres veces a la semana y trabajaba con los estudiantes durante una hora o dos mientras la maestra sólo asistía con cuestiones de control de grupo o ayuda para la organización.

El objetivo principal de la intervención era aplicar un enfoque intercultural en el aula que brindara espacios para que los alumnos conocieran las semejanzas y diferencias entre ellos y supieran que existen otras lenguas además del español, así como el nombre de éstas, especialmente en los que poseen lengua hereditaria indígena. A la par de este objetivo, también se buscó incidir de manera positiva en el proceso de lectoescritura de los estudiantes mediante actividades que les permitieran conocer diversos tipos textuales de uso real y significativo para ellos, así como que incidiera en la comprensión lectora en la recuperación de significado a nivel de palabra y oración.

5.2.2 Evaluación inicial de las habilidades de lengua escrita del grupo de primer grado

Para comenzar la intervención y con el objetivo de observar si existían cambios debidos a la misma en el proceso de alfabetización de los alumnos se realizó un examen diagnóstico para evaluar el nivel de alfabetización inicial de los alumnos, así como su conocimiento de grafías y la recuperación de significado a nivel palabra y oración.

Para la evaluación del nivel de alfabetización se utilizaron los parámetros propuestos por Ferreiro (1998). La aplicación de la evaluación se realizó en grupos de 2 a 3 niños, pero cada uno trabajó de forma individual en un salón contiguo al de todo el grupo. La aplicación de la evaluación permitió posicionar a los alumnos en uno de los diferentes niveles de alfabetización establecidos por Ferreiro (1998): a) *presilábico (PRES)* (logra diferenciar entre dibujos y escritura; establece criterios como la cantidad mínima de letras que debe tener cada palabra y que éstas deben variar entre sí), b) *silábico (SIL)* (escribe una grafía por cada sílaba que escucha empleando grafías convencionales [CVSC] o no convencionales [SVSC]), c) *silábico-alfabético (SIL-ALF)* (comienza a combinar una o dos grafías para una sílaba, mezclando la etapa silábica con la alfabética) y d) *alfabético (ALF)* (emplea una grafía para representar un sonido).

Por otro lado, para establecer el nivel de comprensión lectora de los alumnos se trabajó de forma individual con cada uno y se les pidió que leyeran palabras con diferentes estructuras silábicas (CV, CVV, CCV), así como dos oraciones (simple y coordinada) y que dijeran qué significaban.

Los resultados de la evaluación inicial mostraron que:

- En cuanto al nivel de alfabetización inicial, la mayoría de los bilingües se encuentran divididos en un 28.57% silábicos-alfabéticos y el otro 28.57% alfabéticos, mientras que los monolingües se encuentran en su mayoría alfabéticos, en un 46.15% y

- En el conocimiento de grafías inicial, la mayoría conocen de 20 a 29 grafías, los bilingües en un 50% y los monolingües en 69.23%.
- En la recuperación de significado a nivel palabra, los bilingües sólo la recuperan en un 18.18%, mientras que los monolingües lo hacen en un 38.46%.
- En la recuperación de significado a nivel oración, sólo el 9.09% de los bilingües logra recuperarla, y un 7.69% de los monolingües.

5.2.3 Criterios para la creación de la intervención didáctica para el desarrollo de la lengua escrita desde un enfoque intercultural bilingüe

A partir de la identificación de problemáticas derivadas de la observación etnográfica y la evaluación de nivel de alfabetización de la evaluación se realizó una intervención didáctica cuyo objetivo fue *diseñar y aplicar una serie de actividades que permitieran avanzar a los alumnos de primer grado en su nivel de alfabetización a través del enfoque intercultural bilingüe, en una escuela urbana plurilingüe y multicultural*, para así darle un aprendizaje significativo a la enseñanza del español, relacionado con las prácticas sociales del lenguaje.

Por tanto se diseñaron cuatro actividades desde un enfoque constructivista que permitiría un aprendizaje significativo basado en un rol más activo del estudiante y otro intercultural. De manera adicional, se decidió vincular la aplicación de las actividades de lengua con contenidos de otros campos de formación como el conocimiento del medio y matemáticas.

Los tipos de texto que se eligieron para realizar estas actividades fueron: la receta, el “sabías que” y el cartel informativo. Se utilizaron estos tipos textuales debido a que son textos cortos y su función social es ya conocida por alumnos de primero de primaria, aunque tal vez no lo saben de manera formal, los estudiantes de esta edad por lo general ya han observado carteles en las calles y ayudan a sus madres o tutores a cocinar, a la vez que se realiza muchas preguntas sobre el mundo; así que se encuentran ya relacionados con estos tipos textuales.

Todas las actividades realizadas se planearon de manera secuencial, fueron diseñadas y re diseñadas a la par de su aplicación en el aula (en base a las ventajas o desventajas que se veían cada semana).

Es importante destacar entonces, que todas las actividades responden al objetivo principal relacionado al enfoque intercultural, pero a su vez, cada actividad contaba también con una serie de objetivos principales que buscaban favorecer la lecto-escritura, y una serie de objetivos secundarios que en ocasiones se relacionaron con otras materias del currículo o incluso, con algunas otras problemáticas detectadas en la etapa de observación (como es el caso de la organización grupal, la expresión oral y participación activa de los alumnos, entre otras). La organización de estas actividades se puede ver en la Tabla 1:

Tabla 6. Tema, objetivos de lengua y de EIB, y actividades por sesión de la intervención didáctica.

TEMA	OBJETIVOS	ACTIVIDAD POR SESIÓN
<i>Conociendo los platillos tradicionales mexicanos.</i>	<i>Objetivo de lengua:</i> Reflexionar sobre la receta: para qué sirve, qué elementos lleva, cómo se escribe, cómo debemos leerla, etc. <i>EIB:</i> Identificar algunas semejanzas y diferencias entre las costumbres de los alumnos del aula, a través de platillos e ingredientes tradicionales mexicanos.	<i>Sesión diagnóstica:</i> Plática sobre conocimientos previos. <i>Sesión 1, 2 y 3:</i> Cocinar platillos tradicionales mexicanos. <i>Sesión 4 y 5:</i> Llevar recetas al salón y reflexionar en torno a ellas. <i>Sesión 6 y 7:</i> Gráficas sobre platillos e ingredientes más usados.
<i>¿Sabías que México es un país diverso?</i>	<i>Objetivo de lengua:</i> Conocer la estructura y el tipo de palabras usadas en un texto informativo de tipo	<i>Sesión 8:</i> Llevar diversos sabías que y conocer su estructura. <i>Sesión 9, 10 y 11:</i> Creación

¿sabías que...? para de diversos sabías qué con utilizarlo posteriormente la asistencia de diferentes usarlo como medio de invitados (padres de familia y externos) para platicar comunicación.

Crear un texto adecuado, sobre su cultura, lenguas y en forma de sabías que, raíces.

para exponer toda la *Sesión 12, 13 y 14:* Trabajo información obtenida sobre en mapas para reconocer el las diversas tradiciones y lugar donde viven y el lugar costumbres de las culturas donde nacieron y en México. continuación de trabajo con

Objetivo de la EIB: Explorar sabías qué alrededor de las características de otra estos temas.

lengua para así reconocer *Sesión 15, 16 y 17:* Trabajo la diversidad lingüística y en realización y corrección cultural en México. de sus propios sabías que.

Recabar información sobre *Sesión 18, 19 y 20:* las tradiciones mexicanas, Presentación y lectura de así como la diversidad sus sabías qué como un cultural y lingüística en compendio.

México. *Actividad permanente en cada sesión:* Lectura o videos de cuentos o palabras en otras lenguas.

Leemos, vemos y Objetivo de lengua: *Actividades permanentes en escuchamos sobre otras Conocer las características cada sesión:* Lectura de culturas, otras lenguas: de cuentos tradicionales y cuentos tradicionales con clásicos para así reconocer algunas palabras en otras sus semejanzas y lenguas, así como videos diferencias. de esto.

Incentivar la lectura de los *Sesión 21, 22 y 23:* Lectura alumnos. de cuentos clásicos y

Objetivo de la EIB: Explorar tradicionales, diferencias y

las características de otra semejanzas entre ellos.
lengua para así reconocer
la diversidad lingüística y
cultural en México.

¿Quién soy?

Objetivo de la lengua: Sesión 22: Modelar un
Conocer el uso y estructura cartel con la información e
de un cartel para así quién soy. Usos y
utilizarlo como medio de contenidos del cartel.
comunicación.

Objetivo de la EIB: Conocer de diferentes partes del
y hablar sobre ¿quién soy cartel.

yo?, mis costumbres, Sesión 26 al 30:
lenguas, familia, gustos, Presentación de sus
reforzando la identidad y carteles y exposición afuera
apreciación de la del salón para los padres de
diversidad. familia.

Todas las actividades se planearon con base en los temas abordados en el Plan de Estudios del 2009), pues a pesar de que ya existían los modelos educativos 2011 y 2018, el del 2009 seguía siendo el que se utilizaba en esta institución escolar en la etapa que se realizó la intervención (2017).

También se tomaron en cuenta lineamientos y recomendaciones expuestas en las “Políticas y fundamentos de la Educación intercultural Bilingüe en México” (SEP-CGEIB, 2004) y “El enfoque Intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria, México” (SEP-CGEIB, 2009), lo cual permitió articular el diseño de actividades con la aplicación del enfoque intercultural bilingüe.

Los objetivos de lengua por su parte, estuvieron apegados a las propuestas del Plan de Estudios 2011, así como a consideraciones tomadas de libros como “Español como segunda lengua, primer ciclo (primaria indígena), libro para el maestro” (SEP, 2011) y adaptaciones de los “Lineamientos de la educación inicial indígena” (SEP-DGEI, 2009)

El desarrollo de las actividades estuvo orientado hacia una participación más activa de los alumnos, en donde ellos construyeran activamente su aprendizaje y que, para los que apenas estuvieran aprendiendo a leer y escribir, pudieran apoyarse en la docente para la producción de textos, se utilizó una dinámica de la cual los estudiantes asumían la responsabilidad de dictar y la profesora reproducía dichas solicitudes, con ello se permitía que ellos expusieran sus ideas, mientras la docente estructuraba y moldeaba la presentación escrita, para esto se usaron textos impresos como cuentos, recetas, “sabías que?” encontrados en libros o revistas, cartulinas, hojas con actividades, rotafolios, entre otros.

5.2.4 Descripción comparativa de las actividades con objetivos para la lengua y para el enfoque intercultural bilingüe

De enero a junio del 2017 se llevaron a cabo de actividades⁵ con enfoque intercultural, para responder al segundo y tercer objetivo de esta investigación. En ocasiones, fue necesario adecuar algunas actividades durante el curso de las sesiones, por lo que se describe brevemente lo que sucedió en cada una:

Conociendo los platillos tradicionales mexicanos

Para esta actividad se planeó primeramente cocinar en el salón de clases siguiendo una receta, para así modelar a los alumnos para qué sirve y cómo nos guía para poder elaborar un platillo. Los alumnos se mostraron entusiasmados y atentos durante el proceso, parecía ser una clase diferente para ellos y agradecieron mucho por lo que se preparó en clase y al final pudieron comer.

Después de la ejecución de la receta en clase, se les pidió que en equipos de trabajo observaran y compararan los diferentes tipos de receta que se les habían entregado. Con ellos, los alumnos dictaron a la maestra los elementos que construían una receta. Durante esta actividad, los estudiantes no se sentían en un

⁵ En los Anexos se pueden encontrar algunos ejemplos de las actividades realizadas por los alumnos.

inicio seguros de participar, pero poco a poco generaron confianza para dictar a la maestra lo que observaban. Fue interesante ver que en el trabajo en equipo no todos los alumnos platicaban entre ellos, pues algunos estudiantes (todos bilingües) prefirieron no dar su opinión a los demás.

Se realizaron algunas sesiones más en donde se cocinaron diferentes platillos típicos mexicanos siguiendo una receta. En la última ocasión, que fue cuando se elaboró “salsa verde”, a los alumnos no se les proporcionó una receta, sino que se observó un video, se siguieron los pasos y al final se les pidió que ellos reconstruyeran el procedimiento en una hoja que tenía pistas, con la estructura ya dada y en donde sólo debían completar con alguna palabra en la oración y escribir en base a los dibujos. A través de esta actividad, los alumnos mostraron tener mayores conocimientos sobre lo que era una receta, pues mencionaban cómo se llamaban las partes de cada parte que se escribía (por ejemplo: el título, los ingredientes y los pasos), que era el objetivo del área de lengua en estas actividades.

Como tarea se les solicitó que trajeran de sus casas una lista de los platillos que cocinan en su familia para una ocasión especial, esto con el objetivo de traer información de casa que permitiera observar sus semejanzas y diferencias, es decir, de la cultura existente en casa. En esta actividad, los alumnos se mostraron muy participativos para comentar lo que cada quien acostumbraba. Algunos de ellos, que habían permanecido en silencio durante las sesiones anteriores, en esta ocasión quisieron compartir lo que habían investigado en casa, y algunos platicaron un poco más allá de los platillos, contando así qué tipo de fiestas hay en su comunidad y qué acostumbran hacer.

Con esta lista además se realizaron algunas gráficas para observar las semejanzas y diferencias entre las fiestas que cada quien realiza en su hogar o comunidad. Se habló de la importancia de conocer nuestras raíces, pues muchos

eran platillos típicos mexicanos, y también sobre las diferencias que hacen único cada hogar.

Por último, al platicar sobre los platillos típicos mexicanos, se habló también sobre los ingredientes que se suelen usar para preparar cosas mexicanas. Los alumnos pudieron mencionar rápidamente la tortilla (maíz) y el chile, pero se les pidió que investigaran cuáles eran los más usados en su casa, lo que sirvió para el planteamiento de actividades complementarias.

Al final de estas sesiones, los estudiantes ya eran capaces de recordar cuáles eran algunos de los platillos e ingredientes típicos de México, mientras que también lograron conocer mejor cuáles eran los que más se usaban en su casa, utilizando expresiones como *“esos también los usa mucho mi mamá”*, o *“a mí también me gustan”*, con lo que se observó un avance significativo en el objetivo de identificar las semejanzas y diferencias entre ellos, en este caso, a través de los platillos e ingredientes.

¿Sabías que México es un país diverso?

Al utilizar los platillos mexicanos como un inicio para hablar sobre las semejanzas y diferencias entre los alumnos, posteriormente se les pidió investigar sobre los ingredientes más usados en su familia, los cuales también fueron graficados y comparados para observar las semejanzas y diferencias entre la cultura de los estudiantes.

Posteriormente, se aprovecharon estas actividades para hablar sobre los inicios de aquellos ingredientes y de qué forma contribuían a hacer de México un país diverso. La investigadora que aplicó la intervención leyó textos (adaptados por ella misma, de datos curiosos encontrados en línea⁶) sobre los orígenes de algunas especies comestibles usadas en la cocina mexicana, como el cilantro, el

⁶ Fuente original de <http://cocinaparatodos.mx/datos-curiosos-de-la-comida-mexicana/>

chile, el epazote, entre otros. Los alumnos escucharon con atención estos pequeños textos informativos y algunos se animaron a comentar sobre algunos datos que conocían de otros ingredientes, como la forma en que se cultiva el maíz, o de dónde viene el azúcar, etcétera.

La investigadora modeló, a partir de la información obtenida, un texto del tipo “¿sabías que?”⁷. Lo hizo en varias ocasiones y después pidió que fueran ellos quienes le dijeran cómo podían hacer un “¿sabías que?” con la información que acababa de leer. Al inicio nadie quería participar, pero con ayuda de la docente, una alumna logró estructurar un texto de tipo ¿sabías que? Posteriormente otros alumnos decidieron participar, y aunque al inicio dejaban la pregunta sin información o aún no comprendían bien la estructura, la maestra los dejó experimentar, pidió ayuda de otros compañeros y entre varios integrantes lograban decir un “¿sabías que?” con el patrón esperado.

Una vez que lograron estructurar de forma adecuada este tipo de texto, la maestra mostró entonces un “¿sabías que?” por escrito, y pidió que le dictaran, para que ella escribiera lo que ellos mismos habían realizado. Después se les pidió que pensarán en otras cosas de las que se habían hablado en clase (como las fiestas típicas, algunos cuentos que se les habían leído, las recetas, etc.) y se les invitó a crear “¿sabías que?” de estos temas. Algunos confundieron de nuevo la estructura y no todos optaron por participar, pero nuevamente, al poner a los alumnos a dictar mientras la docente escribía, y preguntando constantemente al resto del grupo cómo se podía mejorar ese texto, se lograron construir diferentes “¿sabías que?” completos y originales, con lo que se comenzó a trabajar con el objetivo de conocer la estructura de ese tipo de texto y su uso, que era brindar información clara y breve al lector. Además, para su uso real dentro del salón de clases, los sabías que creados fueron pegados en el salón para que todos los que estuvieran en el aula pudieran acceder a esa información; y al final, se hizo un compendio de

⁷ El texto de tipo “¿sabías que?” es un texto informativo breve que, de forma ingeniosa, pretende enganchar al lector con lo que se está leyendo y brindarle datos curiosos sobre el tema del cual se habla.

sabías que, los cuales se quedaron como biblioteca del aula mientras se llevó a cabo este estudio de caso.

Posteriormente se les preguntó qué más les gustaría saber de los platillos e ingredientes típicos, de las fiestas en sus hogares, qué cosas recordaban y qué más quisieran que sus familiares les contaran. Con esto, la maestra anotó una serie de preguntas, dictadas por ellos y les anunció que ellos tendrían la oportunidad de preguntarles esto en otra sesión de la clase a diferentes invitados.

Previamente en una junta con los padres de familia, se les pidió su apoyo y se les explicó que se necesitaba que algunos de ellos colaboraran con asistir un día a la escuela a responder las preguntas del grupo. Tres madres de familia se ofrecieron voluntariamente para asistir, acordando juntas el horario y día, sin embargo, sólo una de ellas asistió como se había planeado, a pesar de que a todas se les mandó un recordatorio con la hora y fecha unos días antes. De entre las madres de familia que se ofrecieron para la actividad, ninguna reportó pertenecer a una comunidad indígena, por lo que se optó por realizar una invitación directa a una de las madres que pertenecían a la etnia otomí. Inicialmente aceptó participar pero durante el periodo previo a la sesión de trabajo en la que los invitados acudirían al aula, no fue posible contactarla y concretar la visita pactada.

Durante la sesión de visita al aula, asistió solamente una madre monolingüe, a la cual se le realizó una entrevista en la que los alumnos se mostraron emocionados y realizaron todas las preguntas que se habían anotado previamente. La actividad se extendió porque los estudiantes quisieron preguntar más cosas que no se habían anotado y obtener la mayor cantidad de información posible para conocer más a la persona que les visitaba. Al término de esta entrevista, se recuperó un poco de la información obtenida pidiéndoles que le dictaran a la maestra varios “¿sabías que?” de las cosas que acababan de escuchar. Durante este ejercicio los estudiantes se mostraron más conscientes sobre las diferencias entre cada persona, pues se escucharon comentarios como “en mi casa no se hace eso”, “yo

no me visto así para festejar el día de la Revolución”. Cabe destacar que la madre de familia que asistió era monolingüe en español, por lo que no se generaron comentarios sobre la diversidad lingüística pero sí sobre la diversidad cultural en el aula.

Además de la madre de familia, asistió también un experto invitado de la Facultad de Filosofía, llamado David Eduardo Vicente Jiménez, quien es hablante del zapoteco, originario de la comunidad de San Blas Atempa, Oaxaca, y que era estudiante de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe (MEAEB). Durante esta visita, los alumnos lo entrevistaron y, al preguntarle cuáles eran las lenguas que hablaba, él les habló del zapoteco. Todos se mostraron interesados en la lengua y le pidieron que les dijera varias palabras, causándoles curiosidad y diversión repetir varias de ellas. Fue una entrevista muy productiva, pues el invitado trajo incluso algunos cuentos que estaban escritos en otras lenguas, por lo que los alumnos pudieron escuchar y observar la escritura de lenguas diferentes al español. Cuando el experto se fue, algunos estudiantes se animaron a decir que ellos conocían palabras en otros idiomas, saliendo a relucir palabras en otomí, en mixteco y en inglés. Se les preguntó también dónde habían escuchado esas palabras y cada quien habló sobre su experiencia personal. Algunos alumnos comentaron que otros chicos del salón también sabían palabras, ya sea porque los habían escuchado a ellos o a sus madres, pero se respetó que éstos no quisieron decir ninguna palabra y se limitaron a decir que no lo entendían.

Con esta entrevista también se generaron diferentes textos tipo “¿sabías que?”, en donde de nuevo los niños dictaron y la maestra escribió, utilizando la escritura de palabras en otra lengua para hacer textos como: ¿Sabías que... “Ña'a” significa mamá en zapoteco?

Para concluir con este tipo de texto, se crearon más “¿sabías que?” sobre las diferentes actividades que se llevaron a cabo en el aula y que se explican a profundidad más adelante, por lo que de esta forma se pudieron combinar los

objetivos de lengua y de EIB para estas sesiones. Una vez que los alumnos practicaron mucho con la estructura, dictando constantemente a la maestra, y observaron en reiteradas ocasiones todos los textos generados a través del juego “¿sabías que?” que se escribieron con su ayuda, fueron llevados uno a uno a escribir su propio “¿sabías que?”, sólo que en esta ocasión la maestra dictó y ellos escribieron. Al final, se generó un compendio de textos del tipo “¿sabías que?”, que los estudiantes observaron y supieron que la maestra tenía disponible en el salón, en el área de biblioteca, por si querían leerlos.

La realización de estas actividades derivó en la generación de un producto inicial, que fue el compendio de “¿sabías que?”, con el que se concretaron los objetivos de conocer y usar la estructura de ese tipo de texto para exponer la información obtenida sobre las tradiciones, costumbres, culturas y características de otras lenguas mexicanas.

Los alumnos mostraron cambios importantes después de estas actividades. Por ejemplo, antes de iniciar no conocían lo que significaba la palabra *lengua* ni la existencia concreta de otras diferentes al español, mientras que al término de esto, ellos ya lograban decir con sus propias palabras lo que eran las lenguas, así como poner ejemplos de la diversidad existente, e incluso utilizar algunas de las palabras vistas en clase aunque fueran en forma de juego (por ejemplo un alumno que decía “mi Ña’a está vendiendo”).

Durante algunas de las sesiones para recuperar lo visto en clase en forma de “¿sabías que?”, algunos alumnos ya comentaban que “tal compañero habla otra lengua”, “su mamá habla diferente”, “en mi casa nadie sabe eso, pero mis abuelitos sí”, identificando así la diversidad lingüística y cultural del aula.

Leemos, vemos y escuchamos sobre otras culturas, otras lenguas

Estas actividades se diseñaron para ser vistas de forma rutinaria a lo largo del resto de las sesiones dentro del aula. Se estableció que todos los días, al iniciar o finalizar la clase, se les contaría a los alumnos un cuento, mito, refrán o pequeño texto informativo que perteneciera a otras culturas e incluso trajera palabras en otras lenguas, así como la exposición a videos que mostraran vocabulario o cuentos en lenguas indígenas.

Las palabras e ideas vistas a través de los cuentos también se recuperaron a manera de “¿sabías que?” al término de algunas sesiones. Los alumnos se mostraban interesados especialmente con los videos, en los que de manera autónoma repitieron las palabras que se mencionaban y trataban de utilizarlas en ese momento para acercarlas a sus vivencias (por ejemplo: “yo tengo un Bi’cu⁸”- “yo tengo un perro”). Sin embargo, no se observó que los estudiantes utilizaran estas palabras fuera de ese espacio.

La creación de estas actividades permitió que los alumnos reportaran abiertamente quiénes de ellos conocían algunas palabras en otras lenguas, y hubo sesiones en donde algunos indicaron que ellos sabían cómo se decía esa misma palabra pero en otomí, mixteco o en náhuatl (las lenguas existentes en el aula). No todos los alumnos bilingües fueron participativos en este aspecto, pero sí aceptaron el conocer un poco sobre la lengua o cultura de sus padres o abuelos, lo que permitió identificar mejor a los alumnos de perfil bilingüe y hablar con naturalidad en torno a las lenguas con las que están en contacto, valorando la diversidad lingüística y cultural, atendiendo a ese mismo objetivo de la EIB.

⁸Uno de los videos presentados refería a Vocabulario sobre la fauna en el zapoteco del istmo de Tehuantepec, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6-7kKhdchSw>. Gran parte del repertorio de materiales utilizados en las sesiones fueron elaborados o compilados por el Laboratorio de Educación y Mediación Intercultural de la Facultad de Filosofía de la UAQ (<http://filosofia.uaq.mx/lemi/>).

Posteriormente, se leyeron también algunos cuentos clásicos y al finalizar con todas las lecturas planeadas se hizo un mapa mental en donde se les pidió a los niños que identificaran cuáles pertenecían a cuentos clásicos y cuáles a cuentos tradicionales. Con ayuda de sus conocimientos previos y lo que ya se les había dicho durante sesiones anteriores sobre las características de los tipos de cuento, ellos pudieron categorizar a cada uno de los que fueron leídos (clásicos vs tradicionales), lo que puso en evidencia el logro del objetivo sobre conocer las características de cuentos tradicionales y clásicos.

¿Quién soy?

Al concluir las actividades que tenían como objetivo explorar características de la diversidad cultural y lingüística existente en el aula y en México, se decidió continuar trabajando bajo la misma línea, pero ahora permitiendo que los estudiantes se conocieran más ellos mismos y en relación con sus otros compañeros. Fue así como se crearon las sesiones para esta actividad y se estableció que al término de ellas se contaría con un segundo producto, consistente en un cartel elaborado por cada alumno, que incluyera datos como su nombre, gustos, pasatiempos, lenguas que habla, familia, descripción de él mismo, para así reforzar su identidad y valorar la diversidad existente en el aula.

La primera actividad consistió en que la docente les modelara el cartel que ellos crearían como producto final. La maestra habló sobre ella, trajo fotos, imágenes y dibujos de apoyo para contarles un poco más sobre ella misma, y al finalizar les comentó que lo que ella había utilizado para difundir la información era un cartel. La información que se reportaba en el cartel retomaba de manera subyacente la estructura del “¿sabías qué?”, puesto que los llevaba a establecer la declaración de información nueva para los interlocutores, retomando así parte de las prácticas desarrolladas en las actividades piloteadas previamente.

Posteriormente les explicó la serie de pasos que se seguirían para crear el cartel. Durante las siguientes sesiones, los alumnos se dedicaron a crear por partes los diferentes temas de su cartel. Aunque el trabajo era individual, fueron colocados en equipos de trabajo mezclados en expertos y novatos de acuerdo a su nivel de alfabetización, y con una cantidad balanceada de monolingües y bilingües, para que de esta forma los expertos ayudaran a los novatos a escribir lo referente a su cartel a la par de que trabajaban con gente diversa en cuanto a su lengua.

Una vez que los carteles estuvieron listos, cada estudiante contó con diez minutos para pasar a exponerlo al resto de sus compañeros. Ellos estuvieron muy entusiasmados por contar un poco sobre su historia, gustos y preferencias al resto del salón. Al finalizar cada exposición había otros cinco minutos de preguntas, en el que el resto del salón se mostró sumamente participativo para conocer más sobre cada uno, con preguntas como “¿cuál es tu color favorito?, ¿qué sabor de helado te gusta más?, ¿qué haces con tu familia en su tiempo libre?”, entre otras.

El producto final en sí y la vivencia de ser ellos quienes estuvieran al frente de la clase, participando de forma activa y contando un poco sobre ellos, fue lo que permitió poner en práctica el conocimiento y uso de un cartel, a la par que se reforzó la identidad y se mostró la diversidad existente en el aula.

Actividades periféricas

De manera rutinaria también, y a la par de las actividades principales, se trabajaron otras que permitieron continuar reforzando los objetivos en torno a la lengua, especialmente en la recuperación de significado a nivel palabra y oración, conocimiento de grafías y la propia motivación para que los alumnos leyeran y escribieran por sí mismos.

Estos ejercicios se llevaron a cabo de forma periódica en cada sesión de trabajo, como parte de los ejercicios de rutina como el cuento y/o video.

Dentro de estas actividades se encuentran las siguientes:

- Circular la palabra que se les pide encontrar: esta actividad tiene como objetivo que los alumnos identifiquen el sonido de letras iniciales para así leer y circular palabras, así como recuperar el significado de estas palabras leídas. Consiste en entregarle una hoja con varias palabras a cada alumno y buscar la palabra que la maestra pida.
- Lectura de pares mínimos: el objetivo de esta actividad es identificar diferencias entre palabras y recuperar el significado de las palabras leídas. En ella los alumnos se dividen en grupos de expertos y novatos y se les pide que lean las palabras que se les dieron (ejemplo: solo-sala)
- Formar palabras con sílabas en desorden y recuperarlas: el objetivo es recuperar el significado de las palabras. En ella nuevamente los alumnos se ubican por grupos pequeños y/o parejas. Se les entregan palabras divididas en sílabas y en desorden, las cuales tienen que ordenar y leer para descubrir su significado.
- Formar oraciones con palabras en desorden y recuperarla: una vez lograda la actividad anterior, se procede a hacer lo mismo pero con oraciones cortas, de manera que comiencen a recuperar oraciones completas.
- Completar oraciones con la palabra correcta y escribirla sobre la línea: este ejercicio permite que los alumnos practiquen su escritura, así como la recuperación de significado a nivel palabra y oración. En ella se les da una hoja a cada alumno que trae una oración incompleta (le falta una palabra). Al final de cada una, hay una imagen que permite guiar a los alumnos sobre lo que quiere que diga cada oración, para que así ellos lo puedan resolver.

Se ubican en grupos pequeños o parejas para resolverla y posteriormente corroborar de forma grupal.

- Escribir el nombre de los dibujos (ayudados de la pista de cuántas sílabas y/o letras son): esta actividad permite practicar su escritura, poner en práctica sus hipótesis, reflexionar y crear nuevas; pues el uso de líneas por cada sílaba o letra es una guía para apoyarlos en su escritura.
- Lectura de adivinanzas cortas: en forma grupal o en grupos pequeños, con guía de la maestra, los alumnos leen adivinanzas cortas y reciben tres opciones (pistas) de las respuestas posibles; de esta forma los alumnos recuperan el significado de palabras y oraciones cortas a la par que disfrutan de una lectura entretenida.

Finalmente, después de desarrollar todas las actividades en el aula y observar los avances en los estudiantes, se realizaron de nuevo las evaluaciones finales, que fueron las mismas del inicio, para así comparar los cambios antes y después de la intervención didáctica.

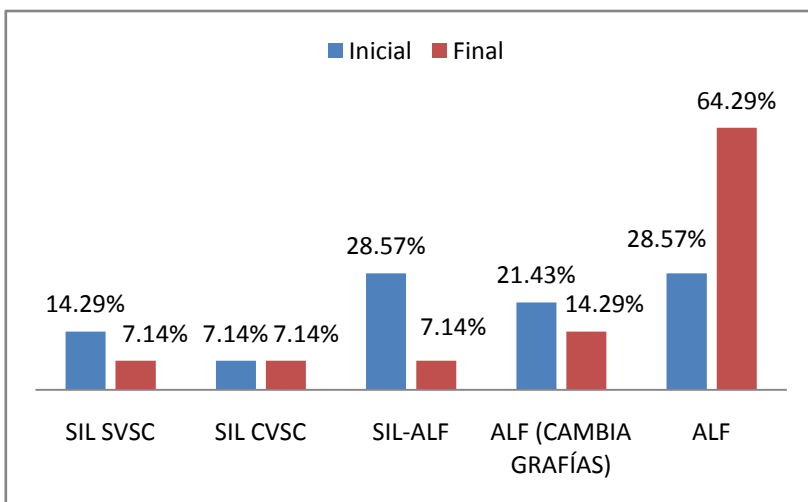
5.2.5 Resultados de la intervención en las habilidades de lengua escrita

Los resultados de las evaluaciones aplicadas muestran algunas diferencias entre monolingües y bilingües, por lo que el análisis será comparativo incluyendo las dos etapas de levantamiento de datos.

Resultados en el nivel de alfabetización

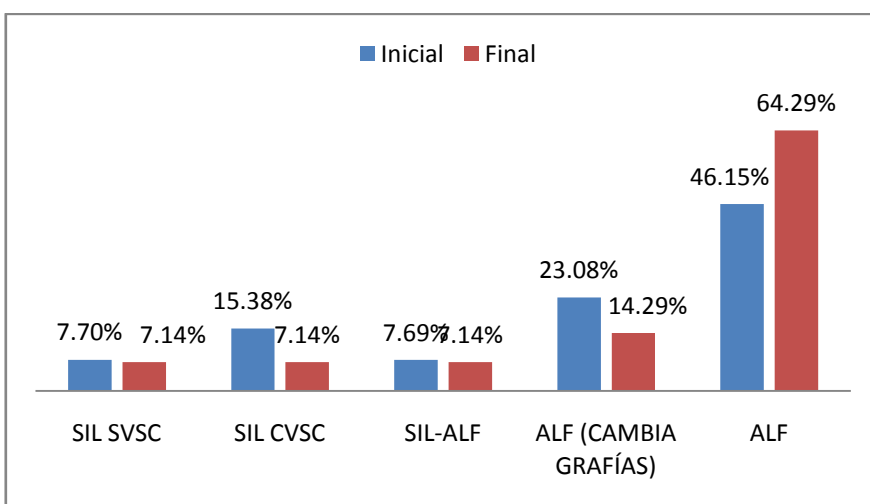
En la aplicación de las evaluaciones al inicio y al final de la intervención, así como durante el proceso de aplicación de actividades, se tuvieron diferentes oportunidades para que los alumnos realizaran escritos y mostraran los avances y áreas de oportunidad.

Figura 2. Nivel de alfabetización de niños bilingües en la evaluación inicial vs final.



Así pues, se puede observar que antes de la intervención didáctica, los bilingües se encontraban divididos principalmente en un nivel silábico-alfabético del 28% y uno alfabético también del 28%, con un 14.29% en el nivel más bajo que se encontró, que fue el Silábico SVSC. Posteriormente, al término de las actividades, aún un 7% de los alumnos se encuentran en el nivel más bajo, pero la gran mayoría han logrado avanzar al nivel alfabético, en un 64%.

Figura 3. Nivel de alfabetización de niños monolingües en la evaluación inicial vs final.



Los monolingües se encontraban desde el inicio en su mayoría alfabéticos, en un 46.15% y después de las actividades realizadas, avanzaron a ser alfabéticos en un 64.29%.

Por lo tanto, si comparamos entre monolingües y bilingües, se puede observar que ambos lograron avances del inicio al final de las evaluaciones realizadas. Sin embargo, si tomamos en cuenta el avance respecto de su posición inicial, se observa que los monolingües han generado un avance del 18%, mientras que los bilingües han presentado mejoras en casi un 36%, lo que refleja un salto más grande durante el proceso por parte de los bilingües.

Es importante destacar que al realizar una χ^2 , no se observó una diferencia significativa entre ninguno de estos grupos ($p=0.5$), ni en el avance inicial al final de todo el grupo, ya que desde el inicio eran alfabéticos en su mayoría.

Resultados en el conocimiento de grafías

Otro aspecto que las evaluaciones nos permitieron comparar, fue el uso y conocimiento de grafías al inicio y final de la aplicación de las actividades. Esto es importante porque, aunque en ocasiones no se muestre un avance en el nivel de alfabetización de cada alumno (por ejemplo uno que inicia en un nivel silábico y al final continúa en el mismo nivel), sí lo puede haber en otros aspectos relacionados a la escritura, como lo es el conocimiento y uso de grafías, o la propia lectura en sí (recuperación de significado, fluidez, reconocimiento de sílabas, etc.)

Figura 4. Conocimiento y uso de grafías de los bilingües al inicio y al final de la evaluación.

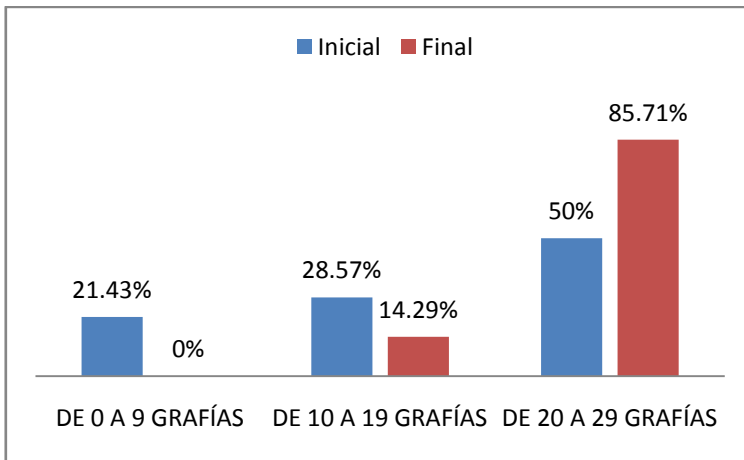
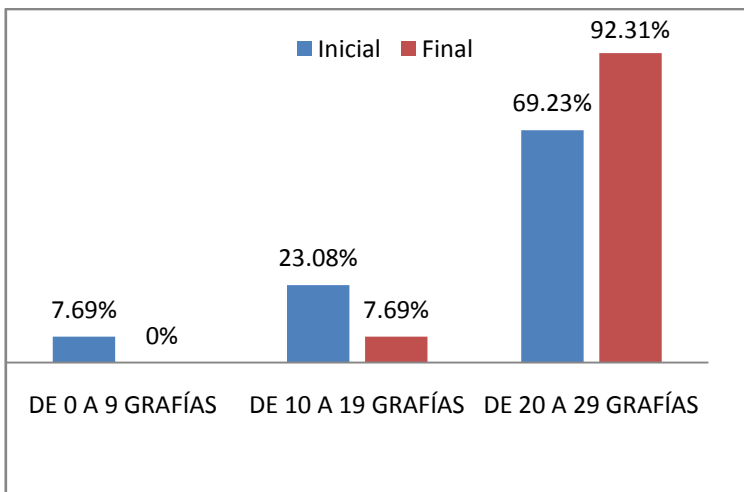


Figura 5. Conocimiento y uso de grafías de los monolingües al inicio y al final de la evaluación.



Como se puede observar, hay un buen inicio por parte de ambos grupos en cuanto al reconocimiento y uso de las 29 grafías que se consideraron para este análisis (incluyendo la “ll” y la “ch”), ya que ambos se encuentran en su mayoría en un nivel avanzado que les permitió reconocer de 20 a 29 grafías, llevando los monolingües una ventaja del 69% sobre el 50% de los bilingües.

Después de la aplicación de actividades, se observa que ya ninguno de los grupos se encuentra en un nivel inicial (conociendo solamente de 0 a 9 grafías), y presentan un gran avance al lograr reconocer de 20 a 29 grafías en un 85% para bilingües y un 92% para monolingües.

Desde el inicio, los monolingües se encuentran más avanzados en su conocimiento de grafías y al final de la intervención continúan con resultados más altos; sin embargo al compararlos nuevamente respecto de su posición original, los monolingües tuvieron un avance general del 23% y los bilingües del 35%, lo que de nuevo muestra un avance mayor por parte de los bilingües.

En este caso, como todos los datos eran cuantitativos, se realizó una ANOVA para observar si existía un efecto de intervención entre el momento inicial y final de los estudiantes.

Tabla 7. ANOVA que muestra la diferencia significativa entre el nivel inicial y final en la recuperación de significado a nivel palabra.

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
intervención	Traza de Pillai	.459	21.245 ^b	1.000	25.000	.000
	Lambda de Wilks	.541	21.245 ^b	1.000	25.000	.000
	Traza de Hotelling	.850	21.245 ^b	1.000	25.000	.000
	Raíz mayor de Roy	.850	21.245 ^b	1.000	25.000	.000
intervencion * idiomas	Traza de Pillai	.022	.573 ^b	1.000	25.000	.456
	Lambda de	.978	.573 ^b	1.000	25.000	.456

Wilks					
Traza de	.023	.573 ^b	1.000	25.000	.456
Hotelling					
Raíz mayor de	.023	.573 ^b	1.000	25.000	.456
Roy					

Esto permite concluir que sí hubo un efecto de intervención consiguiente a la intervención didáctica para el avance tanto de monolingües como de bilingües.

Resultados en la recuperación de significado de palabras durante la lectura

Antes de comenzar la intervención, tanto monolingües como bilingües no lograban recuperar el significado de la mayoría de las palabras leídas, exceptuando algunas palabras cortas y con combinación sencilla de consonante más vocal (CV); teniendo sólo un 18% de los bilingües logrando recuperarlas en todos los casos y un 38% de los monolingües.

Figura 6. *Recuperación de significado a nivel palabra de los bilingües al inicio y final de la evaluación.*

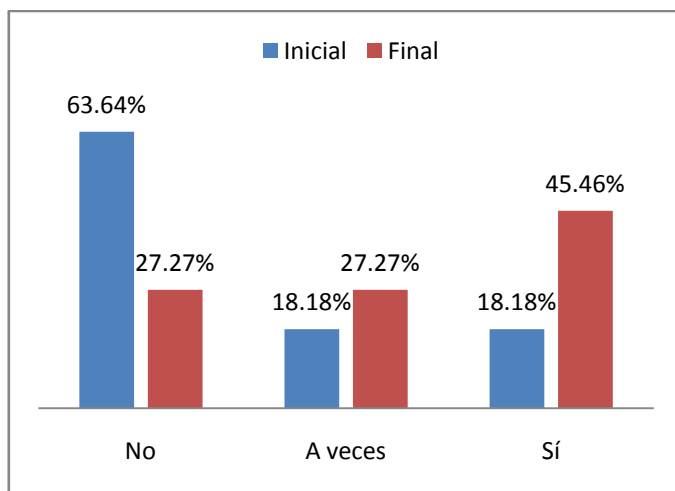
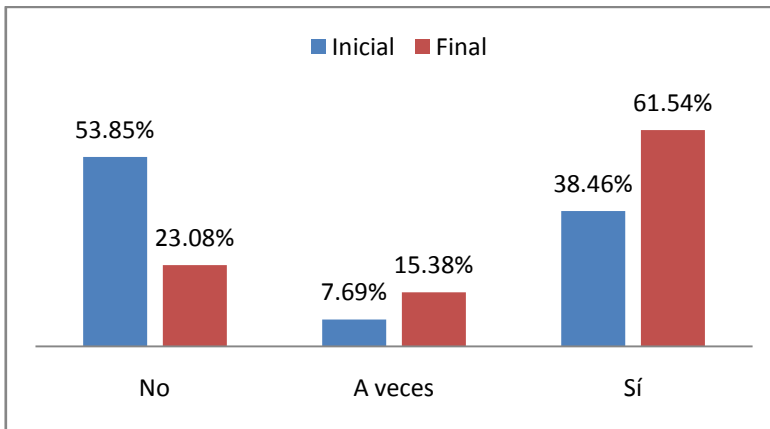


Figura 7. Recuperación de significado a nivel palabra de los monolingües al inicio y final de la evaluación.



Posteriormente, después de haberse aplicado la intervención, se puede observar un avance en donde tanto monolingües como bilingües ya logran recuperar en su mayoría el significado de cualquier palabra (incluyendo las de sílabas difíciles como de CCV), llevando los monolingües una ventaja del 61% versus los bilingües en un 45%, pero también, considerando su posición inicial, los monolingües mostraron un avance del 23% y los bilingües del 27%, es decir, los bilingües dieron un mayor salto respecto a su nivel inicial.

En este caso, nuevamente la chi2 se realizó para observar si las diferencias entre el nivel inicial y final de ambos grupos eran significativas.

Tabla 8. Chi2 que muestra la tendencia a una diferencia significativa entre el nivel inicial y final del conocimiento de grafías.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado	5.500 ^a	2	.064

de Pearson			
Razón de verosimilitud	5.625	2	.060
N de casos válidos	48		

Así se muestra que existe una tendencia significativa entre el conocimiento inicial de la recuperación de significado a nivel palabra en contraste con el final, tanto en monolingües como en bilingües.

Resultados en la recuperación de significado de oraciones durante la lectura

A pesar de que no se trabajó siempre con la recuperación de oraciones, sí se realizaron diferentes actividades en las que se daba lectura a textos completos y en ocasiones los alumnos se enfrentaban a tener que recuperar la idea principal de lo que habían leído, o de pequeñas oraciones.

Es por esto que en la evaluación también se analizó la recuperación a nivel de oración.

Figura 8. *Recuperación de significado a nivel oración en bilingües al inicio y final de la evaluación.*

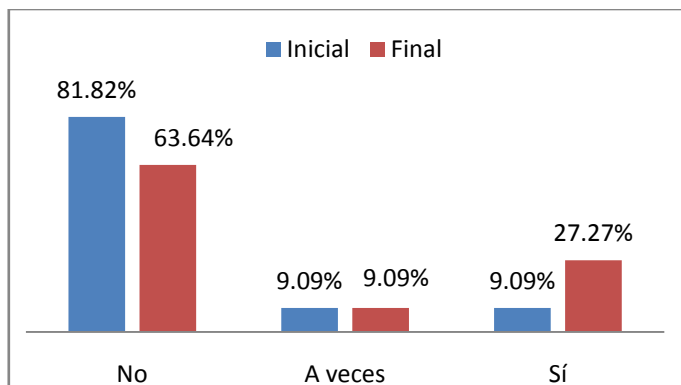
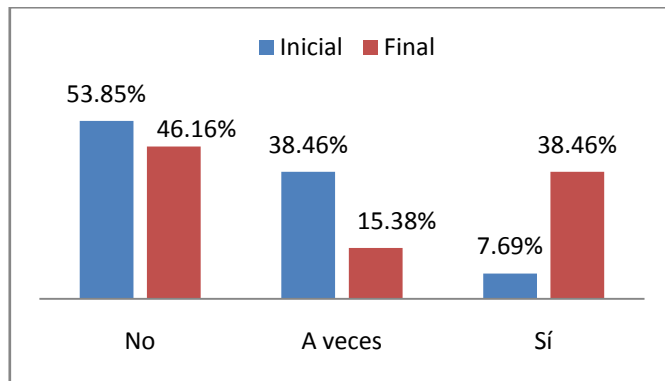


Figura 9. Recuperación de significado a nivel oración en monolingües al inicio y final de la evaluación.



Los resultados muestran que aún hace falta trabajar con el grupo para lograr un mayor avance en esta área, pues en la evaluación inicial, los bilingües sólo la recuperaban en un 9% y en la evaluación final lo lograron en un 27%, con un avance del 18%.

Por su parte los monolingües al inicio sólo la recuperaban en un 7%, y al final lo logran en un 38%, con un avance de casi el 31%.

Sin embargo, a pesar de que sí se muestran avances, al final de la intervención tanto bilingües como monolingües presentan dificultades para recuperar oraciones simples: los bilingües en un 63% y los monolingües en un casi 54%.

En esta comparación, la chi 2 no mostró una diferencia significativa entre el nivel inicial vs final, ni entre monolingües con bilingües, y en las gráficas se puede observar que esta es la única ocasión en la que el avance con respecto a su posición inicial es mayor en los monolingües que en los bilingües, sin ser tampoco significativo a nivel estadístico.

Diferencias entre monolingües y bilingües

Como se observa en los resultados anteriores, las diferencias entre monolingües y bilingües no fueron realmente significativas, aunque en algunos momentos se observa a través de las gráficas que los bilingües generaron saltos más grandes para pasar de un nivel al otro, en las pruebas estadísticas no hay diferencias significativas.

Cabe aclarar que es probable que la muestra no sea suficiente para hacer pruebas estadísticas de este tipo.

La intervención muestra sin embargo, diferencias significativas en el conocimiento de grafías y una tendencia significativa en la recuperación de significado a nivel de palabra, uno de los objetivos principales del área de lengua de la intervención didáctica, mostrando un avance general tanto en monolingües y bilingües.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En la intervención realizada, como ya se ha mencionado, se buscó favorecer aspectos básicos de la interculturalidad, como lo es la diversidad cultural y la identidad; a la par que se utilizaba un enfoque constructivista e intercultural, basado en aprendizajes significativos, conocimientos vivenciales, con la diversidad y lengua materna como herramientas básicas para el aprendizaje en y para la diversidad, y sin olvidarnos del proceso de lecto-escritura en español.

Con estos aspectos en la mira, la actividad 1 “Conociendo los platillos típicos mexicanos”, fue sumamente exitosa para que los alumnos complementaran su avance en el nivel de alfabetización a la par que se utilizaba el enfoque intercultural, ya que como señalan Walqui y Galdames (2011), los niños construyen mejor su aprendizaje cuando tienen múltiples oportunidades de usarlo para interactuar con otros...así como cuando se les ofrecen actividades significativas y con un propósito real de comunicación, con un lenguaje contextualizado. Además, estas mismas autoras sugieren que algunas estrategias para volver significativo su aprendizaje incluyan: valorar la cultura de los alumnos,

sus experiencias fuera y dentro del aula, así como sus necesidades. Esta actividad favoreció que todo ello se incluyera, debido a que los alumnos trajeron información de casa para poder realizar las recetas, las gráficas comparativas y las entrevistas a padres de familia; por lo tanto, en todo momento se enfrentaron a un propósito real de comunicación que partió de sus propias experiencias en casa, con algo tan cotidiano como lo es la comida. Como resultado, los alumnos fueron sumamente participativos, contribuyendo con sus recetas e ingredientes favoritos, e integrándose con sus demás compañeros para compartir experiencias e identificar semejanzas y diferencias entre ellos.

La actividad fue también de suma importancia para los alumnos porque “el vínculo escuela-comunidad es inherente al trabajo con las lenguas originarias dentro del aula y establece una relación directa con las prácticas culturales que los estudiantes viven o conocen de manera cercana; es decir, a partir de las prácticas socioculturales del lenguaje el uso de la lengua adquiere sentido y significado” (Alonso M; Ayala S; Berumen G; Cabrera N; Comps; 2013, p.68), es decir, a través de prácticas con sentido funcional para su entorno como las recetas, los estudiantes se sienten más cercanos al contenido y pueden aprender mejor, sobre todo tomando en cuenta que los alumnos en su vida cotidiana no se encuentran tan expuestos a textos como las recetas, ya que las madres de familia no suelen cocinar con ellas, y en lenguas originarias existen pocos textos y menos aún de este tipo. Es por esto que hacerles ver que una práctica tan común también se encuentra vinculada a la lengua escrita, les permite reflexionar sobre ésta y adquirir significados relevantes.

La actividad 3 “Leemos, vemos y escuchamos sobre otras culturas y otras lenguas” también fue favorable para brindar un ambiente alfabetizador abierto a la diversidad, incluso con las diferencias, ya que como mencionan Walqui y Galdames (2007), es imprescindible que las actividades promuevan el respeto y apoyo mutuo y se generen estrategias para generar aprendizajes significativos, que incluyan valorar su lengua materna. En este caso, el poder traer al salón de clases videos, experiencias, cuentos, libros, la cosmovisión de otras culturas, así

como sus semejanzas y diferencias, principalmente a través de la lengua, permitió que los alumnos conocieran y respetaran las diferentes lenguas y culturas, especialmente con las que ellos mismos o sus compañeros se encuentran en contacto, permitiendo que se dieran cuenta de que en el mismo salón de clases existe una gran diversidad, y en el caso de los bilingües, poder platicar un poco más sobre lo que conocen de otras lenguas sin temor a ser criticados.

Además, a través de estas dos actividades (1 y 3) se logró que los alumnos estuvieran interesados en conocer más sobre las semejanzas y diferencias entre los mismos integrantes del salón, así como con otras personas. A nivel conceptual, las actividades también les permitieron incorporar nuevos conceptos a su vocabulario, tales como la noción de lengua o idioma, diversidad, cultura, personas indígenas, entre otras. Esta situación permitió que se generara otro ambiente en el salón y que alumnos que no participaban o no se atrevían a reconocer su bilingüismo se expresaran con palabras en su lengua materna o simplemente, se sintieran más cómodos para interactuar en el aula.

De igual forma, en los sujetos monolingües se observó una mayor apertura hacia estos temas, así como una actitud diferente. Muchos de ellos se interesaron en estas lenguas y aprendieron algunas de las palabras que sus mismos compañeros de clase decían, o de las que se les presentaron en alguna lectura o cuento.

Estas actividades fueron importantes además porque, como menciona Tania Santos (2015):

“Es necesario revitalizar, promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas originarias..., por lo que la escuela es un espacio en donde se pueden plantear propuestas de trabajo, en vinculación directa con las familias que conforman las comunidades donde predomina la población indígena, que tengan un impacto a corto, mediano y largo plazo en la atención a las lenguas originarias de México” (p.25).

En este caso, a pesar de no tener como objetivo directo la enseñanza de lenguas indígenas, al hablar de educación intercultural bilingüe, es evidente que se deben brindar espacios para que los alumnos se sientan libres de compartir sobre y/o su lengua materna, valorando su lengua y no imponiendo el español como sustracción de la lengua materna de los estudiantes; por lo que el generar una rutina de trabajo que permitiera hablar, escuchar, leer y/o escribir en otras lenguas brindó estas oportunidades.

Cabe destacar que, a pesar de no ser un objetivo de esta intervención didáctica, la titular del grupo también mostró cambios significativos después de la aplicación de estas actividades. Al inicio de la etapa etnográfica en una entrevista informal, se platicó con ella acerca de sus percepciones y forma de trabajo con los participantes bilingües. En ésta, ella no mostró una idea clara de qué actividades o de qué forma se podría trabajar con ellos. Sin embargo, una vez terminada la intervención por parte de la investigadora, la maestra de grupo (igualmente de manera informal) platicó sobre sus intenciones de conocer más sobre las lenguas indígenas. En algunas ocasiones se le observó trayendo materiales sobre diversidad al aula, o incluso con un cuento con algunas palabras en lengua indígena.

Por otro lado, se considera que es necesario mejorar las actividades 2 “¿Sabías que...México es un país diverso?” y 4 “¿Quién soy?” Ambas presentan fortalezas por ser ejercicios que contaron con un producto, en el que los alumnos tuvieron la oportunidad de ser más activos y ser actores vivenciales de los nuevos aprendizajes. Además, al ser trabajos que se realizaron en equipo en gran parte de las sesiones, aunque el producto final era individual, se promovió el trabajo colaborativo en el aula que debe estar estructurado, generando responsabilidad compartida, individual, desarrollo sociolingüístico, interacción y reflexión individual y grupal (Walqui y Galdames, 2007). Estas actividades buscaron sus fortalezas en este tipo de estrategias y situaciones; sin embargo, se considera que el tiempo fue insuficiente para realizar productos de mayor calidad y con avances mucho más tangibles en cuanto a lecto-escritura y diversidad.

Probablemente una buena solución sería trabajar de manera diaria con estas actividades, reforzar con una mayor cantidad de tareas periféricas que les permitan dominar mejor los tipos textuales y su desarrollo en la lecto-escritura, así como familiarizarlos más con el trabajo por equipos, con una estructura mucho más concreta sobre cómo llevarlos paso a paso en este trabajo colaborativo y con una participación más activa que les permita sentirse cómodos con exponer, hablar de ellos y dar explicaciones a los demás sobre lo realizado.

En el proyecto de “¿Sabías que...?” fue latente la falta de apoyo de los padres de familia, ya que de todos los que se ofrecieron a ayudar en esta actividad, sólo una madre de familia (monolingüe español) asistió, por lo que los ejercicios no pudieron llevarse a cabo como se habían planeado ni se logró obtener información de la diversidad lingüística y cultural a través de las fuentes o actores previstos, como en este caso, los mismos padres. Esto debió haberse anticipado en la planeación y optar por un plan alternativo que permitiera no depender de los padres de familia para el desarrollo de estas actividades.

Como ya se mencionó, este reto también se encuentra explícito en la información que brindaron los padres de familia a través de las fichas sociolingüísticas, pues sus necesidades económicas les impiden participar de forma activa en la escuela y buscan incluso un lugar que no se los demande. Y es que, ¿cómo se puede pedir a los padres de familia con una gran necesidad económica que participen de forma más activa en las tareas escolares y que prioricen la educación de sus hijos, cuando su prioridad y sus preocupaciones se enfocan en poder darles de comer cada día? Sabemos que es importante involucrarlos más, y que sus saberes, transmisión de conocimientos, así como su diversidad lingüística y cultural pueden brindar grandes herramientas y experiencias en el aula, pero la pregunta es ¿cómo poder involucrarlos más bajo las circunstancias expuestas? Este continúa siendo un factor a considerar como limitante para la presente investigación.

En cuanto a los resultados que arrojaron los instrumentos de evaluación previos y posteriores a la implementación didáctica, se puede observar que en ninguno de los casos se muestra una diferencia significativa entre monolingües y bilingües.

Esto llevó a pensar si con una muestra más grande los resultados podrían haber variado, lo cual es otro aspecto de mejora en la investigación. Sin embargo, los resultados arrojan que las diferencias entre estos actores no son significativas y que las aseveraciones de las docentes sobre el importante rezago escolar que los niños indígenas presentan (atribuido a la falta de apoyo en casa por el analfabetismo de muchos padres) no es el elemento que impide el trabajo escolar.

Por su parte, en el efecto que la intervención didáctica tuvo, sólo se muestra una diferencia significativa en la evaluación inicial vs final del conocimiento y uso de grafías, mientras que existe una tendencia significativa en la recuperación de significado a nivel palabra de la evaluación inicial a la final (que permite suponer que una muestra más grande llevaría a una diferencia significativa).

El hecho de que sólo se hayan obtenido diferencias significativas en estos dos casos permite apuntar hacia un siguiente estudio que permita manipular una muestra más grande o en su defecto, encontrar una manera viable de tener un grupo control que permita encontrar mayores diferencias significativas que prueben que las actividades realmente favorecieron estos aspectos.

Hasta ahora, los resultados sólo permiten afirmar que esta intervención didáctica impactó de forma positiva en diferentes aspectos cualitativos como la actitud, percepción y auto conocimiento de los alumnos, así como en su forma de interactuar con el mundo, y que este tipo de actividades no impiden que los niños continúen avanzado en su nivel de alfabetización en español.

En un futuro se pueden incorporar más actividades o implementar una verdadera secuencia didáctica que permita responder a todas las preguntas que este trabajo no pudo resolver.

Sin embargo, las diversas aportaciones, preguntas y discusiones que quedan abiertas al concluir la investigación resultan de interés pues contribuyen para vislumbrar que el EIB no debe distanciarse de la enseñanza del español, y que su implementación en escuelas urbanas es una necesidad latente que necesita ser asumida y replanteada en los programas es

7. REFLEXIONES FINALES

Este trabajo encontró que la aplicación del enfoque intercultural en el centro escolar visitado es nula, sin embargo, las necesidades de dicho contexto hacen ver que se necesitan utilizar las herramientas que este enfoque brinda para ofrecer una formación pertinente y vinculada a la diversidad existente en el aula. Se evidencia también que existe una falta de capacitación docente sobre esta perspectiva, que impacta en un desconocimiento del tema por parte de la comunidad escolar, que lleva a los maestros a continuar alfabetizando solamente en español y, a pesar de ser conscientes de la diversidad y la importancia de preservar las lenguas indígenas, no fomentan espacios para visibilizar esta diversidad y utilizar el valor de estos elementos como parte del contenido escolar, cayendo en incongruencias que parecen estar conscientes de querer evitar, pero ante las que se desconocen estrategias de mediación.

También se observa que las niñas y los niños provenientes de contextos bilingües no se reconocen a sí mismos como tales; no muestran sentirse pertenecientes al mismo grupo étnico que sus padres, abuelos o hermanos que tienen mayor dominancia de la lengua. Parecen no percatarse de que la entienden y que la conocen mucho mejor de lo que creen porque son capaces de contestar en español a lo que sus padres o abuelos les dicen en una lengua indígena. Su identidad muestra una clara biculturalidad, pero con una inclinación mayor por la lengua de poder (en este caso el español). Sería fundamental potenciar aún el estatus incipiente del bilingüismo, para que ellos mismos sean capaces de reconocer las habilidades que poseen, independientemente de si se asumen como bilingües o no, pertenecientes a grupos indígenas o no, pero sí con el suficiente dominio de las habilidades necesarias para comprender más de un idioma; en vez de continuar reforzando la idea de que no cuentan con los conocimientos suficientes de la lengua de sus familias, y que ante este panorama lo más relevante debe ser la apuesta por el desarrollo del español.

Además, esta investigación pretende reafirmar que el uso adecuado del enfoque intercultural bilingüe no retarda ni impide el proceso de alfabetización en español,

que es una preocupación latente en el profesorado de educación básica, así como para los padres de familia. El aprender a leer y escribir en español no debe ser visto como una labor ajena al reconocimiento y desarrollo de otras lenguas; por el contrario, el alfabetizarse bajo un enfoque intercultural permite a los individuos relacionarse con otras culturas e idiomas, comprender que cada persona es diferente y que son estas diferencias las que nos hacen fuertes, es decir, utilizarlas como ventaja en vez de excluirlas del aula.

Esto es importante también debido a que los resultados muestran que las diferencias entre estudiantes bilingües y monolingües no son significativas tanto al inicio como al final la investigación, esto a través de los momentos de evaluación que se registraron. Por lo que el rezago aparente que le atribuyen los docentes a los sujetos bilingües, por cualquier motivo externo, no es un elemento realmente significativo que impida la alfabetización de los alumnos ni la aplicación de un enfoque intercultural para potencializar un aprendizaje significativo.

En cuanto a los padres de familia, se necesita continuar buscando estrategias que permitan que su presencia en la escuela sea cada vez mayor. Son muchas las ventajas que puede ofrecer un trabajo en común con los padres de familia, pero especialmente, al ser sujetos provenientes de contextos indígenas, la diversidad de culturas, lenguas y experiencias de las que son portadores, pueden brindar al aula situaciones de enseñanza provechosas. Este trabajo reconoce la necesidad de conectar y potenciar las alianzas con este tipo de actor educativo, y señala como prioritario explorar dicha conexión para proyectos posteriores de investigación e intervención.

8. LITERATURA CITADA

Alonso M; Ayala S; Berumen G; Cabrera N; comps (2013), Desarrollo Curricular Integral de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México: México. SEP-CGEIB.

Alvarado M. (2002). La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético. México. DIE-CINVESTAV.

Arias L. (2014). Saber narrar un cuento. Escrituras de producciones narrativas en niños bilingües de español y hñañü. En Barriga, R. (ed), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp.561-596). México: El Colegio de México.

Ayora Ma. (2008). La situación sociolingüística de Ceuta: Un caso de lenguas en contacto. *TONOS: Revista electrónica de medios filológicos*, 16. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>

Barriga R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *RMIE*, 13, (39), 1229-1254.

Bérmudez D. y Fandiño Y. (2012): El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. Lasalle. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/viewFile/1982/1848>

Bertely M; May A; Gómez P; González E; Schmelkes S. (comps) (2004). Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la Educación intercultural Bilingüe: Buenos Aire. IIPPE-UNESCO

Borzzone A; Diuk B; Amado B; Romero S. (2017): Formación docente en el área de lenguaje: Experiencias en América Latina: México. Editorial A.C.

Cardona P. (2014). Diseño y desarrollo de recursos educativos para la enseñanza bilingüe de matemáticas en primer ciclo de primaria en el Istmo de Tehuantepec: Querétaro, Qro. UAQ

Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales, www.cdi.gob.mx

De Deus, J. (2008). El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo. *Revista de Humanidades*, 23 (1), 47-56

DGEI-SEP (2011). Español como segunda lengua, libro para el maestro, primer ciclo. México: SEP.

Díaz-Couder E. (1990). Comunidades y dialectos: Acerca de la función social de la diversidad dialectal en las zonas del sur de México. *Papeles de la casa chata* 5, 29-39.

Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3, (4), 7-25.

Ferreiro E. (1982). Literacy development. The construction of a new object of knowledge. Chicago. International Reading association.

Ferreiro E. (1998). Alfabetización, teoría y práctica. Madrid: Siglo veintiuno.

García P. (2005) (Bi) alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua? Glosas didácticas, *Revista Electrónica Internacional* 15, 39-58.

Hamel, R; Enrique, B; Carrillo, A; Loncon E; Nieto R y Silva E. (Comps.) (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículum intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, 83-107.

Hamers, J. y Blanc, M. (1989). Bilinguality and bilingualism. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hernández, G. (2008). Alfabetización teoría y práctica; Decisio: Centro para las Américas USA/México, 1,18-24.

Ibarrola, M. (1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. En Latapí, P. (Coord.). Un siglo de educación en México II. México: Conaculta-FCE.INALI (14 de enero del 2008). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus auto denominaciones y referencias geoestadísticas. Diario Oficial, pp 31-112.

INEGI (2015) <http://buscador.inegi.org.mx/>

INEGI (2015), Panorama sociodemográfico de Querétaro.INEGI (2016), Anuario estadístico y geográfico de Querétaro.

Jung I., López L., Silva C. (comps) (2003), Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Madrid. Ediciones Morata.

Macnamara J. (1967). The bilingual's linguistic performance. A psychological overview. *Journal of Social.*23 (2), 58-77.

Montrul, S. (2013) Bilingualism and the Heritage Language Speaker. En: Bhatia, T. y Ritchie, W. (red.) (2013). *The handbook of bilingualism and multilingualism.* Chichester, UK: West Sussex.

Moya (2009). La Interculturalidad para todos en América Latina. En López L.(ed). *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas.* Bolivia: Plural Editores.

Osorio E; Zamora O. (2012), México. *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición.* México:INALI.

Reyes, J. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad nacional de Colombia en relación con la Escritura académica en situaciones de bilingüismo e Interculturalidad.* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Reyhner J. y Norbert F. (2002). Language and Literacy teaching for Indigenous Education: A Bilingual Approach. MultilingualMatters. Canadá: LTD.

Rico J. (2014), DíPengí Ga Pot'í, Volverme a sembrar. Propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua y la cultura NÑÑHO en la colonia Nueva Realidad. Querétaro, Qro:UAQ.

Santos T. (2015), Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica; México: SEP/INAH.

Schmelkes S. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Puebla, Pue; 16 al 18 de octubre del 2002. México: SEP

Schmelkes, S. (2004). Educación Intercultural, reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1(23), 26-34.

SEP (2005), Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural. México: SEP

SEP (2007). Políticas y fundamentos de la Educación intercultural Bilingüe en México, México: SEP.

SEP (2008). El enfoque Intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria, México: SEP.

SEP (2011). Español como segunda lengua. Primer Ciclo (primaria indígena). Libro Para el Maestro, México: SEP.

SEP-CGEIB (2004). Políticas y Fundamentos en la Educación Intercultural Bilingüe en México. México: SEP-CGEIB

SEP-CGEIB (2009). El Enfoque Intercultural en Educación: Orientaciones para maestros de Primaria. México: SEP-CGEIB

SEP-DGEI (2009). Lineamientos de la Educación Inicial Indígena. México: SEP-DGEI.

SEP-DGEI (2011). Informe de Indicadores Educativos Ciclo Escolar 2010-2011. México: SEP.

Siguan, M. (2001). Bilingüismo y lenguas en contacto. Madrid: Alianza.

Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE). Recuperado de: <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>

Solé, A. (2010). Multilingües desde la cuna: Educar a los hijos en varios idiomas. Barcelona UOC.

Urtilla B. (2003). Evaluación de los programas del INI. Bienestar Social.

Recuperado de:

[http://www.20062012.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/EvaluacionProgramasSociales/2002/EE_INI_2002/Queretaro\(1\).pdf](http://www.20062012.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/EvaluacionProgramasSociales/2002/EE_INI_2002/Queretaro(1).pdf)

Vázquez, A. y Prieto, D. (2013). Indios en la ciudad. Identidad, vida cotidiana e inclusión de la población indígena en la metrópoli queretana. México: INAH.

Vázquez, A. y Prieto, D. (2014). Los pueblos indígenas del Estado de Querétaro. Compendio monográfico. CDI, Delegación Estatal de Querétaro-UA.: México.

Viveros y Moreno (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. Universidad Autónoma Indígena de México. 10 (3), 55-73. Walqui A. & Galdames V. (2007): Enseñanza de

castellano como segunda lengua. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

Walqui A. y Galdames V. (2007). Enseñanza de castellano como segunda lengua. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

ANEXOS

Ficha sociolingüística para niños

1. Fecha
2. Nombre de la escuela
3. Nombre del entrevistador

I. DATOS GENERALES DEL NIÑO

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Dónde naciste? (Si no lo recuerda, pasar a la siguiente)
3. Sexo
4. ¿Qué edad tienes?[Y si no dan respuesta, preguntarles cuántos años tienen y cuándo es su cumpleaños]
5. ¿En qué año estás?
6. ¿Tienes hermanos o primos en esta escuela?
7. ¿En qué año están tus hermanos o primos?[también les resulta difícil, o de plano no saben]
8. ¿Cómo se llama tu maestro?
9. ¿Antes de venir a esta escuela, fuiste al kinder?
 - a. ¿Dónde era tu kinder?
 - b. ¿Cuántos años?
10. ¿Sabes en qué colonia vives? ¿Cómo llegas desde aquí? ¿Está lejos? ¿Qué hay por ahí?
11. Explicarle al niño qué es una lengua y asegurarse de que sabe lo que es.
Después preguntar: ¿Sabes cuál es el nombre la lengua (idioma) que hablas?
12. ¿Tú papá y tus abuelitos hablan una lengua diferente a la tuya?[Se puede completar preguntándoles si hablan diferente, si no les entienden]

USO DE LA LENGUA EN DIVERSOS CONTEXOS

II. DATOS EN RELACIÓN CON EL USO DE LA LENGUA EN LA ESCUELA⁹

1. ¿En esta escuela hay niños que hablan otras lenguas diferentes a la tuya?*
- a. ¿Sabes cómo se llaman esas lenguas?*
- b. ¿Te gusta jugar con ellos?*
2. ¿Te gusta el español?*
- a. ¿Por qué?
3. ¿Te gustan otros idiomas / cómo hablan las personas de otros lugares?
- a. ¿Por qué?
4. ¿Aquí te enseñan otro(s) idioma(s)?*
5. ¿Qué te gusta más: el ___ (su lengua materna) o el español?*
- a. ¿Por qué?
6. ¿En qué lengua hablas en el salón?*
- a. ¿Con quién?*
7. ¿En qué lengua hablas en el recreo?*
- a. ¿Con quién?*
- b. [podría ser que aquí entrara la pregunta 1.b]
8. ¿En qué idioma te gustaría que te enseñaran en la escuela?
9. ¿En qué idioma le gusta al maestro que hablen en el salón? **Sugiero que uniformemos el término: lengua o idioma**

III. DATOS EN RELACIÓN CON EL USO DE LA LENGUA EN LA FAMILIA

1. ¿Tú siempre has vivido en Querétaro?*
- a. (Si respondió que no) ¿Dónde vivías antes?
- b. (Si respondió que no) ¿Sabes por qué se vino tu familia a vivir aquí?
2. ¿En tu casa hablan otras lenguas?*
- a. ¿Sabes cómo se llaman?
3. ¿Quiénes las hablan?

⁹ Las preguntas con * deben preguntarse a todos los niños.

- a. ¿Las entiendes?[aquí se debe tener cuidado porque confunden “entender” con “hablar”, por lo que hay que hacerles más preguntas para realmente descubrir si entienden algo]
4. Cuando estás con tu papá, ¿en qué idioma hablan?
5. ¿En qué lengua le gusta a tu papá que le hables? ¿Por qué? ¿Y qué pasa con otras lenguas?
6. Cuando estás con tu mamá, ¿en qué idioma hablan?
7. ¿En qué lengua le gusta a tu mamá que le hables? ¿Por qué? ¿Y qué pasa con otras lenguas?

8. Aplicar: **Tabla. Datos familiares***

	¿En tu casa vive?	¿Sabes en dónde nació?	¿Fue a la escuela? ¿Sabes hasta qué año estudió?	¿Qué lengua habla?	¿En qué trabaja?
Papá					
Mamá					
Abuelo paterno					
Abuela paterna					
Abuelo materno					
Abuela materna					
Hermano 1 (edad)					
Hermano 2 (edad)					
Hermano 3 (edad)					

Hermano 4 (edad)					
Hermano 5 (edad)					
Tíos paternos					
Tíos maternos					
Otros					

9. Tu _____ (persona de la primera columna) en qué lengua habla?

	Siempre en Español	En Español más que en X	Igual en Español que en X	En X más que en Español	Siempre en X
Papá					
Mamá					
Hermanos(as)					
Abuelos					
Amigos en el salón					
Amigos en el patio de la escuela					
Maestros					
Vecinos					
Otros familiares (tíos, primos)					
Personas en el pueblo					

10. ¿En qué lengua **te habla(n)** a ti...?

	Siempre en Español	En Español más que en X	Igual en Español que en X	En X más que en Español	Siempre en X
Papá					

Mamá					
Hermanos(as)					
Abuelos					
Amigos en el salón					
Amigos en el patio de la escuela					
Maestros					
Vecinos					
Otros familiares (tíos, primos)					
Personas en el pueblo					

IV. DATOS DE USO DE LA LENGUA EN OTROS CONTEXTOS

1. ¿Trabajas después de clases?*
 - a. ¿En qué trabajas?*
 - b. ¿Qué lengua hablas cuando trabajas?*
2. Cuando seas grande, ¿te gustaría hablar otra(s) lengua(s)?
3. ¿Tú sueñas? ¿En qué lengua hablan las personas que aparecen en tus sueños?*
4. ¿Qué lengua usas cuando...?

	Siempre en Español	En Español más que en X	Igual en Español que en X	En X más que en Español	Siempre en X
Ves TV/Platicas con					

otros mientras ves la TV					
Lees libros/Platicas sobre libros					
Escuchas música/Platicas mientras escuchas música					
Hablas por teléfono					
Compras en la tienda aquí					
Vas al pueblo					

5. ¿En qué lengua te gustaría que se hablara en...?

Escuela	
Televisión / videos	
Iglesia	
Libros	
Música (canciones)	
Teléfono	
Tienda	

. DATOS EN RELACIÓN CON LA FAMILIA EN EL PUEBLO

1. ¿Has escuchado que se hablen otras lenguas diferentes al español en el pueblo de tus papás?*
 - a. ¿Sabes cómo se llaman estas lenguas?*
 - b. ¿La entiendes?*

Ficha sociolingüística para maestros

Estimado maestro:

Le invitamos a contestar lo más clara y abiertamente posible las siguientes encuestas. Nos interesa mucho su opinión en torno a la diversidad lingüística de México y de los niños hablantes de lenguas indígenas y de español.

I. DATOS GENERALES

1. Fecha
2. Nombre de la escuela
3. Nombre completo del maestro (opcional)
4. Grado que atiende (opcional)
5. Sexo
6. Lengua materna
7. Formación profesional (estudios realizados)
8. Experiencia profesional (¿ha trabajado en alguna escuela con población indígena?)
9. Años de servicio como docente
10. Años de servicio en la escuela
11. ¿Entiende, habla, lee o escribe alguna lengua indígena?
¿Cuál?

II. DATOS EN RELACIÓN CON LA REALIDAD DE LA ESCUELA Y EL AULA

1. ¿Sabe si hay niños hablantes de otras lenguas diferentes al español en la escuela?

¿Qué lenguas hablan?

¿Hablan esta lengua entre ellos?
2. ¿En la escuela se propicia la integración de todos los niños?

¿De qué manera?

3. ¿Cómo reconoce a los niños hablantes de otras lenguas distintas al español?
4. ¿Hay diferencias visibles en la educación y la situación económica de los niños que hablan una lengua indígena y aquellos que sólo hablan español?

¿Cuál?

5. ¿Considera que hay una relación importante entre el rendimiento escolar y hablar una lengua indígena?
6. ¿Sabe si los niños que sólo hablan español se dan cuenta de que tienen compañeros que hablan otras lenguas?
7. ¿Cómo es el trato entre los niños hablantes de español y los niños hablantes de lenguas indígenas?
8. ¿Ha detectado actitudes hostiles de los niños mestizos hacia los niños indígenas o al contrario?
9. ¿Sabe si en su aula hay niños hablantes de otras lenguas?

¿Qué lenguas hablan?

¿Qué piensa de estas lenguas?

10. ¿Ha tenido algún acercamiento a las historias personales de los niños que hablan otras lenguas?

¿Conoce sus necesidades personales?

¿Conoce sus necesidades educativas?

11. ¿Cree que es necesario realizar actividades especiales cuando hay niños hablantes de otras lenguas en el aula?

¿Cuál sugeriría usted?

12. ¿Piensa que necesita algún tipo de apoyo para atender a estos niños?

¿De qué tipo?

13. ¿Qué considera mejor enseñar: español, inglés o alguna de las lenguas que hablan los niños de esta escuela?

¿Por qué?

14. ¿Qué lengua prefieren los niños aprender: español, inglés o alguna de las lenguas que se hable en la escuela o en el aula?

III. DATOS EN RELACIÓN CON LA OPINIÓN SOBRE LAS LENGUAS INDÍGENAS

1. Elija una de las dos opciones: SÍ o NO

a. ¿Cree usted que las personas que hablan una lengua indígena son más inteligentes?

Sí	No
----	----

b. ¿Le parece que sólo debe hablarse una lengua indígena con amigos de confianza?

Sí	No
----	----

c. ¿Votaría usted por un candidato que hablara una lengua indígena?

Sí	No
----	----

d. ¿Tiene más posibilidades de triunfar en la vida la persona que no habla una lengua indígena?

Sí	No
----	----

e. ¿Tiene usted amigos que hablan una lengua indígena?

Sí	No
----	----

f. ¿Cree que hay personas educadas que hablan una lengua indígena?

Sí	No
----	----

g. ¿Le parece que los presentadores de televisión deberían hablar alguna lengua indígena?

Sí	No
----	----

h. ¿Cree usted que las personas que hablan una lengua indígena son más simpáticas?

Sí	No
----	----

i. ¿Le gustaría usted que todos los mexicanos supieran alguna lengua indígena?

2. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

1 = Muy de acuerdo

2 = De acuerdo

3 = Ni en acuerdo ni en desacuerdo

4 = En desacuerdo

5 = Muy en desacuerdo

a. La enseñanza bilingüe (de español y lengua indígena) retarda el desarrollo del lenguaje infantil.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b. La escuela debe enseñar lenguas indígenas antes de que el niño cumpla 12 años.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c. Las personas que hablan una lengua indígena llaman la atención porque hablan mal español.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d. Las lenguas indígenas sirven de muy poco en la vida moderna.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

e. Es preferible que en lugar de una lengua indígena los niños aprendan inglés.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

f. Las lenguas indígenas son tan importantes como el español.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

g. Es importante que las lenguas indígenas se conserven como lenguas de cultura.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

h. Las personas con estudios no hablan una lengua indígena.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

i. Las lenguas indígenas no deberían hablarse en la televisión porque son dialectos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

j. Las lenguas indígenas son una forma de hablar de los campesinos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

k. Las personas nacidas y criadas en la ciudad no hablan lenguas indígenas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ficha sociolingüística para padres de familia

Ficha sociolingüística para padres (mamá y papá)

Objetivo: El foco de atención es el uso de la lengua materna y del español (en caso de que sean bilingües) en diferentes contextos y su actitud hacia ella y hacia el español.

Sugerencia: Sería ideal que se pudiera entrevistar tanto al padre como a la madre del niño.

Quizás, antes de aplicar el cuestionario, sería oportuno retomar, si es que la hubo, la plática sobre nuestro trabajo en la escuela con sus niños; y sobre nuestros objetivos en la escuela.

I. DATOS GENERALES

1. Fecha
2. Nombre de la escuela
3. Nombre del/de la entrevistador(a)
4. Nombre completo del papá/ de la mamá
5. Año escolar que cursa su(s) hijo(s)
6. Nombre del/de los maestro(s) de su(s) hijo(s)
7. Sexo
8. Edad
9. ¿Hasta qué año estudió?
10. ¿En qué trabaja?
11. ¿En qué colonia vive?

II. DATOS EN RELACIÓN CON SU HISTORIA PERSONAL Y EL USO DE LA LENGUA EN EL PUEBLO

1. ¿Dónde nació?
2. ¿Siempre ha vivido aquí _____ (en la Ciudad de México)?
 - ¿Desde cuándo vive aquí?
 - ¿Por qué vino a vivir aquí?
3. ¿Cuál es su pueblo de origen?
4. ¿Sigue visitando su pueblo?
 - ¿Por qué?
 - ¿En qué ocasiones va?
5. *(Indagar si su lengua materna es diferente al español)*
 - ¿Habla o entiende alguna lengua indígena?
 - ¿Lee o escribe en alguna lengua indígena?
6. ¿En qué lengua le hablaban o le hablan sus padres?
7. ¿Tiene familia en el pueblo?
8. *(Aplicar Tabla 7: Datos familiares en el pueblo, p. 4)*

Tabla 7: Datos familiares en el pueblo

	¿En el pueblo o vive...?	¿Sabe en dónde nació?	¿Fue a la escuela? ¿Sabe hasta qué año estudió?	¿En qué trabaja?	¿En qué lengua habla (la persona a usted)?	¿Le gusta que le hablen esa lengua?	¿Se siente cómodo cuando le habla en esa lengua?	¿En qué lengua le habla (usted a la persona)?	¿Le gusta hablarle en esa lengua?	¿Se siente cómodo cuando le habla en esa lengua?
Madre										
Padre										
Suegra										
Suegro										
Hermanos										
Hermanas										
Cuñados										
Cuñadas										
Otros										

III. DATOS EN RELACIÓN CON EL USO DE LA LENGUA EN LA FAMILIA

1. ¿Quiénes viven en su casa?
2. ¿En qué lengua prefiere hablar con su esposo(a)?
¿Por qué?
3. ¿En qué lengua prefiere hablar con sus hijos?
¿Por qué?
4. ¿En qué lengua prefiere hablar con los otros familiares que viven en su casa?
¿Por qué?
5. ¿Considera importante transmitir su lengua a sus hijos?
¿Por qué?

III. DATOS EN RELACIÓN CON EL USO DE LA LENGUA EN LA ESCUELA

1. ¿Por qué inscribió a su(s) hijo(s) en esta escuela?
2. ¿Sabe si hay personas que hablan otras lenguas en esta escuela?
¿Sabe cómo se llaman?
3. ¿Qué lengua le enseñan a su hijo en esta escuela?
4. ¿Le gustaría que le enseñaran alguna otra?
¿Por qué?
5. ¿Le gustaría que le enseñaran en _____ (su lengua) en la escuela?
¿Por qué?
6. ¿En qué lengua habla con los maestros de sus hijos?
7. ¿Le gustaría que los maestros de sus hijos le hablaran en _____ (su lengua)?
8. ¿En su escuela le han dado algún libro en una lengua indígena?
9. ¿En qué lengua prefiere comunicarse con otros padres?
¿Por qué?
10. ¿Participa en asuntos de su hijo en la escuela?
11. ¿Considera que toman en cuenta su opinión en la escuela?
12. ¿Le gustaría participar en alguna actividad en la escuela para compartir los conocimientos de su comunidad de origen (preparar una comida, platicar sobre el tipo de plantas que hay, hablar de las fiestas, etc.)?

IV. DATOS EN RELACIÓN CON EL USO DE LA LENGUA EN OTROS CONTEXTOS

1. ¿Qué lengua habla en su trabajo?
2. ¿Tiene familiares o conocidos de su pueblo aquí en la ciudad?
 ¿Quiénes?

 ¿En qué lengua prefiere hablarles?
3. ¿Piensa que es diferente hablar su lengua en su pueblo que en la ciudad?
 ¿Por qué?
4. ¿Le gusta hablar en _____ (su lengua materna)?
 ¿Por qué?
5. ¿Qué siente cuando habla español?
6. ¿Sabe si existen leyes que protegen a los hablantes de lenguas indígenas?
7. ¿Conoce algún lugar o institución que promueva las lenguas indígenas?
8. ¿Qué lengua usas cuando _____?

Tabla 8

	Siempre en Español	En Español más que en X	Igual en Español que en X	En X más que en Español	Siempre en X
Ves TV					
Lees libros					
Escuchas música					
Hablas por teléfono					
Compras en la tienda aquí					
Compras en la tienda en el pueblo					
Cuando juegas					

9. ¿Le gustaría que hablaran su lengua en _____?

Tabla 9

Escuela	
Televisión / videos	
Iglesia	
Libros	
Radio	
Música (canciones)	
Teléfono	
Tienda	

V. DATOS EN RELACIÓN CON LA OPINIÓN SOBRE LAS LENGUAS INDÍGENAS

1. Elija una de las dos opciones: SÍ o NO

a. ¿Cree usted que las personas que hablan una lengua indígena son más inteligentes?	Sí	No
b. ¿Le parece que sólo debe hablarse una lengua indígena con amigos de confianza?	Sí	No
c. ¿Votaría usted por un candidato que hablara una lengua indígena?	Sí	No
d. ¿Tiene más posibilidades de triunfar en la vida la persona que no habla una lengua indígena?	Sí	No
e. ¿Tiene usted amigos que hablan una lengua indígena?	Sí	No
f. ¿Cree que hay personas educadas que hablan una lengua indígena?	Sí	No
g. ¿Le parece que los presentadores de televisión deberían hablar alguna lengua indígena?	Sí	No
h. ¿Cree usted que las personas que hablan una lengua indígena son más simpáticas?	Sí	No
i. ¿Le gustaría usted que todos los mexicanos supieran alguna lengua indígena?	Sí	No

2. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

1 = Muy de acuerdo
2 = De acuerdo
3 = Ni en acuerdo ni en desacuerdo

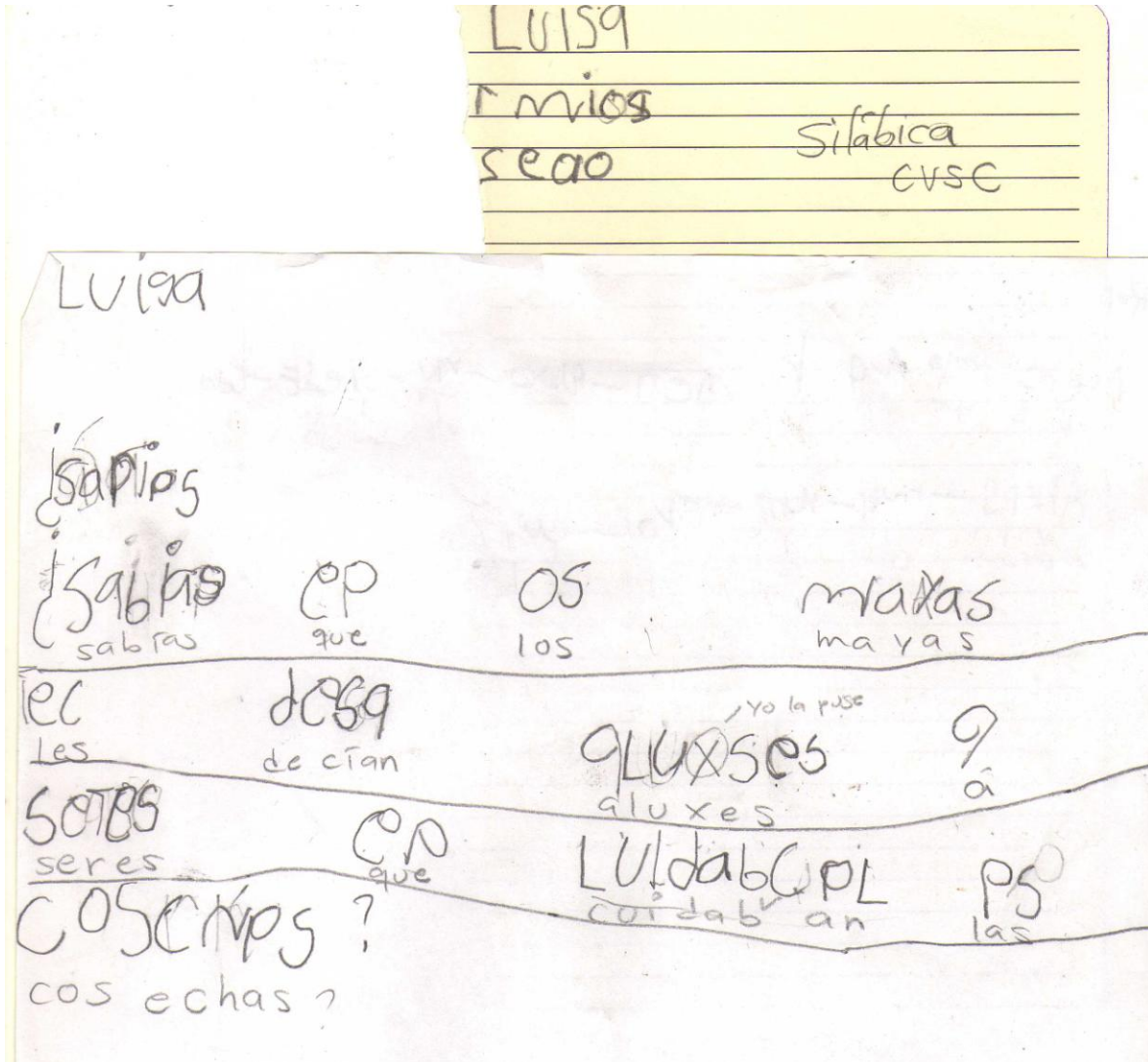
4 = En desacuerdo

5 = Muy en desacuerdo

a. La enseñanza bilingüe (de español y lengua indígena) retarda el desarrollo del lenguaje infantil.	1	2	3	4	5
b. La escuela debe enseñar lenguas indígenas antes de que el niño cumpla 12 años.	1	2	3	4	5
c. Las personas que hablan una lengua indígena llaman la atención porque hablan mal español.	1	2	3	4	5
d. Las lenguas indígenas sirven de muy poco en la vida moderna.	1	2	3	4	5
e. Es preferible que en lugar de una lengua indígena los niños aprendan inglés.	1	2	3	4	5
f. Las lenguas indígenas son tan importantes como el español.	1	2	3	4	5
g. Es importante que las lenguas indígenas se conserven como lenguas de cultura.	1	2	3	4	5
h. Las personas con estudios no hablan una lengua indígena.	1	2	3	4	5
i. Las lenguas indígenas no deberían hablarse en la televisión porque son dialectos.	1	2	3	4	5
j. Las lenguas indígenas son una forma de hablar de los campesinos.	1	2	3	4	5
k. Las personas nacidas y criadas en la ciudad no hablan lenguas indígenas.	1	2	3	4	5

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES Y EVALUACIONES REALIZADAS POR LOS ALUMNOS

Alumna Monolingüe evaluación inicial vs producto del texto sabías qué.



Alumno bilingüe en su tipo de texto ¿sabías que? y evaluación final

miguel

¿Sapiaku | scanó-uré | Si mifi Saffi | **NO**

ve se | **ti** | **E** | **ca** | **-** | **Super** | **hoy?**

Vaya bo/nit/en | Sa po te co

significa que te

creo que falta algo porque al leer lee /ho/ como /te/ así se dice que falta otra "o" pero no la pone y escribe /y/

SVSC en algunas

ve/per/H

mariposa - maripasa

200 -

ve ra do verado

pen-co - perico

H/DIA - gato

5

Lyss Edicta silábico

gorita

silábico SVSC

Producto de la actividad ¿quién soy?

¿quién soy?

Yo me llamo

Tengo años y soy

¿DÓNDE VIVO? Vivo en en la colonia

AFICIONES En mis ratos libres me gusta

MIS GUSTOS

¿EN QUÉ LENGUAS HABLO?

FAMILIA

MARÍA TERESA ZARZA DÍAZ

SEMANA 1

PROYECTO: LAS DIFERENCIAS QUE NOS UNEN

FECHA: 13-17 de febrero del 2017.

PRIMER GRADO

# DE SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIA	TIEMPO	ORG. GRUPAL	OBSERVACIONES
Diag.	Identificar cuáles son los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre la diversidad en México.	-Plática grupal sobre lo que conocen de México, tradiciones, fiestas, platillos etc. -Entrevistas individuales para saber sus percepciones y actitudes hacia la diversidad, otras lenguas y otras culturas	Pizarrón	50 minutos.	Grupal.	
1	Modelar la forma de cocinar un platillo típico mexicano para que así conozcan el	-Cocinar arroz rojo. -Llevar datos de sabías qué, sobre el arroz. -Reflexionar	Parrilla eléctrica Arroz Agua Sal Puré de jitomate	1 hora	Grupal	

	uso de la receta y se familiaricen con el platillo.	sobre los ingredientes y pasos para prepararlo.	Verduras Consomé de pollo Cazuela Platos y cucharas			
2	Modelar la forma de cocinar un platillo típico mexicano para que así conozcan el uso de la receta y se familiaricen con el platillo.	-Cocinar frijoles de olla. - Llevar datos de sabías qué sobre los frijoles. - Reflexionar sobre los ingredientes y pasos para prepararlo.	Parrilla eléctrica Aceite Agua Frijoles Cebolla Ajo Sal Epazote Cazuela Platos y cubiertos	1 hora	Grupal	
3	Reflexionar sobre la receta: para qué sirve, qué elementos lleva, cómo se escribe, cómo debemos leerla, etc.	-Llevar diversas recetas. Pedirles a los alumnos que por parejas las vean y que observen qué cosas tienen en común y para qué sirven, - Realizar un mapa conceptual.	Pizarrón Variedad de recetas	1 hora	Parejas y grupal.	

MARÍA TERESA ZARZA DÍAZ

SEMANAS 2 Y 3

PROYECTO: LAS DIFERENCIAS QUE NOS UNEN

FECHA: 20-31 de febrero del 2017.

PRIMER GRADO

# DE SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIA L	TIEMPO	ORG. GRUPAL	OBSERVACIONES
3	Modelar la formar de cocinar un platillo típico mexicano para que así conozcan el uso de la receta y se familiaricen con el platillo.	-Pasar video sobre cómo se hace salsa. -Reflexionar sobre ingredientes y pasos para hacerla (ellos me dictan a mí). -Completar el formato de la receta, rescatando lo visto en el video.	Pizarrón Video Proyector Formato de receta	1 hora	Grupal. Individual	
4	Reflexionar sobre la receta: para qué sirve, qué elementos lleva, cómo se escribe, cómo debemos	-Observar las recetas pegadas en el pizarrón. Pedirles que identifiquen qué elementos en común tienen para que	Pizarrón Rotafolio con recetas. Hojas blancas o cuaderno. Formato de tarea.	1 hora	Grupal	

	leerla, etc.	<p>sirven, etc.</p> <p>-Realizar un listado de las características de la receta (uso) y el formato.</p> <p>-Explicar y dejar tarea de investigación de platillos más comidos en sus fiestas familiares.</p>				
5	<p>Explorar y conocer más sobre los platillos tradicionales mexicanos más comidos por los alumnos.</p> <p>Identificar las semejanzas y diferencias entre los alumnos del aula.</p> <p>Conocer el uso y forma de realizar una gráfica.</p>	<p>-Platicar sobre los resultados arrojados por sus tareas.</p> <p>-Realizar una lista de frecuencias en el pizarrón.</p> <p>-Preguntarles si saben lo que es una gráfica</p> <p>Institucionalizar los conocimientos y realizar una gráfica de los platillos más comidos en dos fiestas (cumpleaños y bodas).</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Formato de gráfica</p> <p>Rotafolio</p>	1 hora	<p>Grupal</p> <p>Individual</p>	

MARÍA TERESA ZARZA DÍAZ

SEMANA 4

PROYECTO: LAS DIFERENCIAS QUE NOS UNEN

FECHA: 6-10 de marzo del 2017.

PRIMER GRADO

# DE SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	ORG. GRUPAL	OBSERVACIONES
6	Conocer el uso y la forma de realizar una gráfica. Identificar los platillos típicos mexicanos.	-Terminar gráfica de sesión pasada. -Platicar sobre lo que más comen en Navidad y fiestas patronales o del pueblo. -Realizar gráficas de barras con los datos obtenidos. -Dejar tarea sobre ingredientes más usados.	Pizarrón Formato de gráfica. Rotafolio Colores Tarea	1 hora	Grupal. Individual.	
7	Conocer el uso y la forma de realizar una gráfica.	-Platicar sobre los ingredientes que más usan sus	Pizarrón Rotafolio. Formato de gráfica Colores	1 hora	Grupal. Individual.	

	<p>Identificar los ingredientes más usados para cocinar en México.</p> <p>Conocer algunos datos interesantes sobre el origen de estos ingredientes.</p>	<p>mamás o abuelas para cocinar.</p> <p>-Hablar sobre datos curiosos del origen de estos ingredientes (con modelo de sabías qué...?)</p> <p>-Realizar gráfica de ingredientes más usados.</p>	Tarea			
8	<p>-Conocer la estructura y el tipo de palabras usadas en un sabías qué...?</p> <p>-Fomentar la escritura libre (guiada por formato de sabías qué) de los alumnos.</p> <p>-Escribir un texto en forma de</p>	<p>-Modelar en una cartulina algunos ejemplos de sabías qué sobre los ingredientes más usados vistos la clase pasada.</p> <p>-Pedirles que piensen en más datos curiosos sobre lo visto en las</p>	<p>Cartulina con ejemplos de sabías qué...?</p> <p>Hojas blancas o libreta.</p>	1 hora	Grupal. Parejas.	

	<p>sabías qué...?</p>	<p>pasadas semanas (platillos, ingredientes, fiestas a las que asisten,etc.)</p> <p>-Formarse en parejas y redactar un sabías qué sobre lo visto las semanas pasadas.</p> <p>-Leer ante el grupo su sabías que</p>				
--	---------------------------	--	--	--	--	--

MARÍA TERESA ZARZA DÍAZ

SEMANA 5

PROYECTO: LAS DIFERENCIAS QUE NOS UNEN

FECHA: 13-17 de marzo del 2017.

PRIMER GRADO

# DE SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	ORG. GRUPAL	OBSERVACIONES
9	Explorar las características de otra lengua para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México. Reflexionar sobre la información que queremos y necesitamos	-Pasar un video con palabras en otra lengua. Comentar las y repetirlas. -Armar las preguntas que realizaremos a nuestros invitados (tópicos: comida, cultura, tradiciones y fiestas) Escribirlas.	Pizarrón Hojas en blanco o libreta. Cuento Video (mixe, animales https://www.youtube.com/watch?v=6-7kKhdchSw&t=104s) Proyector Computadora	5 minutos 35 min 15 minutos 5	Grupal	

	<p>obtener de los padres de familia.</p> <p>Conocer las creencias de diferentes culturas a través de la lectura de cuentos.</p>	<p>-Cuento de leyenda maya.</p> <p>-Dejar tarea ¿de dónde es mi familia?</p>		<p>minutos</p>		
10	<p>Explorar las características de otra lengua para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en</p>	<p>-Pasar un video con palabras en otra lengua. Comentar las y repetirlas.</p> <p>-Realizar una lista con las respuestas de dónde es</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Video (sólo últimos minutos, días de la semana en otomí). https://www.youtube.com/watch?v=EqaU1Q6o3NY</p> <p>Invitado</p> <p>Palabras en sílabas.</p>	<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<p>Grupal</p> <p>Grupal</p> <p>Grupal</p>	

	<p>México.</p> <p>Recuperar y agrupar las principales ciudades, municipios y/o comunidades donde viven los chicos.</p> <p>Recabar información sobre las tradiciones mexicanas, así como la diversidad cultural y lingüística en México.</p> <p>Incentiva</p>	<p>mi familia y en dónde viven.</p> <p>-Traer a invitado y pedirle a los alumnos que le realicen las preguntas hechas en sesión1.</p> <p>-Trabajar en pequeños grupos. Dar a cada equipo diferentes sílabas de una palabra para que las pongan en orden y rotarlos.</p>		<p>25 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>.</p> <p>Grupos pequeños.</p>	
--	--	---	--	-------------------------------------	----------------------------------	--

	r la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas				
11	<p>Explorar las características de otra lengua para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Ubicar su lugar de nacimiento y el</p>	<p>-Leerles una o dos adivinanzas y explicarle s de qué cultura proviene.</p> <p>-Realizar pequeño cartel en su cuaderno con los datos de dónde nacieron y en dónde</p>		<p>5 minutos</p> <p>40 minutos</p>	<p>Grupal .</p> <p>Grupal e individual.</p>

	<p>lugar en donde viven actualmente, para así fortalecer su identidad .</p> <p>Recabar información sobre las tradiciones mexicanas, así como la diversidad cultural y lingüística en México</p>	<p>vive cada uno.</p> <p>-Localizar en el mapa el estado de Querétaro y el lugar en donde viven actualmente.</p> <p>- Traer a invitado y pedirle a los alumnos que le realicen las preguntas hechas en sesión1.</p> <p>-Armar nuevamente sílabas en orden. Posteriormente escribir</p>		<p>25 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>Grupal .</p> <p>Grupos pequeños.</p>	
--	---	--	--	-------------------------------------	---	--

Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas	en una hoja las sílabas de cada palabra (con imagen).				
--	---	--	--	--	--

MARÍA TERESA ZARZA DÍAZ

SEMANA 6

PROYECTO: LAS DIFERENCIAS QUE NOS UNEN

FECHA: 21-24 de marzo del 2017.

PRIMER GRADO

# DE SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	ORG. GRUPAL	OBSERVACIONES
12	Explorar las características de otra lengua y/o cultura para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.	-leer un cuento tradicional de otra cultura. - Traer a invitado y pedirle a los alumnos que	Pizarrón Hojas en blanco o libreta. Cuento Proyector Computadora Palabras en sílabas	5 minutos 30 min	Grupal Grupal.	

	<p>Recabar información sobre las tradiciones mexicanas, así como la diversidad cultural y lingüística en México</p> <p>Ubicar el lugar en donde viven y diferenciar entre continente, país, estado y municipio.</p> <p>Incentivar la</p>	<p>le realicen las preguntas hechas en sesión1. Al final, recuperar la entrevista.</p> <p>-Llevar mapas para leerlos juntos en el salón de clases. Después de ver las diferencias y semejanzas, descubrir cuál es nuestra ubicación y colorear donde vivimos (Querétaro en el mapa de México)</p> <p>- Trabajar en pequeños grupos. Dar a cada equipo diferentes sílabas de una palabra</p>		<p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Grupal.</p> <p>Grupos pequeños.</p>	
--	--	---	--	-------------------------------------	--	--

	lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas	para que las pongan en orden y rotarlos.				
13	<p>Explorar las características de otra lengua y/o cultura para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Ubicar el lugar en donde viven y diferenciar entre continente, país, estado y municipio.</p>	<p>-Contarles adivinanzas tradicionales de alguna cultura.</p> <p>-Pasar presentación para recordar la sesión pasada y los distintos tipos de mapas.</p> <p>Posteriorment e ubicar que Querétaro está dividido en municipios. Ubicar el lugar dónde viven y dónde nacieron. Al final, realizar un pequeño cartel en su cuaderno con dicha</p>	<p>Pizarrón Invitado Palabras en sílabas. Cuento Mapas Cuaderno</p>	<p>5 minutos</p> <p>40 minutos</p>	<p>Grupal.</p> <p>Grupal.</p>	<p>Grupos</p>

	Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas	información. -Trabajar en pequeños grupos. Dar a cada equipo diferentes sílabas de una palabra para que las pongan en orden y rotarlos.		20 minutos	pequeños.	
14	Explorar las características de otra lengua y/o cultura para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México. Recabar información sobre las tradiciones mexicanas, así como la	-Leerles un cuento tradicional. - Traer a invitado y pedirle a los alumnos que le realicen las preguntas hechas en sesión1. Al final, recuperar la entrevista.	Pizarrón Cuento Palabras en sílabas	5 minutos 40 minutos	Grupal. Grupal e individual .	Grupos

	diversidad cultural y lingüística en México	-Armar nuevamente sílabas en orden. Posteriormente escribir en una hoja las sílabas de cada palabra (con imagen).		20 minutos	pequeños.	
	Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas					

MARÍA TERESA ZARZA DÍAZ

SEMANA 7

PROYECTO: LAS DIFERENCIAS QUE NOS UNEN

FECHA: 27-30 de marzo del 2017.

PRIMER GRADO

# DE SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	ORG. GRUPAL	OBSERVACIONES
15	Recapitular información sobre las tradiciones y costumbres de las culturas vistas.	-Realizar sabías qué con las entrevistas que no fueron recapituladas de esta	Pizarrón Hojas en blanco o libreta. Cuento Proyector Computadora	30 a 45 min	Grupal Grupal.	

	<p>Explorar las características de otras lenguas para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas</p>	<p>forma.</p> <p>- Pasar pequeño video con palabras en otra lengua.</p> <p>- Trabajar en pequeños grupos. Dar a cada equipo diferentes sílabas de una palabra para que las pongan en orden y rotarlos.</p> <p>-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.</p>	<p>Palabras en sílabas</p>	<p>5 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Grupos pequeños</p> <p>.</p> <p>Grupal</p>	
--	---	--	----------------------------	--	---	--

	costumbres, así como la diversidad cultural en México.					
16	<p>Crear un texto adecuado para exponer toda la información obtenida sobre las diversas tradiciones y costumbres de las culturas en México.</p> <p>Explorar las características de otra lengua para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el</p>	<p>-Corregir y reescribir los sabías qué hechos a partir de las entrevistas a invitados.</p> <p>- Pasar pequeño video con palabras en otra lengua.</p> <p>- Trabajar en pequeños grupos. Dar a cada equipo diferentes sílabas de una palabra para que las pongan en orden y rotarlos.</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Hojas en blanco o libreta.</p> <p>Cuento</p> <p>Proyector</p> <p>Computador</p> <p>a</p> <p>Palabras en sílabas</p>	<p>30 a 45 minutos</p> <p>5 min</p> <p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Grupal</p> <p>Grupal.</p> <p>Grupos pequeños</p> <p>Grupal</p>	

	<p>significado de las palabras leídas</p> <p>Explorar las características de otra cultura para así reconocer las diferentes tradiciones y costumbres, así como la diversidad cultural en México.</p>	<p>-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

17	<p>Crear un texto adecuado para exponer toda la información obtenida sobre las diversas tradiciones y costumbres de las culturas en México.</p> <p>Explorar las características de otra lengua para</p>	<p>-Corregir y reescribir los sabías qué hechos a partir de las entrevistas a invitados.</p> <p>- Pasar pequeño video con palabras en otra lengua.</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Hojas en blanco o libreta.</p> <p>Cuento</p> <p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Palabras en sílabas</p>	<p>30 minutos</p> <p>5 min</p>	<p>Grupal</p> <p>Grupal.</p>	
----	---	--	--	--------------------------------	------------------------------	--

	<p>así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Recabar información sobre las tradiciones mexicanas, así como la diversidad cultural y lingüística en México</p> <p>Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas</p> <p>Explorar las características de otra cultura para así reconocer las diferentes tradiciones y costumbres, así como la diversidad</p>	<p>- Traer a invitado y pedirle a los alumnos que le realicen las preguntas hechas en sesión1. Al final, recuperar la entrevista.</p> <p>- Trabajar en pequeños grupos. Dar a cada equipo diferentes sílabas de una palabra para que las pongan en orden y rotarlos.</p> <p>-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.</p>		<p>40 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Grupal.</p> <p>Grupos pequeños.</p> <p>Grupal.</p>	
--	---	--	--	---	---	--

	cultural en México.					
--	---------------------	--	--	--	--	--

MARÍA TERESA ZARZA DÍAZ

SEMANA 8, 9 y 10

PROYECTO: LAS DIFERENCIAS QUE NOS UNEN

FECHA: 3-21 de abril del 2017.

PRIMER GRADO

# DE SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	ORG. GRUPAL	OBSERVACIONES
18	<p>Explorar las características de otras lenguas para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Conocer las características de cuentos tradicionales y clásicos para así reconocer sus semejanzas y diferencias</p>	<p>- Pasar pequeño video con palabras en otra lengua.</p> <p>-Con el sabías qué elaborado por ellos acerca de los cuentos, explorar las semejanzas y diferencias entre tradicionales y clásicos, para que así</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Hojas en blanco o libreta.</p> <p>Cuento</p> <p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Hoja con palabras</p>	<p>5 min</p> <p>35 a 40 minutos</p>	<p>Grupal</p> <p>Grupal.</p>	

		<p>puedan corregir su sabías qué y terminarlo correctamente.</p>		20 minutos	Grupal e individual	
	<p>Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas</p>	<p>- Pedirles a los alumnos que busquen la palabra que la maestra diga en la lista de palabras.</p>		15 minutos	Grupal.	
	<p>Explorar las características de otra cultura para así reconocer las diferentes tradiciones y costumbres, así como la diversidad cultural en México.</p>	<p>-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.</p>				

19	<p>Explorar las características de otra lengua para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Conocer algunos datos sobre lo que fue la Revolución Mexicana.</p> <p>Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el</p>	<p>- Pasar pequeño video con palabras en otra lengua.</p> <p>-A partir del sabías qué hecho por los alumnos, explorar y conocer algunos datos sobre la revolución, para así corregir el texto escrito.</p> <p>- Trabajar en parejas. Dar a cada equipo diferentes palabras en</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Hojas en blanco o libreta.</p> <p>Cuento</p> <p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Palabras pares mínimos</p>	<p>5 minutos</p> <p>35 a 40 min</p> <p>20 minutos</p>	<p>Grupal</p> <p>Grupal.</p> <p>Parejas.</p>	
----	--	---	---	---	--	--

	significado de las palabras leídas	pares mínimos. Un chico lee una palabra y él otro lee lo que dice en la otra.		15 minutos	Grupal.	
	Explorar las características de otra cultura para así reconocer las diferentes tradiciones y costumbres, así como la diversidad cultural en México.	-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.				

20	Explorar las características de otra lengua para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.	- Pasar pequeño video con palabras en otra lengua.	Pizarrón Hojas en blanco o libreta. Cuento Proyector Computadora Palabras y oraciones en sílabas	5 minutos	Grupal	
	Crear un texto adecuado para	-Corregir y reescribir los sabías qué		25 min	Grupal.	

	<p>exponer toda la información obtenida sobre las diversas tradiciones y costumbres de las culturas en México.</p>	<p>hechos a partir de las entrevistas a invitados y de la información vista en la semana.</p>		<p>30 minutos</p>	<p>Grupos pequeños.</p>	
	<p>Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras u oraciones leídas</p>	<p>- Trabajar en pequeños grupos. Dar a cada equipo diferentes sílabas de una palabra / o palabras para formar oraciones.</p>		<p>15 minutos</p>	<p>Grupal.</p>	
	<p>Explorar las características de otra cultura para así reconocer las diferentes tradiciones y costumbres, así como la diversidad cultural en México.</p>	<p>-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.</p>				

MARÍA TERESA ZARZA DÍAZ

SEMANA 11

PROYECTO: LAS DIFERENCIAS QUE NOS UNEN

FECHA: 24-27 de abril del 2017.

PRIMER GRADO

# DE SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	ORG. GRUPAL	OBSERVACIONES
21	Explorar las características de otras lenguas para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México. Escribir un texto de ¿sabías qué...? Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el	- Pasar pequeño video con palabras en otra lengua. -La maestra dicta y el alumno escribe. - Pedirles a los alumnos que busquen la palabra que la maestra	Pizarrón Hojas en blanco o libreta. Proyector Computadora Hoja con palabras	5 min 35 a 40 minutos	Grupal Grupal.	

	<p>significado de las palabras leídas</p> <p>Explorar las características de otra cultura para así reconocer las diferentes tradiciones y costumbres, así como la diversidad cultural en México.</p>	<p>diga en la lista de palabras.</p> <p>-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.</p>		<p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Grupal e individual</p> <p>Grupal.</p>	
22	<p>Explorar las características de otra lengua para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Escribir un texto de ¿sabías qué...?</p>	<p>- Pasar pequeño video con palabras en otra lengua.</p> <p>--La maestra dicta y el alumno escribe.</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Hojas en blanco o libreta.</p> <p>Cuento</p> <p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Palabras pares mínimos</p>	<p>5 minutos</p> <p>35 a 40 min</p>	<p>Grupal</p> <p>Grupal.</p>	

	Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas	- Trabajar en parejas. Dar a cada equipo diferentes palabras en pares mínimos. Un chico lee una palabra y él otro lee lo que dice en la otra.		20 minutos	Parejas.	
	Explorar las características de otra cultura para así reconocer las diferentes tradiciones y costumbres, así como la diversidad cultural en México.	-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.		15 minutos	Grupal.	

23	Explorar las	- Pasar	Pizarrón	5 minutos	Grupal	
----	--------------	---------	----------	-----------	--------	--

	<p>características de otra lengua para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Escribir un texto de ¿sabías qué...?</p>	<p>pequeño video con palabras en otra lengua.</p> <p>-La maestra dicta y el alumno escribe.</p> <p>- Trabajar en pequeños grupos. Dar a cada equipo diferentes sílabas de una palabra / o palabras para formar oraciones.</p> <p>-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.</p>	<p>Hojas en blanco o libreta.</p> <p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Palabras y oraciones en sílabas</p>	<p>25 min</p> <p>30 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Grupal.</p> <p>Grupos pequeños.</p> <p>Grupal.</p>	
--	--	---	--	---	---	--

diversidad cultural en México.						
--------------------------------	--	--	--	--	--	--

MARÍA TERESA ZARZA DÍAZ

SEMANA 12, 13,14 y 15

PROYECTO: LAS DIFERENCIAS QUE NOS UNEN

FECHA: Mayo del 2017.

PRIMER GRADO

# DE SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	ORG. GRUPAL	OBSERVACIONES
21	<p>Explorar las características de otra lengua para así reconocer la diversidad lingüística y cultural en México.</p> <p>Autoconocimiento y conocer mejor a los compañeros de clase: Saberse únicos y saberse diferentes</p>	<p>- Pasar pequeño video con palabras en otra lengua.</p> <p>-Escribir un cartel de ¿quién soy? (cada semana se hará uno o dos globos diferentes: Yo soy..., familia, mis gustos, mi lengua,</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Hojas en blanco o libreta.</p> <p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Hoja con palabras</p>	<p>5 min</p> <p>35 a 40 minutos</p>	<p>Grupal</p> <p>Individual y Grupal.</p>	

		<p>mis hobbies).</p> <p>- Pedirles a los alumnos que busquen la palabra que la maestra diga en la lista de palabras.</p>		<p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Grupal e individual.</p> <p>Grupal.</p>	
	<p>Incentivar la lectura de los alumnos y recuperar el significado de las palabras leídas</p> <p>Explorar las características de otra cultura para así reconocer las diferentes tradiciones y costumbres, así como la diversidad cultural en México.</p>	<p>-Lectura de un cuento, adivinanza o mito tomado de otra cultura.</p>				

