



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA DEL ESPAÑOL
A ADULTOS INDÍGENAS DE LA ETNIA TRIQUI EN LA CIUDAD DE
MÉXICO**

TESIS

**QUE PARA OPTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

JESÚS GATICA ESPINOSA

**ASESORO (A): LIC. LUCÍA DE JESÚS HERNÁNDEZ
SANTAMARINA**

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2022

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1: Educación indígena en México	5
1.1 Política educativa indígena en México	14
1.2 Grupo indígena triqui.....	25
Capítulo 2: Educación para adultos indígenas triquis.....	32
2.1 Concepto de adulto	32
2.1.1 Educación para adultos.....	33
2.1.2 Antecedentes de la educación para adultos en México	38
2.1.3 Educación para adultos indígenas en México	43
2.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.....	47
2.2.1 Alfabetización y Lectoescritura.....	55
2.2.1.1 Alfabetización.....	55
2.2.1.2 Lectoescritura.....	56
2.2.2 Análisis de la enseñanza de la lectoescritura del español a adultos indígenas en el INEA	57
Capítulo 3: Estrategias para la enseñanza de la lectoescritura del español a indígenas triquis de la Ciudad de México	62
3.1 Enfoque comunicativo de la lengua	62
3.1.1 Competencia Comunicativa y Competencia Lingüística	63
3.1.2 Competencia Sociolingüística	64
3.2 Situaciones comunicativas de los triquis originarios de San Juan Copala radicados en la Ciudad de México	65
3.3 Análisis del material utilizado por el INEA para la enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos indígenas triquis	67
3.4 Propuesta alternativa al INEA para la enseñanza de la lectoescritura del español a adultos indígenas triquis de la Ciudad de México.....	79
Conclusión.....	113
ANEXO 1: Entrevista a la maestra del INEA	115
ANEXO 2: Material de Actividades.....	122
Referencias:	134

Introducción

La Pedagogía tiene como objeto de estudio la educación, por lo que en esta investigación se analizará cómo se realiza la enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos indígenas de la etnia triqui dentro de un ámbito formal. Lo que busco con esta indagación es conocer el método que emplea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) para enseñar a leer y escribir en español. También me interesa delimitar aspectos que se pueden complementar para hacerlo más eficaz y así lograr el propósito con el que se concibió. Además, pretendo examinar otro enfoque didáctico para proponerlo como un complemento para ser utilizado en la alfabetización del español a los adultos indígenas triquis de la Ciudad de México. El INEA diseñó la serie Empiezo a leer y escribir en mi lengua materna cuyos destinatarios son los hablantes de distintas comunidades indígenas del país como el que se editó para aprender triqui. Pero después de este primer libro, se emplea el manual Empiezo a leer y escribir en español que es el mismo para todas las personas sin diferenciarlas a los destinatarios por su origen cultural o socio económico. Por lo que no se no se consideran ni el contexto ni las necesidades comunicativas de los adultos triquis en un ambiente urbano como el de la capital del país. Al mencionar la problemática que he planteado cabe señalar que muchos de los estudiantes de español que provienen de una comunidad triqui no tienen dominio del español. Esto se debe a que lo aprendieron de manera informal ya que fueron sus padres quienes les enseñaron a hablarlo y carecen, generalmente, de una educación formal, lo que dificulta el aprendizaje de la lectura y escritura del idioma español. Aunado a esto, los docentes no siempre están preparados para enseñar la lectoescritura del español a estudiantes indígenas, pues si se les da plaza definitiva, sin hacer examen a todos los egresados de las normales no se comprueba que estén preparados y no se sienten obligados a continuar aprendiendo, porque no los pueden despedir.

La decisión de elegir mi tema de tesis acerca de la enseñanza de lectura y escritura del español a adultos de la etnia triqui tiene que ver con el deseo de conocer sobre los pueblos originarios de México y de América Latina. Desde niño recuerdo que veía documentales de la etnia triqui en los que se mostraba su forma

de vida de acuerdo con sus costumbres y tradiciones. Me fascinaba observar su vestimenta típica, sus fiestas, la forma como conciben el mundo y su comida.

En lo que concierne al interés de conocer cómo se enseña a leer y escribir el español a los integrantes de la etnia triqui, esto se debe al gusto que tengo por la lengua y literatura, por tal motivo escogí el campo de “Comunicación lingüística y literaria” de la Licenciatura en Pedagogía para desarrollar mi tema de tesis.

Decidí hacer la investigación sobre la enseñanza de la lectoescritura del español a adultos indígenas triqui porque realicé una visita al salón de clases en el que integrantes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en la colonia Doctores, perteneciente a la Alcaldía Cuauhtémoc en la Ciudad de México, dentro de un conjunto habitacional donde habitan integrantes de la etnia triqui. Las circunstancias actuales que se viven sobre la pandemia del Covid-19 no me permitieron ingresar nuevamente a las asesorías que brinda el INEA, por lo tanto, la presente indagación es un trabajo documental

El objetivo general es conocer cómo se enseña a leer y escribir español a los triquis de la Ciudad de México y complementar con algunas estrategias que se proponen desde la perspectiva del enfoque comunicativo. Aunado a esto, los objetivos particulares son: primero, precisar cómo se lleva a cabo la enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos de la etnia triqui; segundo, delimitar cómo se integra la interculturalidad en la enseñanza de la lectoescritura del español a adultos de la etnia triqui; y tercero analizar otro enfoque para proponerlo como un complemento que pueda ser utilizado en la alfabetización del español a los adultos indígenas triquis.

Esta investigación cuenta con dos hipótesis: la primera parte del supuesto de que el método del INEA para enseñar a leer y escribir a adultos de la etnia triqui no es el idóneo porque no cuenta con materiales educativos, como libros tanto en triqui como en español y porque no genera un bilingüismo total en los alumnos.

La segunda hipótesis es que el método comunicativo-lingüístico podría ser una alternativa para complementar el método del INEA en la enseñanza de la lectoescritura a los adultos triquis que viven en la Ciudad de México, puesto que este enfoque toma en cuenta el contexto de los hablantes; se centra en las necesidades que presentan; retoma su lengua materna; la enseñanza que propone es progresiva, usa la teoría constructivista; permite que los temas se aborden las veces que sean necesarias hasta que al alumno le queden claros y propone un currículo flexible en función de las situaciones de comunicación en las que se desenvuelven.

Como ya lo mencioné, la investigación es de carácter documental, decidí utilizar esta metodología dadas las circunstancias por las que está pasando el país, así como el resto del mundo en cuanto a la contingencia sanitaria del nuevo coronavirus SARS-CoV-2 (Covid-19). Los medios que utilicé para la realización de la indagación fueron distintos libros, revistas, tesis y artículos digitales, además de una entrevista de forma virtual con una docente del INEA.

Este trabajo cuenta con tres capítulos. El primero es sobre la educación indígena en México. En él se sitúa su inicio después de la revolución y se describen sus alcances, retos y logros. Además, menciono algunas de las causas de la deserción y del poco aprovechamiento educativo de los alumnos indígenas. También presentaré las políticas educativas indígena propuestas por organismos internacionales que se han implementado en el país y describiré ciertos aspectos socioculturales del grupo indígena triqui como sus tradiciones, vestimenta, su comida, su música tradicional, etc. En el segundo apartado abordaré distintos aspectos relacionados con la educación de adultos: su concepto, distintos enfoques que se emplean en este tipo de educación y, finalmente, analizaré el método de enseñanza de la lectura y escritura del español en el INEA. Como parte de esto último, también hago una revisión de la forma de enseñar en el INEA de una profesora. En el tercer capítulo estudiaré el enfoque comunicativo de la lengua para proponerlo como un método alternativo al que usa el INEA porque considera las necesidades comunicativas de los alumnos en su contexto, luego examinaré

los materiales que utiliza en INEA para alfabetizar en español a adultos indígenas con el objetivo de encontrar áreas de oportunidad que puedan mejorarse. Aunado a esto propondré algunas actividades de enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos indígenas triquis de la Ciudad de México de acuerdo al enfoque comunicativo de la lengua.

Capítulo 1: Educación indígena en México

En el México post revolucionario se planteó la idea de educar a la población indígena la cual era considerada atrasada y la única solución propuesta para erradicar eso fue la castellanización mediante el programa Educación Integral Nacionalista en 1913, a pesar de la oposición de algunos indigenistas de la época para evitar la aculturación de las comunidades originarias del país. Para 1925 se creó la Casa del Estudiante Indígena cuyo objetivo fue preparar a jóvenes indígenas con el fin de que regresaran a su comunidad para ayudarla a progresar, lo cual fracasó. Posteriormente en 1934 se estableció el Departamento de Educación y Cultura Indígena con el Proyecto Tarasco en el que se planteó una educación bilingüe, pero no se llevó a cabo dado que algunos se oponían a dicho plan (Martínez, s.f).

En 1948 se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI) que se encargó de establecer los Centros Coordinadores Indigenistas (Martínez, s.f). Estos proponían un bilingüismo de transición en el que la lengua materna solo era utilizada como un vehículo para aprender el español (Jordá, 2009). Es relevante mencionar que, en el año 2003, el INI se transformó en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), con el fin de “orientar, coordinar, promover, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos” originarios (Mantilla, 2014, p.107). Dicho organismo desapareció en el 2018 pero nació el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Puesto que es una institución reciente aún no se pueden evaluar sus resultados (Flores et al., 2019). Los institutos mencionados en el párrafo anterior han sido y son de suma importancia para la atención en materia educativa de las comunidades indígenas, pues brindan y velan por su derecho a la educación que históricamente les ha sido negado.

Desde principios del siglo XX en México hubo una gran preocupación por brindar una educación adecuada para atender las necesidades de las poblaciones rurales en las que existía un alto número de analfabetismo. Esta educación era

homogénea, es decir, no existía una formación específica para las poblaciones indígenas que requieren formas de enseñar y aprender particulares que consideren sus características culturales. Por tal motivo “en los años sesenta y setenta, este escenario animó la oferta en una educación diferenciada para los pueblos indígenas que pusiera freno a los intensos procesos de aculturación que experimentaban a través de la educación escolarizada” (Aguirre citado por Jiménez y Mendoza, 2015, p.61).

De manera que en 1963 la Secretaría de Educación Pública (SEP) rescató el Proyecto Tarasco, pero su implementación presentó fallas pues los requisitos para ingresar al programa no eran cumplidos por los solicitantes. Por otra parte, el objetivo del Plan era formar a jóvenes de las comunidades del pueblo P'urhépecha tanto en la lectoescritura de su idioma materno, así como en el español. Su propósito era que castellanizaran a los habitantes de su comunidad, en eso radicaba su importancia, aunque esto no sucedía, pues los participantes muchas veces no regresaban a su lugar de origen.

Después, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dedicada a la atención de la infancia indígena mediante la elaboración de programas educativos acordes a su contexto. En 1983, se establecieron las Bases Generales de la Educación Indígena lo que dio origen al programa la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, pero no se efectuó por la negativa de algunos docentes apoyados por el sindicato de maestros. Posteriormente, en 1993 la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo mencionaron la importancia de brindar educación a los pueblos originarios, respetando su contexto sociocultural. Pero esta inquietud no se concretó en una propuesta pedagógica.

Luego, en el 2000 se instauró la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) en el Plan de Desarrollo del sexenio 2001-2006 y se creó la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe para atender y mejorar la educación indígena (Martínez, s.f). El propósito de esta iniciativa era eliminar la desigualdad en materia educativa en la que viven las comunidades indígenas lo que se ha implementado hasta la fecha la E.I.B (Mantilla, 2014).

Cuando se fundó la DGEI, organismo que sustituyó al INI en materia educativa, se pensaba que se estaba estableciendo una institución dedicada a mejorar y promover la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB). Una de sus propuestas era integrar la lengua originaria a la enseñanza, además la noción bicultural permitiría crear un curriculum a partir del contexto sociocultural de los pueblos originarios. Pero este concepto no era del todo claro para los docentes a pesar de los materiales explicativos de apoyo que les proporcionaba el organismo ya que eran inaccesibles para algunos maestros. Esto provocó que los resultados no fueran los deseados: si no se respetaba su idioma o se implementaba la aculturación en el aula se afectaba la calidad educativa (Jordá, 2009).

Con el tiempo dicho proyecto se quedó estancado hasta 1999 cuando la DGEI, junto con la SEP anunciaron los Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas con lo que se dio paso a la interculturalidad, así como al bilingüismo en la educación indígena hasta el día de hoy (Jordá, 2009). Pero la creación de un subsistema para atender dicha educación se ha vuelto algo contraproducente dado que los maestros no reciben una capacitación de calidad, ni se cuenta con los recursos necesarios en los centros educativos (Cortés, de Ibarrola, Delgado, Hamui, Muñoz, Muñoz, Pavón, Silva y Schmelkes, 2008).

Otro momento importante en la atención educativa a las comunidades indígenas fue la formación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 1971 “enfocado en atender a las niñas, niños y adolescentes (..) de las comunidades, pequeñas y con rezago, donde no habían llegado los servicios educativos” (Mejía y Martín, 2016, p.51). En la actualidad dicha labor se sigue realizando mediante los Centros Educativos Comunitarios (CEC) en donde un poco más de la tercera parte de los estudiantes es indígena. En esos centros no todos los instructores que laboran ahí hablan alguna lengua originaria, además el CONAFE no recibe los recursos adecuados para desarrollar su labor, repercutiendo en el óptimo desarrollo del alumnado (Mejía et al., 2016).

A pesar de esto el CONAFE hace una gran labor al trabajar bajo un enfoque de educación comunitaria creando una conexión entre el alumnado y su contexto con lo cual generan en ellos un sentido de pertenencia y de autonomía. Asimismo, utiliza desde el año 2005 la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI) sustituyendo al Programa de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI) formado en 1995. El MAEPI se compone por: la realidad sociocultural de los estudiantes, los contenidos curriculares, así como el permitir usar a los educandos su lengua materna con libertad (Gómez, 2010).

Otra organización instituida para cubrir a los pueblos indígenas en materia educativa es el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) creada en 1981 con la intención de atender a personas de “15 años y más que carece[n] de la educación básica, considerándose en esta la primaria y la secundaria” (INEA, 2020). Para realizar su misión, el organismo creó una propuesta diferente a la que se le imparte a personas que hablan español para acoger a integrantes de los pueblos indígenas de México. Así nació el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe (MIB), algo que describiré más adelante.

Finalmente mencionaré la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que fue fundada en el 2001. Su objetivo es promover una educación con respeto y equidad hacia los pueblos indígenas, a los que se garantiza su derecho a la educación respetando su contexto sociocultural (Dietz y Mateos, 2001).

Como mencioné anteriormente, en el año 2000, dentro del Plan de Desarrollo 2001-2006, se “instituye la educación intercultural bilingüe (IEB)” (Valencia Flores et al., 2021, p.162). En los posteriores años, no hubo una continuidad de lo estipulado en el dicho plan, ni interés por la educación indígena.

Durante el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto, se constituyó la Reforma Educativa en el año 2013. En ella se establecieron las pruebas estandarizadas para los alumnos bajo el nombre de Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Los datos de estas evaluaciones reflejaron, en su momento, la marginalidad en la que se encontraban los estudiantes indígenas,

pues sus resultados eran los más bajos del país. La Reforma no contemplaba una EIB para los pueblos originarios, más bien se centraba en la inclusión a la educación de ciertos grupos tales como: “alumnos indígenas, migrantes, con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y talentos especiales, y alumnos de telesecundaria” (Valencia Flores et al., 2021, p.165). Al pretender atender a un cúmulo de estudiantes con distintas características bajo un solo esquema, se olvidaban sus peculiaridades específicas, necesarias para una atención educativa de calidad, en el caso de los estudiantes indígenas no se creaban materiales en sus idiomas maternos, ni se tomaba en cuenta su contexto sociocultural (Valencia Flores et al., 2021).

Con la llegada a la presidencia del licenciado Andrés Manuel López Obrador, no se dio continuidad a la Reforma Educativa del 2013 sino que se instituyó la Nueva Escuela Mexicana la cual “se inclina por la incorporación de elementos axiológicos, científicos, culturales y artísticos” (Valencia Flores et al., 2021, p. 165). En esta nueva visión, la educación indígena debe incluir y respetar el contexto cultural de los pueblos. Además, se establece que México es multicultural, es decir, es un país en donde caben todos, esto difiere de la idea de gobiernos anteriores en los que existía una supuesta cultura estándar, que los pueblos indígenas tenían que asimilar (Valencia Flores et al., 2021).

Sin duda, los esfuerzos que ha hecho México al crear instituciones para atender a las comunidades indígenas con relación a la educación han sido variados a lo largo del tiempo. Estos organismos han realizado una gran labor a pesar de los obstáculos que se les presentan, evidentemente pueden mejorar al incluir, entre otras cosas, el contexto sociocultural y el idioma de los pueblos originarios.

- Causas de la deserción y del poco aprovechamiento educativo de los alumnos indígenas

Ahora bien, algunas de las causas que originan la deserción escolar por parte de los alumnos indígenas son: la pobreza en la que viven cientos de estudiantes lo que afecta su desarrollo educativo; las instalaciones escolares son deficientes; hay poco material didáctico; la formación docente es limitada; falta de vinculación entre

el entorno sociocultural de los educandos con la escuela; el uso de las lenguas originarias dentro del salón de clases es poco frecuente por lo que no se logra la meta del bilingüismo, y las estrategias para generar un buen aprendizaje en el alumno son escasas. Esto provoca insuficiencias a lo largo de su trayectoria académica como las que se mencionan a continuación: los alumnos no hablan, ni escriben, ni leen bien en español; tienen dificultades para aprender y no aprueban los exámenes para ingresar a la educación media superior o superior. Todo esto muestra ineficacia y abandono por parte de las autoridades educativas de México. Así se excluye a los pueblos originarios de su derecho a estudiar. (Cortés et al., 2008).

A partir de lo anterior se puede decir que un error por parte de los centros escolares a los que asisten estudiantes indígenas es el no integrar a las clases su contexto cultural ni su idioma porque en muchos de ellos la lengua en la que se imparten los cursos es el español. Esto provoca que los alumnos se sientan ajenos a la escuela. Si a esto se agrega que los libros de texto gratuito que reparte la SEP están en español y sus temáticas corresponden a un ambiente urbano, ocasionan que el alumno se sienta marginado y discriminado por lo que provocan el abandono escolar. Aunque la DGEI ha elaborado libros en las distintas lenguas indígenas, no se logra erradicar el problema porque no se diseñan considerando su contexto cultural (Jordá, 2009).

Asociado a esto, en el año 2006 se comenzó a aplicar la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), sustituido en 2015 por el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), que tienen la finalidad de evaluar el desempeño académico del alumnado en las materias de Lenguaje y Comunicación, así como de Matemáticas. Estas evaluaciones han sido señaladas por docentes que laboran en un centro escolar indígena como discriminatorias porque “su propuesta de evaluación mediante pruebas estandarizadas es contraria a la política de atención a la diversidad” (Jiménez et al., 2015).

Dado que PLANEA no publicará los resultados de los exámenes que se les aplicaron a estudiantes de educación básica y media superior durante el 2019, ya que esto lo hacía el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) hoy extinto, mencionaré los datos que la prueba reflejó en el 2018 en alumnos de sexto grado de primaria y en el 2017 con estudiantes de tercer grado de secundaria, al igual que con educandos que cursaron su último año en la educación media superior en un contexto indígena.

Los resultados que arrojó la evaluación PLANEA en el 2018 cuando se les aplicó el examen a estudiantes de sexto grado de primaria fueron bajo una escala de 200 a 800 puntos, la media fue de 500, el puntaje promedio nacional de los alumnos en Lenguaje y Comunicación fue del 49% considerado insuficiente, 33% básico, 15% satisfactorio y 3% sobresaliente. Si se compara este rendimiento con el de alumnos indígenas los números son sumamente desalentadores, el 79% tiene un menor rendimiento, solo saben localizar información en textos narrativos y expositivos, además de entender la estructura de oraciones simples, el 17% esencial, 3.7% provechoso y solo el 0.3% destacado (INEE, 2018).

Por otra parte, el puntaje de los alumnos en educación secundaria se basa en una escala de 200 a 800 puntos divididos en cuatro niveles de aprendizaje. El primero es el más bajo y el cuarto el más alto. Los estudiantes que no hablan alguna lengua indígena en Lenguaje y Comunicación obtuvieron 502 puntos. En contraste, los educandos hablantes de una lengua originaria obtuvieron 414 puntos (Jiménez, 2019).

Mientras tanto en la Educación Media Superior, el nivel nacional de logro educativo en Lenguaje y Comunicación en el 2017, según PLANEA, fue del 33.9% el más bajo, le siguió el 28.1%, luego el 28.7% para llegar al más alto que solo fue del 9.2%. Al contraponer estas cifras con las que reflejan los alumnos con padres hablantes de alguna lengua indígena se puede notar una gran diferencia. Por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación la mayoría se encuentra en el porcentaje más bajo que es del 53.3%, ellos “no identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto

sencillo con palabras diferentes a las de la lectura” (INEE, 2017, p.6), 25% en el más elemental, 18% en el eficaz y 3.6% es sobresaliente (INEE, 2017).

Al analizar estos números se aprecia cómo los alumnos que viven y estudian en un contexto indígena presentan los porcentajes más bajos de aprovechamiento en los campos de Lenguaje y Comunicación, al igual que de Matemáticas, a excepción, quizás, de la Educación Media Superior. Los datos expuestos reflejan la desigualdad de los procesos formativos en la que viven los centros educativos indígenas, con maestros poco capacitados, materiales insuficientes e incluso inexistentes. En ocasiones, la infraestructura está en mal estado, además de que niegan o no involucran la cultura y la lengua de las comunidades originarias.

Antes de continuar es importante señalar las cifras que muestra el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) durante el XIII Censo de Población y Vivienda en el 2010 sobre el porcentaje de población indígena que no sabe leer ni escribir en español. Los datos arrojan que de los 5, 363, 997 hablantes de alguna lengua indígena en México el 27.27% es analfabeta, 34.64% son mujeres y 19.9% hombres, además el porcentaje de personas indígenas bilingües es del 80% (Sandoval y Montoya, 2013).

En cuanto al porcentaje de personas indígenas que no han cursado ningún nivel educativo es del 21.88%, en comparación al 68.72 % que sí ha ingresado a la educación básica de los cuales el 21.87% terminaron la primaria y el 16.8 % concluyeron la secundaria, destaca que el 7.75% entra a la Educación Media Superior y el 4.15% a la Educación Superior (Sandoval et al., 2013). Si estos datos se comparan con el resto de la población no indígena se “pone en evidencia que el acceso de la población indígena a la educación es más restringido que para el resto de la población en el país, lo que denota ante todo la falta de igualdad en las oportunidades en México” (Sandoval et al., 2013, p.26).

Por otro lado, los profesores de educación indígena no cuentan, en algunos casos, con la preparación pedagógica adecuada para trabajar con niños o adultos indígenas, aunque en años recientes se han emprendido programas para evitar que esto suceda y mejorar la práctica del maestro y por ende la calidad de la

educación que reciben los niños y las niñas indígenas (Jordá, 2009). Haciendo énfasis en este aspecto, destaca la creación de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en 1985 por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la unidad Ajusco ubicada en la Ciudad de México. La LEI, en un principio, aceptaba solo al personal técnico de la DGEI. Con el paso del tiempo se incorporó a maestros en servicio, pero para el 2002 comenzó a admitir a jóvenes indígenas o no recién egresados de la Educación Media Superior (Nivón, 2010).

Aunado a esto, la UPN estableció junto con la DGEI las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI) en 1990. A pesar de este gran avance, las unidades de la UPN viven dificultades para impartir los programas formativos que se mencionaron debido a la falta de infraestructura, al igual que las precarias condiciones de trabajo de los profesores formadores que no cuentan, en su mayoría, con un contrato, además no se invita a la reflexión ni se recupera la experiencia de los maestros en servicio, solo se analiza la teoría (Jordá, 2009).

También se han puesto en marcha otros grandes proyectos como la creación en 2004 de las Universidades Interculturales dedicadas a brindar el acceso a la educación para la población de las distintas regiones indígenas del territorio nacional. Otro programa creado para mejorar la calidad de la educación indígena fue en el 2006 con la institucionalización en 16 escuelas normales de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Esto permitió la óptima preparación de los futuros profesores indígenas, pero no ha tenido una cobertura total, ni tampoco cuenta con los recursos apropiados (Cortés et al., 2008).

El siguiente punto por tratar son los planteamientos para mejorar la calidad de la educación indígena en México, uno de ellos gira en torno a la creación y mejora de las políticas educativas las cuales deben garantizar el acceso a todos los niveles educativos y la continuidad en los mismos a los alumnos indígenas, además de instituir una educación intercultural y bilingüe que respete los derechos humanos de los pueblos originarios (Messina, Arteaga, Cano, Popoca, 2018).

Relacionado con lo anterior, se propone crear materiales y estrategias de trabajo con el propósito de atender la diversidad cultural y lingüística del alumnado. Para lograrlo se debe capacitar a los profesores periódicamente para fortalecer sus competencias docentes. Además, es urgente mejorar sus condiciones laborales, por ejemplo, aumentar su salario o quitarles carga excesiva de trabajo burocrático. Otros puntos por mejorar son: la infraestructura de los centros escolares indígenas, mediante el equipamiento de las aulas o proveerlos de internet, asimismo promover la ciencia y la cultura en los salones de clases (Messina, et al., 2018).

Para terminar este apartado, es importante que exponga los aspectos que propone el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, realizado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el mejoramiento de la educación indígena en México. El escrito plantea lo siguiente: integrar la lengua originaria a la enseñanza; recuperar el conocimiento de los pueblos originarios como propuesta pedagógica; llevar a cabo una educación intercultural para toda la población con el fin de erradicar la discriminación que padecen los indígenas; la escuela debe reforzar la identidad cultural, los docentes deben estar mejor preparados para su labor y brindarles apoyo, al igual que materiales de trabajo (Flores, Pérez, Pérez, Ramos y Paz, 2019).

1.1 Política educativa indígena en México

La educación es un derecho de todo ser humano que no se le puede negar por ningún motivo. En México el Estado es el encargado de velar por su cumplimiento y garantizárselo a toda la población, de modo que los pueblos indígenas deben ser tomados en cuenta y brindarles la atención adecuada en materia educativa

respetando su cultura, idioma y costumbres, ya que la educación tiene como objetivo mejorar la calidad de vida del ser humano, al dotarlo de los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para poder vivir y servir en una sociedad capaz de responder a las necesidades y problemáticas sociales, teniendo como prioridad

fundamental la preservación de las lenguas indígenas (Flores et al., 2019, p.36).

De manera que, en México la Constitución Política establece en el artículo primero, segundo y tercero el respeto por parte del Estado a los derechos de los pueblos indígenas. Esto significa que debe trabajar con ellos para crear programas acordes a su realidad, también garantiza su educación sin romper su autonomía, costumbres, lenguas, etc. Además, menciona los acuerdos internacionales que México ha firmado en dicha materia (Flores et al., 2019).

Por tal motivo a lo largo de los años se han puesto en marcha políticas educativas para atender a la población indígena, por ejemplo, durante el año 2003 se proclamó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que considera a los idiomas originarios del país como riqueza cultural y lingüística de México. Así se caracteriza al país como un territorio pluricultural, además, reconoce las lenguas autóctonas como nacionales por lo que son válidas en los lugares y entornos en los que se hablan. Aunado a esto, establece la obligación del Estado de proteger, promover y usar los idiomas indígenas en cualquier institución u organismo público o privado. Es importante señalar que a partir de esta ley se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), con el objetivo de “promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia” (Cámara de Diputados, 2003, p.4).

En cuanto a educación, dicha ley “señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica” (Martínez, s.f, p. 3) respetando su tejido sociocultural. Y en las etapas posteriores, en la educación media y superior, se debe propiciar la interculturalidad, el multiculturalismo, el respeto a los derechos lingüísticos, así como el respeto a la diversidad (Cámara de Diputados, 2003). Como consecuencia de esto, la Ley General de Educación (LGE) cambió “el artículo 7, fracción 4 (...) [estipulando el deber que tiene el

sistema educativo en:] Promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.” (Cortés et al., 2008, p,39).

Por otro lado, se creó el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, organismo de carácter autónomo, bajo una ley cuya misión es “definir, normar, diseñar, establecer, ejecutar, orientar, coordinar, promover, dar seguimiento y evaluar las políticas, programas, proyectos, estrategias y acciones públicas, para garantizar el ejercicio y la implementación de los derechos de los pueblos indígenas” (Flores et al., 2019, p. 38). Este instituto ha creado un programa de apoyo al desarrollo de los pueblos indígenas que proporciona financiamiento a proyectos que promuevan el conocimiento y el progreso de estos pueblos. Una de sus iniciativas es la creación de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México.

Además de los proyectos que se han implementado con carácter legislativo y la creación de instituciones que reconocen y promueven a los pueblos indígenas, la política educativa para atender a estos pueblos tiene también una dimensión internacional. En México se han considerado las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que propone a los Estados que la integran incluir, respetar y valorar a los pueblos originarios. Por lo anterior, México tiene el deber de salvaguardar el pleno desarrollo de las comunidades originarias, lo que incluye el acceso a la educación (Flores et al., 2019).

Siguiendo en la misma línea, México en el 2005 se suscribió a la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO, la cual fija la creación de leyes para contribuir a la calidad de vida de las comunidades indígenas sin alterar su sistema sociocultural, también aborda el derecho que tienen a recibir una educación intercultural, incluyente y plurilingüe fomentando el uso de sus idiomas (Flores et al., 2019).

Otro tratado en el cual el país está integrado es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en 1990, en donde se instauran los derechos que tienen los miembros de las

comunidades indígenas para su desarrollo integral. El convenio se rige por los siguientes puntos:

- El respeto a las culturas, formas de vida y de organización e instituciones tradicionales de los pueblos indígenas y tribales.
- La participación efectiva de estos pueblos en las decisiones que les afectan.
- El establecimiento de mecanismos adecuados y procedimientos para dar cumplimiento al Convenio, de acuerdo con cada país (Bautista, 2013, p.88).

Sobre el aspecto educativo, el Convenio propone varias iniciativas favorables para los habitantes de los pueblos indígenas quienes tienen derecho a acceder a todos los niveles educativos y a participar en la elaboración de planes y programas de atención educativa. Considera que es necesario promover las lenguas indígenas en las escuelas, que la enseñanza se imparta en la lengua indígena de los alumnos y que se respete y valore el contexto sociocultural de los pueblos originarios (Bautista, 2013).

Además, en el 2007 México firmó la Declaración Universal de los Pueblos Indígenas que menciona la facultad que tienen las comunidades originarias de hablar su propio idioma. Este acuerdo reconoce y respalda los derechos humanos de los miembros de los pueblos indígenas, a los cuales por ninguna razón se les deben negar por motivo de discriminación étnica-racial. También propone el respeto, por parte del Estado, a las distintas costumbres, así como tradiciones de dichos pueblos (Bautista, 2013). Al suscribirse el país a este acuerdo, se estaba declarando una nación pluricultural, de tal manera que el sistema educativo tiene el deber de perseverar y robustecer las distintas lenguas, así como la cultura de los grupos indígenas (Cortés et al., 2008).

La política pública con relación a la educación indígena en México ha tenido avances significativos en los últimos años, pero no ha sido suficiente para

erradicar la desigualdad, discriminación y garantizar el derecho a la educación de los pueblos originarios del país (Mantilla, 2014).

Prácticas docentes en la educación indígena en México.

Dentro del subsistema de educación indígena, los maestros ejercen prácticas distintas a las de los profesores de escuelas regulares debido al contexto sociocultural de los alumnos. En su forma de enseñar se percibe que esto requiere profesionalización y un perfil diferente de los docentes. Diversos autores han indagado respecto a este tema, algo sumamente importante para entender el nivel educativo de los centros escolares dedicados a la atención de los pueblos originarios de México, por tal motivo en esta sección haré referencia a las investigaciones que hallé las cuales abordan las prácticas de los docentes en la educación indígena en el país.

Primeramente, los profesores de instituciones escolares que atienden a las comunidades originarias pueden ser de ascendencia indígena o no. Si sí lo son deben relacionarse de diferente manera con la cultura de la que son originarios, pues tienen que integrarla a la enseñanza para así crear un ambiente intercultural. Por otra parte, estos docentes se enfrentan a una lucha constante en su quehacer pedagógico entre promover la aculturación contra la conservación de su cultura (Rojas, García, Archundia y Lara, 2014). Es relevante señalar que el docente debe tener una identidad cultural fuerte y valorar sus elementos, con el fin de practicar plenamente una educación intercultural, de lo contrario seguirá reproduciendo el enfoque castellanizador (Herrera, Vargas y Jiménez, s.f).

Incluso si sus raíces no son indígenas el profesor tiene la encomienda de cambiar su mentalidad y estilo de vida, ha de ser más abierto con las diferencias socioculturales existentes. Por este motivo debe darse a la tarea de conocer la cultura y el idioma de la comunidad (Rojas et al., 2014), con el propósito de llevar a cabo una educación intercultural bilingüe de calidad.

Sobre la opinión de los futuros docentes en torno a la atención de la educación indígena, un estudio realizado por Pöllmann (2017) muestra el sentir de los maestros en formación de la Escuela Normal Superior de México, ellos ven bien el cumplimiento, en materia educativa, de atender la diversidad étnica del país y consideran la presencia cultural de los pueblos originarios como algo positivo. También perciben con buenos ojos la implementación en todo el territorio de la enseñanza de alguna lengua indígena dentro de la educación básica, así mismo consideran relevante que durante su trayectoria académica tuvieron prácticas en escuelas indígenas. Además, se expresan positivamente acerca de incluir en los planes de estudio temas interculturales.

El siguiente punto trata sobre el perfil de los profesores, según Rojas (et al., 2014) deben poseer tres actitudes importantes para ejercer su profesión en un contexto indígena. La primera actitud se refiere al compromiso con las causas justas de su localidad, es decir auxiliarlos en la defensa y exigencia de sus derechos ya sean de salud, educativos, laborales o de vivienda, pero su mayor responsabilidad es hacer conscientes a los alumnos de sus derechos, así como el darles las herramientas necesarias para ejercerlos.

Siguiendo esta misma línea, la segunda cualidad del profesor es la tolerancia y la apreciación de la diversidad cultural además del respeto de las costumbres de la región. Al mismo tiempo los docentes han de fomentar esta conducta en los estudiantes. Finalmente, la tercera actitud es la apertura por parte de los profesores hacia las innovaciones del mundo que invita a los alumnos a investigar más allá de su ámbito, dialogando con ellos, respetando su forma de pensar (Rojas et al., 2014).

Por otra parte, Rojas (et al., 2014) también menciona tres aptitudes esenciales en un maestro indígena, la primera aptitud corresponde a la preparación pedagógica de los profesores, al igual que su disposición para capacitarse continuamente; la segunda capacidad incumbe la facultad de investigar sobre su actuar profesional, esto contribuirá a mejorar su labor docente. Por último, la tercera competencia es sobre el manejo de la lengua originaria. Lo más conveniente es que el profesor

sea bilingüe, hable, lea y escriba tanto en español como en el idioma indígena con el objetivo de promover el uso de esta última dentro del aula (Dirección General de Educación Indígena, s.f).

Otros rasgos que se pueden considerar son los requisitos establecidos para ingresar al magisterio indígena. Durante el 2002 la DGEI postuló los siguientes requerimientos:

- Ser hablante (...) de una lengua (indígena).
- Contar con estudios de Licenciatura en Educación Primaria, Preescolar, Especial o áreas afines como Psicología Educativa o Pedagogía (...).
- Haber cursado por lo menos hasta 4° semestre en las licenciaturas que imparte la UPN [mencionados anteriormente] (...).
- Aprobar un examen de selección, que (...) permite ingresar al curso de nivelación pedagógica (Galicia, 2017, p.4).

Esta prueba de admisión evaluaba la disponibilidad del maestro para cambiarse de entidad e ir a vivir en la comunidad en la que desempeñará su trabajo, sus conocimientos generales, si sabe leer, hablar, así como escribir en algún idioma indígena y qué tanto conoce los aspectos socioculturales de la región en la que pretende laborar. Si aprobaba el examen obtenía una plaza fija (Galicia, 2017).

Ya para el 2016 de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente, para ingresar al magisterio indígena los interesados deben haber cursado alguna licenciatura relacionada con la educación, pasar un examen de conocimientos básicos y una prueba en la que acrediten su capacidad de hablar, escribir, así como leer una lengua indígena (Galicia, 2017).

Cabe señalar que los habitantes de ciertos pueblos indígenas escogen dentro de su misma entidad a los futuros maestros. El problema de esta forma de proceder es que algunos carecen de preparación pedagógica, así acentúan más su difícil situación educativa. Aunado a esto, los profesores lidian con el ausentismo de sus

alumnos debido a la precaria condición económica en la que viven (Rojas et al., 2014).

Antes de continuar, mencionaré el motivo por el cual en ocasiones los profesores indígenas deciden entrar al magisterio: ven en la docencia una oportunidad más para recibir un ingreso económico seguro, sin tener vocación por la educación. Hay muchos que durante su trayectoria profesional encuentran su inclinación por la docencia, otros en cambio solo ejercen su labor sin mucho esfuerzo motivados por el salario (Herrera et al., s.f).

Sin duda, los profesores que trabajan en el medio indígena deben poseer ciertas características para ejercer la labor docente. No es fácil llevar a cabo la práctica pedagógica en dicho contexto, el maestro debe poseer una mente abierta para atender la diversidad cultural de los alumnos, integrando su lengua materna al aula, respetando su entorno sociocultural, además de cumplir con los requisitos impuestos en la Ley General del Servicio Profesional Docente, así como aprobar los exámenes para ingresar al magisterio, con el fin de emplear una plena educación intercultural-bilingüe.

Otro punto por tratar es la relación que se forja entre la comunidad y la escuela. Para los docentes esto es sumamente positivo pues al apropiarse la localidad de los centros escolares se propicia la participación por parte de los padres de familia, quienes contribuyen al mantenimiento de la institución, algo necesario para el funcionamiento de la escuela (Leyva, Santamaría y Serrato, 2018).

Hay localidades indígenas en las que la población participa poco con las instituciones escolares porque consideran que la escuela es ajena a las costumbres de la comunidad. Por tal razón se invita a los maestros a consultar de manera informada a miembros de las entidades originarias para conocer sus propuestas sobre la forma en que debe ser la educación que se imparte en la escuela, además de estimular la integración de los padres de familia, así como de ciertos miembros de los pueblos para enseñar sus conocimientos culturales como su cosmovisión, historia, lengua, etc. Además, los docentes deben de fomentar actividades en las que se fortifique el contexto sociocultural en los alumnos y

respetar el calendario de las comunidades que se ha establecido de acuerdo a sus tradiciones (INEE, 2017).

Ahora bien, definiré el concepto de práctica docente, es decir la acción educativa de los profesores. En esta intervienen distintas variantes que determinan la acción docente, tales como “historias, trayectorias, saberes y conocimientos, creencias, normas y valores, así como procesos de transmisión, reproducción, apropiación, de representación, apreciación, negociación, resistencia, entre otros” (Edelstein, 2016). Estos guían el proceder de los docentes tanto dentro como fuera del salón de clases creando diversas estrategias o técnicas de enseñanza en determinado contexto.

Siguiendo esta misma línea, los maestros de educación indígena cuentan con distintos valores, creencias o saberes que rigen su práctica pedagógica. Además, de acuerdo con su experiencia van estableciendo estrategias o metodologías de enseñanza. Para muchos profesores el alumno es un sujeto sin ningún conocimiento al cual solo le transmiten lo que saben, de esta manera se conserva una enseñanza tradicionalista. Como ejemplo de esto, no toman en cuenta el contexto sociocultural del estudiante y su lengua materna. Esta solamente se usa como medio para enseñar el español, el que lo va desplazando progresivamente y al final solo se emplea en ocasiones especiales como entonar el himno nacional (Vergara, 2015).

En relación con las prácticas de los docentes de educación indígena, López (2017) muestra cómo la trayectoria escolar de los profesores se relaciona con la manera de llevar su labor. La mayoría de ellos sufrieron burlas, racismo, discriminación, así como marginación porque pertenecen a un pueblo originario, hablan una lengua indígena o no se expresan bien en español. Todo esto provocó que muchos maestros negaran su origen cultural. Por tal razón cuando ejercen el magisterio transmiten a los alumnos los mismos vicios, ideas o visiones con las que ellos fueron educados. Por ejemplo, no valoran su idioma materno, lo ven como un obstáculo para progresar e incluso algunos prefieren integrar al curriculum la enseñanza del inglés. Pero hay otros que cambian su forma de

pensar cuando se percatan de la relevancia de promover, proteger y conservar el contexto sociocultural de sus alumnos por medio de un curso o en su trayectoria profesional para lo cual deben integrar sus conocimientos culturales e idioma en las clases (López, 2017).

Lo dicho anteriormente provoca en los docentes una lucha entre la decisión de suscitar una educación plenamente intercultural o replicar un modelo educativo castellanizador, en el que se le enseñe al estudiante a dejar de lado su identidad cultural para integrarse a una sociedad homogénea. Sin duda el maestro debe reflexionar para reconfigurarse con el propósito de llevar a cabo un trabajo pedagógico lleno de respeto hacia la diversidad cultural de las comunidades indígenas.

Ahora bien, la investigación que realizaron Jiménez (et al., 2015), aborda, entre otras cosas, las impresiones positivas y negativas que tienen los docentes, alumnos, así como los padres de familia sobre la educación indígena. Por parte de los maestros se nota un orgullo al pertenecer a una escuela indígena, ellos se distinguen

por aspectos como: más horas de trabajo invertido, más significativas relaciones interpersonales con las familias y la comunidad, más distancias recorridas, más actividades relacionadas con la docencia, como la investigación sobre las comunidades, y una labor identitaria y comunitaria de revitalización de las lenguas y culturas indígenas que implica competencias bilingües o multilingües (Jiménez et al., 2015, p. 64).

Con estas acciones contribuyen a cerrar la brecha que existe entre la educación que se imparte a personas no indígenas; aunque los profesores también expresan los retos que afrontan, por ejemplo: falta de materiales educativos y retraso en su entrega, sus condiciones laborales no son las más óptimas, la infraestructura escolar es precaria (Jiménez et al., 2015), entre otras cosas, pero a pesar de esto se esfuerzan por brindar una educación de calidad.

Por otro lado, los estudiantes, así como los padres de familia ven relevante que los maestros hablen su lengua materna y que se conecten con la comunidad, pero “se expresan negativamente de la calidad del sistema educativo indígena, de sus docentes e incluso de la enseñanza bilingüe” (Jiménez et al., 2015, p.65). Es decir, perciben las dificultades que enfrentan para enseñar.

Es importante mencionar el poco reconocimiento por parte de la sociedad y del gobierno hacia los maestros indígenas. Esto ocasiona un apoyo limitado de las autoridades para contribuir a la mejora continua de la educación indígena, por tal motivo los docentes se ayudan con sus propios recursos, así como con las contribuciones de las comunidades (Rojas et al., 2014).

La falta de reconocimiento y valoración social de la labor docente provoca en algunos maestros de educación indígena prácticas o actitudes negativas. Por ejemplo, trabajan poco; solo les interesa conseguir una plaza para laborar y no piensan que es necesario fomentar la lengua y la cultura de los estudiantes indígenas (Cortés et al., 2008).

Por el contrario, hay docentes que están conscientes de su posición social dentro de la localidad en la que laboran, haciéndolos sentir “seguros, importantes y respetables en su trabajo, lo cual, con frecuencia les motiva para desempeñarse socialmente lo mejor posible” (Herrera et al., s.f).

Finalmente, es importante que el docente indígena reciba una preparación profesional para atender a la diversidad étnica y lingüística de los pueblos originarios del país. Esto le permitirá crear estrategias didácticas en el aula con el fin de generar en los alumnos un aprendizaje significativo en el que se integre su cosmovisión. Además, tiene que promover el trabajo colaborativo, todo esto tiene el objetivo de erradicar “el racismo, la discriminación, la marginación y la desigualdad social de las comunidades indígenas” (Bastiani, 2007, p.374).

Aunado a esto, para mejorar la práctica educativa en los maestros se propone reforzar en ellos los conceptos de: educación indígena, docente indígena, interculturalidad y bilingüismos, también crear espacios en donde se aborden

temas sobre estrategias didácticas bajo el enfoque bilingüe-intercultural (Vergara, 2015).

1.2 Grupo indígena triqui

Una vez dicho lo anterior, a continuación, describiré los aspectos socioculturales del pueblo indígena Triqui del que se realizará la indagación sobre la enseñanza de la lectoescritura del español a adultos triqui. Por tal motivo, presentaré algunos aspectos de su cultura, al igual que las estadísticas sobre la atención a su educación.

La Secretaría de Cultura (2020) menciona que en México existen

69 lenguas nacionales -68 indígenas y el español-, por lo que se encuentra entre las primeras 10 naciones con más lenguas originarias y ocupa el segundo lugar con esta característica en América Latina, después de Brasil.

Uno de los pueblos originarios hablantes de una lengua indígena en el país son los Triquis, palabra proveniente de driqui. Dri se deriva de dre, que en lengua triqui quiere decir: padre y qui significa: grande o superior. En un principio solo se les llamaba de esta manera a los jefes de los clanes de la comunidad, con el tiempo esta denominación abarcó a todo el grupo étnico (Universidad Nacional Autónoma de México, 2020). El pueblo Triqui es oriundo del estado de Oaxaca, se encuentra en la región mixteca. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2020) señala que viven en “las localidades de San Andrés Chicahuaxtla y Santo Domingo del Estado, Municipio de Putla Villa de Guerrero; San Martín Itunyoso y San José Xochistlán, Municipio de Tlaxiaco; y San Juan y San Miguel Copala, del distrito de Juxtlahuaca”.

Es necesario recalcar que el territorio triqui tiene una extensión de 500 km². Al norte limita con San Juan Mixtepec, en donde habitan en su mayoría indígenas mixtecos. Al sur su zona fronteriza llega hasta el ayuntamiento de Constanza del Rosario. Al oeste colinda con Santiago Juxtlahuaca y al este con San Miguel del Progreso (Flores, 2018).

La región de la Mixteca, en la que se asienta el pueblo Triqui, se halla al oeste de Oaxaca. Está inmersa en la Sierra Madre Oriental y Occidental. Los lugares altos de esta zona tienen un clima templado con un suelo de pradera y una vegetación frondosa. En los terrenos bajos el clima es semitropical con suelos complejos de montaña con bosques tropicales (Universidad Nacional Autónoma de México, 2020).

En algunas localidades triquis abundan diferentes clases de pinos, tales como: ocotes, enebros, pinabetes, encinos, fresnos, sabinos y madroños. Además, las especies animales que existen en esta región son: conejos, venados, así como coyotes (García citado por Catillo, García y Vázquez, 2011).

Su lengua pertenece a la familia lingüística otomangue y se le conoce de diversas maneras, tales como: Triqui, Trique, Nanjni'i, Drique, entre otras. Además, existen cinco variantes distintas que se caracterizan por el tono ya sea alto, medio, bajo, agudo o grave. La mayoría de los Triquis hablan su idioma materno, este les da identidad, pues lo ocupan para realizar actividades cotidianas, por ejemplo, lo usan para comprar alimentos en el mercado. Los maestros y los alumnos lo emplean en los centros escolares o los sacerdotes para impartir misa en las iglesias católicas se expresan en triqui, todo esto crea un sentido de pertenencia en los miembros de la comunidad triqui (Lewin y Sandoval, 2007).

Otro punto característico de su cultura, es la organización social de los triquis. Según el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) en su Atlas de los Pueblos Indígenas de México (2020) ellos se auto clasifican por clanes, en los que la descendencia y la estirpe es sumamente importante. Se han creado lazos matrimoniales arreglados con el fin de conservar la ascendencia, de esto depende la obtención de distintos bienes y servicios. El más importante de estos es la adquisición de tierras para su cultivo repartidas por un jefe de linaje.

Sin duda el matrimonio en la cultura triqui representa un ritual importante. Este se realiza por acuerdos familiares de ambos prometidos. El futuro esposo le encomienda a un emisario la pedida de la mano de su novia, posteriormente el

novio entrega una dote, la cual “representa el esfuerzo que hizo la familia del novio para integrar a la novia a su familia” (Flores, 2018, p.75).

Del mismo modo el Atlas de los Pueblos Indígenas de México (2020) refiere sobre la formación política triqui que está conformada por dos partes. La primera, por miembros (en su mayoría hombres) de la misma comunidad llamados principales. Estos ejercen por dos años y son elegidos por medio de una junta de comuneros de la entidad. Es importante destacar el uso del tequio (intercambio de trabajo en beneficio de la localidad), es una actividad obligatoria, con el propósito de realizar trabajos en pro de la región, ya sean de carácter agrícola o del mantenimiento de construcciones del pueblo. La segunda parte de la estructura de gobierno está atendida por un ayuntamiento constitucional integrado “por el agente municipal, mayor municipal, secretario, alcalde constitucional (juez penal), capitán de policía, seis regidores; del comisariado de bienes comunales: presidente, secretario, consejo de vigilancia, tesorero y dos vocales” (INPI, 2020).

La religión del pueblo triqui, según el Atlas de los Pueblos Indígenas de México (2020) indica que la mayoría son católicos. Sus fiestas principales giran en torno a los santos patronos de la comunidad, estas celebraciones se llevan a cabo el:

25 de abril, día de San Marcos, el dios de la Lluvia, (...) [el] 24 de junio día de San Juan, en San Juan Copala; 28 de septiembre día de San Miguel Arcángel; el 30 de noviembre día San Andrés, en San Andrés Chicahuaxtla, y el 11 de noviembre día de San Martín en San Martín Itunyoso (INPI, 2020).

Según el Atlas (2020) la comida típica de la cultura triqui es vasta, algunos de los platos típicos son: los chileatoles, las enchiladas, el mole de olla, la barbacoa de venado. Además, acostumbran a comer insectos: unas hormigas llamadas chicatanas, avispa conocida como changos y preparan tepache con piloncillo acompañado con chile de árbol (INPI, 2020).

Por otro lado, su música tradicional se hace por medio de guitarras, violines, tambores y órganos de boca, creando música instrumental relacionada con ciertos

cuentos de la localidad, estas se tocan para amenizar fiestas, al igual que velorios (INPI, 2020).

Así mismo, su medicina ancestral es llevada a cabo por curanderos de la región para “atender enfermedades comunes como el vómito, diarrea, dolor de estómago, mareo, cólicos, gripe, tos, entre otros, y también atienden padecimientos sobrenaturales como el mal de ojo y el dolor por maldad” (INPI, 2020). En las curaciones emplean hierbas naturales con aguardiente, alcohol o mezcal. Además, los triquis guían su vida por medio de chamanes, estos adivinan su futuro interpretando señales del sol por medio del copal, cualquier plan o situación que deseen saber o hacer lo consultan con ellos (Flores, 2018).

Por lo que se refiere a su vestimenta característica, resalta el huipil. Las mujeres usan esta prenda calentita hecha de algodón en telar de cintura para ir a la plaza o a la escuela. Para elaborarlo se cuentan los hilos que se amarran y los que se dejan. Está bordado con mariposas y con gusanos, decoración que simboliza las transformaciones que sufre el ser humano durante la vida. Este motivo iguala a la mariposa con la mujer, debido a que “ella es la depositaria del conocimiento y la encargada de la reproducción, por ello, una de las primeras actividades o aprendizajes principales que debe de conocer una mujer triqui es el tejido del huipil” (Hernández, 2009, p. 71).

El huipil es de color rojo con franjas de distintos colores, simboliza vida y metamorfosis. Cuando las mujeres lo usan su cabeza significa el sol, algunos bordes son de color blanco, especialmente los del final de la vestimenta que representa la muerte, pero para los triquis ese no es el final del ser humano puesto que el bordado muestra una continuidad, como la vida, además otros tejidos simulan ser los rayos del sol, el viento o el arcoíris (López, 2007). Por las variantes que puede haber en los motivos del bordado, cada huipil tiene su propio significado.

Otro rasgo relevante en relación con el uso del huipil es el significado social que tiene para las mujeres el hecho de portarlo. Por ejemplo, para las mayores representa comodidad, así como protección, pues al ocuparlo se sienten seguras

al no ser acechadas ni coqueteadas por hombres, dado que la prenda no muestra la silueta de sus cuerpos. Así mismo, la comunidad les permite no usar huipil a las mujeres jóvenes, pero no a las grandes, si ellas lo llegaran a hacer serían tachadas como personas sin pudor o carentes de valores. Además, todas, sin excepción, deben de tejer su huipil cada año con el fin de usarse en las fiestas importantes, esto, según la población, trae renombre y notoriedad a las mujeres (Miguel, 2016).

En cuanto a la forma de vestir de los hombres, ellos utilizan una playera conocida como algodón, que “se hace doblando un lienzo por la mitad y cortando en cruz el cuello. Las puntas plegadas simulan una solapa. Las mangas son dos rectángulos unidos al torso que, generalmente, se cosen sólo en el puño” (Fernández, 2006, p. 64). El pantalón que usan se elabora de manera sencilla, formando dos rectángulos en una tela, “no lleva botones, cierres, cortes curvos y puede ceñirse al cuerpo con una faja o llevar pretina tipo envolvente” (Fernández, 2006, p. 66).

Ahora bien, la mayoría de los que pertenecen a este pueblo son agricultores que se dedican al cultivo de: caña de azúcar, plátano y café, dependiendo de la zona en la que se encuentren (López, 2006, p.46). En la región en la que viven la mayor parte de los triquis, la época de lluvia inicia en el mes de mayo y termina en noviembre. En estas fechas la siembra de maíz, así como de frijol da sus cosechas. Estos se cultivan desde los meses de marzo o abril, es importante decir que en las actividades agrícolas participan todos los miembros de la familia (Miguel, 2016).

Otros miembros de la comunidad triqui trabajan como artesanos, en particular las mujeres que elaboran textiles, por ejemplo, huipiles. La actividad artesanal provoca que se desplacen “a diferentes partes del país (...) [a] vender sus productos en diversas ciudades de la república” (López, 2006, p. 46).

Por otro lado, los indígenas triqui en ocasiones se ven obligados a migrar a otras entidades del país (o fuera de él), debido a “las necesidades económicas, la violencia social y los conflictos políticos” (Lewin y Sandoval, 2007, p. 34) que sufren en sus lugares de origen. Es importante señalar los problemas territoriales,

políticos, económicos y militares de la región triqui que han existido desde hace tiempo. Estos ocasionan desplazamientos forzados, obligando a los habitantes de las comunidades a dejar “casas abandonadas, familias dispersas y divididas por el conflicto, hogares ocupados por familias de otras comunidades y formación de comunidades triquis fuera de la región” (Marinis, 2017, p. 102).

Aunado a esto, se han violado los derechos humanos de miembros de este pueblo indígena por grupos paramilitares apoyados por autoridades políticas, por ejemplo, entre los años 2007 y 2010 estas agrupaciones causaron la muerte de treinta hombres, la de un menor de edad, así mismo varias mujeres sufrieron violaciones sexuales, incluso murieron tres de ellas, tales circunstancias provocaron la huida de seiscientos residentes de las entidades triqui, en especial los de San Juan Copala (Marinis, 2017).

Algunos de los estados a donde migran se ubican en el norte de México como Sinaloa, Sonora, Baja California y Baja California Sur. También se encuentran en el Estado de México, así como en la Capital del país, donde trabajan como artesanos o empleados de empresas. Algunos de estos migrantes establecieron la comunidad M.A.I.Z en Iztapalapa. La mayoría de los que radican en estas comunidades son de Chicahuaxtla.

El siguiente punto trata sobre la atención a este pueblo en materia educativa. Según los Indicadores Básicos de la Agrupación Triqui en el año 2015, a partir de los cálculos realizados por el INALI, basándose en la encuesta intersemestral del INEGI, así como en el catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales del 2008, hecho igualmente por el INALI, indican que el total de la población Triqui es de 25,674, de los cuales 16.1% hablan solamente su lengua materna y el 83.9% es bilingüe, es decir manejan su idioma originario, así como el español. De ese total, el 91% de entre seis a catorce años asiste a la escuela, solo el 9% no lo hace. En el mismo rango de edad, el censo muestra que el 4.6% no está inscrito en la educación básica, el 9.4% estudia el preescolar, 71.4% está en primaria y el 14.6% en secundaria. Por otro lado, el registro deja ver el porcentaje de analfabetismo de 15 años y más, siendo el 28.1%, contrario al 71.9% que no lo es.

Ahora bien, en el mismo rubro de edad, el 26.9% de la población triqui no cuenta con instrucción escolar, el 56.9% terminó la educación básica, el 12.5% ingresó a la educación media superior y el 3.7% ha concluido la educación superior.

Sin duda, los datos que se presentan manifiestan la desigualdad que existe en el aspecto educativo en cuanto a la atención de los pueblos indígenas, específicamente a los Triquis. Por tal razón en este trabajo describiré la forma en que se enseña en el INEA la lectura y escritura del español a adultos de la etnia triqui que viven en la Ciudad de México y delimitaré algunos de sus alcances, retos o dificultades. Además, propondré algunas estrategias de enseñanza para que estas personas aprendan español que complementen los materiales del INEA tomando en cuenta el entorno en el que se desenvuelven y las necesidades comunicativas que surgen en él.

Capítulo 2: Educación para adultos indígenas triquis

En este capítulo abordaré, en primera instancia, lo que significa ser adulto. Posteriormente expondré en qué consiste la educación para adultos y su historia en México, además, mencionaré algunos métodos o enfoques utilizados en la educación dirigida a adultos.

Más adelante explicaré algunos planteamientos de la educación para adultos indígenas en México. Después desglosaré los antecedentes, la organización y la forma en que se enseña la lectoescritura del español a adultos indígenas en el INEA. Finalmente, analizaré la enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos indígenas triquis en la Ciudad de México.

2.1 Concepto de adulto

La etapa adulta de un ser humano comienza cuando el individuo reúne ciertas características: está biológicamente desarrollado; tiene la capacidad de mantenerse económicamente por sí solo; es independiente de sus progenitores; es responsable de sus acciones; tiene una opinión propia y aporta a la sociedad en la que vive (Alpízar, 2005).

El sujeto pasa por tres etapas durante la adultez: la primera va de 18 a 25 años, se le conoce como adulto joven. En este período la persona busca una solvencia económica y una independencia emocional, aunque aún depende de sus padres. La segunda fase inicia a los 26 y termina a los 45 años, se le llama adulto medio. Durante esta etapa, el sujeto ya alcanza plena autonomía, puede formar una familia, se desarrolla tanto personal como laboralmente, todo esto depende de su estilo de vida. La última etapa es de los 45 a 64 años o más, es un adulto tardío, es el cambio a la vejez, se pueden sufrir problemas emocionales, al igual que de salud, pero también es una oportunidad para la reflexión sobre la vida. Cabe señalar que lo expuesto no siempre depende de la edad, sino de la maduración psicológica y económica del individuo, de manera que el rol de adulto puede iniciar desde los 15 años o al contrario se llega a retrasar (Alpízar, 2005).

2.1.1 Educación para adultos

El concepto que se tiene acerca de la educación que va dirigida a adultos, parte de la idea de que todo ser humano posee el derecho a recibirla permanentemente, es decir durante toda su vida ya sea de manera formal o informal. Actualmente se le considera “como una clave en la transformación económica, política y cultural de las personas, las comunidades y las sociedades en el siglo XXI” (Equipo Políticas Sociales, s.f, p. 3).

Es necesario recalcar que la concepción sobre la educación a adultos no es una noción nueva, se usaba ya en 1976 en la Conferencia General de la UNESCO, en Nairobi. En dicha reunión, se habló sobre la importancia de garantizar el acceso a los servicios educativos a las personas adultas, de esta manera se contribuiría a su bienestar, al avanzar como sujetos autónomos, participativos y que cuenten con más conocimientos (Castaño, 2009).

Antes del congreso ya mencionado, se efectuaron distintas reuniones acerca del tema, bajo el nombre de: Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos (CONFITEA). La primera fue en 1949 y en ella se diferenció la educación para adultos de la alfabetización. Además, se estableció que la educación para personas adultas se centraría en proporcionar herramientas a los individuos, como: habilidades comunicativas, hábitos de salud, relacionarse con su comunidad, con el fin de desenvolverse en el ámbito económico, social y político. La segunda CONFITEA se realizó en 1960, en esta ocasión se propuso que la educación para adultos fomentaría el desarrollo social, cultural y contribuiría a la paz. Ambos eventos contribuyeron a la iniciación de la institucionalización de la educación en adultos lo que se concretó en la formación de centros educativos, la creación de métodos apropiados de enseñanza, la elaboración de un curriculum adecuado y la capacitación a docentes (Castaño, 2009).

La siguiente CONFITEA fue en 1972. En esta reunión se consideró a la educación para adultos como un mecanismo relevante para que la sociedad progrese y evolucione, “deja de ser un proceso formal y se transformó en proceso funcional” (Castaño, 2009, p.3). También se habló por primera vez sobre la alfabetización

funcional “que permite a las personas formarse para interpretar la realidad que les rodea adecuadamente” (Ríos, 2006, p.239). Así mismo, se acuñó la idea de que el ser humano debe aprender durante toda la vida (Ríos, 2006).

Posteriormente, en la asamblea de 1985, se estipuló el derecho universal del ser humano a estudiar, sin importar su edad. De esta manera la educación para adultos se ve como un medio para el cambio en la sociedad, haciendo énfasis en la alfabetización social, funcional y cultural (Ríos, 2006), después en 1997 se ratificó este derecho (Castaño, 2009).

En cuanto a la creación de los objetivos de la educación para adultos deben partir de: las necesidades de los individuos y de la sociedad, tienen que fomentar el desarrollo integral del sujeto, así como llevar a cabo una alfabetización funcional, cultural y tecnológica. Las distintas conferencias realizadas por la UNESCO han estipulado los objetivos de la educación dirigida a personas adultas. Estos varían dependiendo del país, ya sea una nación en vías de desarrollo o desarrollada. En general buscan fomentar valores necesarios para vivir en comunidad tales como: la paz y la solidaridad; hacer adultos participativos dentro de su entorno; propiciar que sean sujetos informados y responsables de su aprendizaje; concientizar al individuo respecto de los problemas existentes en su alrededor para que contribuya a su mejoramiento; democratizar la educación y, por último, romper con desigualdades sociales, económicas y de género (Ríos, 2006).

Por otro lado, trabajar con personas adultas es muy distinto a hacerlo con jóvenes o niños. Los adultos tienen aspectos psicológicos diferentes, por tal razón la enseñanza debe de ser distinta. Esta debe considerar la edad, las experiencias y los modos de aprendizaje, por ejemplo, integrar aspectos de su vida, con el propósito de crear modelos adecuados para ellos (Castaño, 2009).

Según Castaño (2009), el aprendizaje de los adultos se fundamenta en: aprender a conocer y aprender a aprender. Además de esto se debe fomentar el desenvolvimiento de “habilidades, actitudes y valores” (Castaño, 2009, p.4), para que el sujeto comprenda y se comunice con su contexto y con sus semejantes. Con este fin es conveniente elaborar técnicas propias de aprendizaje, las cuales le

servirán para aprender el resto de su vida. También debe aprender a hacer y aprender a ser. El individuo debe adquirir y desarrollar sus estrategias para enlazar sus conocimientos teóricos con los prácticos y “deberá desarrollar un sentido de integridad física, intelectual, afectiva y social, teniendo en cuenta las relaciones que establece con su entorno social, laboral y personal” (Castaño, 2009, p.4).

Por tales razones, los profesores que trabajen con adultos deben recibir una capacitación adecuada para enseñar a dicho grupo, con el fin de entender “la capacidad física y sensorial, los intereses y las motivaciones, los estilos de aprendizaje, etc. [de los adultos]” (Castaño, 2009, p.5).

La formación que reciban los docentes de educación para adultos tiene como propósito crear un perfil de maestro bajo los aspectos políticos-sociocomunitarios que se mencionan a continuación. Es conveniente que el profesor cuente con una actitud de líder para llevar a cabo una educación concientizadora. Es importante que esté abierto al cambio y a la diversidad con el objetivo de fomentar estas actitudes en el alumno. Tiene que ser democrático al tomar en cuenta el conocimiento del adulto, así generará nuevos aprendizajes. Además, ha de ser neutral ante los conflictos que puedan suscitarse con el estudiante. Por otra parte, debe caracterizarse por algunos rasgos éticos-morales por los que el educador debe ser consciente de los problemas individuales y sociales del educando, solidarizándose con él, asimismo debe de respetar sus ideas y forma de ser (Fernández y Valverde, 1995).

Siguiendo en la misma línea, las otras características del perfil docente se agrupan en: relaciones interpersonales, se refiere a que el maestro ha de preponderar el diálogo y la reflexión dentro del aula; modos de pensamiento, el educador debe poseer flexibilidad para cambiar su práctica educativa aceptando nuevos aprendizajes y ser autocrítico respecto a su labor para mejorar, también debe de ser creativo; el último aspecto es práctico-educativo, el maestro debe estar interesado por el proceso de aprendizaje del estudiante, siendo dinámico, activo mentalmente, promoviendo la autogestión (Fernández et al., 1995).

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje de un adulto no se basa en un único modelo o teoría pedagógica, más bien, se han aceptado distintas teorías, las cuales coinciden en los siguientes puntos: el adulto puede aprender sin importar su edad; el profesor debe de comprender y adaptar sus estrategias a las situaciones físicas del alumno; el adulto aprenderá si se compromete, además de que el docente debe propiciar estímulos de seguridad y satisfacción; se tiene que recuperar el conocimiento del adulto; el proceso de enseñanza-aprendizaje puede facilitarse o dificultarse por componentes del contexto, por elementos de organización o administrativos y por los métodos de enseñanza (Arzate, 1995).

Respecto a los métodos, técnicas o enfoques que se pueden usar para enseñar a los adultos, deben “estar adaptados a las necesidades de los destinatarios y fomentar su participación activa” (Ríos, 2006, p. 247), relacionando la información que se les enseña con su vida cotidiana. La metodología de enseñanza para adultos se debe centrar en conseguir los objetivos que se planteen y tiene que tomar en cuenta las posibilidades, los materiales o los recursos del contexto en donde se realice la labor educativa, adaptándose a los nuevos cambios (Ríos, 2006).

Uno de los métodos más conocido y utilizado en la educación para adultos, específicamente para alfabetizar es el de la palabra generadora, creado por el pedagogo brasileño Paulo Freire. Este método de enseñanza se desarrolla en distintas fases: primeramente, el docente les presenta a los alumnos una imagen de cierto objeto conocido por ellos; posteriormente ambos dialogan sobre su uso o características; después el profesor escribe el nombre del objeto, quitando su ilustración; la palabra escrita se separa en sílabas y se escriben las familias fonéticas de cada una de forma horizontal, así como vertical; finalmente, los estudiantes leen la palabra y las familias fonéticas varias veces y crean nuevas palabras con ellas (Cárdenas, 2008).

Otros enfoques de enseñanza-aprendizaje utilizados en la educación para adultos son: la atención consciente y el aprendizaje experiencial. En el primero el sujeto concientiza sobre sus vivencias presentes, identifica sus sentimientos, emociones,

movimientos y su estado físico. Se apoya en la psicología positiva y en la teoría de la resiliencia, para que el sujeto haga frente a situaciones difíciles al enfocarse en sus cualidades positivas (Anatolievna, 2016). En el segundo método, el individuo aprende por medio de la experiencia y al reflexionar en ella, “de ahí que (...) recobran importancia las actividades de carácter motriz, artístico, lúdico, los acertijos, juegos de ingenio e inteligencia y otras estrategias que conducen a aprendizajes altamente significativos y duraderos” (Anatolievna, 2016, p.23).

Ambos enfoques ayudan al adulto a ajustarse a los constantes cambios que vive el mundo, así como a tener un papel participativo en el desarrollo de su vida, sin encauzarse en los problemas. El aprendizaje consciente cuenta con tres aspectos relevantes: conciencia de lo que ocurre en el momento; atención del suceso presente; y recuerdo de la experiencia actual. Este método de enseñanza facilita en el estudiante la atención en las actividades al observarlas conscientemente y aceptando lo malo o bueno de las experiencias de aprendizaje (Anatolievna, 2016). Bajo este enfoque, la meditación es importante dado que “ayuda a centrar o focalizar la atención, concentrarse en un estímulo (...) y hacer de este objeto de la meditación, consiguiendo distanciarse de los pensamientos, obsesiones y preocupaciones” (Thera citado por Anatolievna, 2016, p.28)

En cuanto al aprendizaje experiencial, se fundamenta en guiar al alumno en la creación de experiencias de aprendizaje, para después reflexionar sobre ellas, digerir el nuevo conocimiento y ponerlo en práctica. Para lograr esto, el adulto utiliza algunos de los siguientes estilos de aprendizaje: divergente, en el cual observa, escucha y examina la experiencia; asimilador, en donde el individuo logra entender diferentes tipos de información al mismo tiempo y la sintetiza de forma lógica, lo aprendido lo expone dado que al adulto le agradan las exposiciones orales; convergente, en el que el conocimiento teórico lo lleva a la práctica; y acomodador, según este estilo al adulto le gusta resolver problemas y trabajar en equipo, para él es importante la opinión de los demás respecto de sus trabajos (Anatolievna, 2016).

Aquí tan solo presento algunos enfoques educativos utilizados en la educación para adultos. En este trabajo me centraré en el enfoque comunicativo de la lengua, más adelante lo conceptualizaré y también me apoyaré en el aprendizaje experiencial para realizar una propuesta para la enseñanza de la lectura y escritura a personas adultas indígenas pertenecientes a la etnia triqui.

2.1.2 Antecedentes de la educación para adultos en México

A continuación, expondré brevemente los antecedentes históricos de la educación para adultos en México después de la revolución y hasta el día de hoy. Posteriormente, abordaré las cifras estadísticas sobre el analfabetismo en el país, con la intención de conocer el avance que se tiene en la alfabetización dentro del territorio, finalmente presentaré los retos a los que se enfrenta la educación para adultos en la actualidad.

En primer lugar, los esfuerzos por brindar educación a la población adulta en México datan de la época posrevolucionaria, un claro ejemplo fueron las Misiones Culturales, que eran campañas de alfabetización en todo el país, propuestas por el entonces secretario de educación pública José Vasconcelos. La campaña, aparte de alfabetizar, también se encargaba de impartir oficios y de proporcionar educación primaria a adultos. Gracias a esta campaña se crearon varios centros de educación en diversas zonas. Una vez que el ciudadano aprendiera a leer y a escribir, se le invitaba a seguir estudiando (Resendiz, 2000).

Además, Vasconcelos fundó la Casa del Pueblo, cuya principal misión era el desarrollo general del individuo y del entorno, se enseñaban prácticas de agricultura, oficios, se propiciaba la unión social de la comunidad y “a la vez, se llevaba a cabo una intensa labor de alfabetización, la enseñanza era la misma tanto para los niños como para los adultos” (Resendiz, 2000, p.66).

Posteriormente, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles las Casas del Pueblo, creadas por Vasconcelos, se transformaron en Escuelas rurales, la visión de educación que tenían era práctica, se enfocaba en capacitar a jóvenes y adultos para el mundo laboral, aparte de alfabetizar. Estos centros escolares carecían de

métodos de enseñanza específicos para personas adultas, se optaba por utilizar las mismas estrategias que con los niños (Resendiz, 2000).

Con Lázaro Cárdenas como presidente, se establecieron escuelas nocturnas, con el fin de atender a personas mayores de quince años para que iniciaran o concluyeran la educación básica (Torres y Quiroz, 2005). Es de destacar que en esa administración se instituyó la educación socialista que influyó en la educación para adultos, “misma que estuvo definida e influenciada por la reglamentación universitaria promovida por Lombardo Toledano, a quien se debe la creación de la Universidad Obrera” (Acosta, 2015, p. 35).

En ese sexenio, se pretendía ofrecer escolarización a campesinos, así como a obreros, para atender y corregir las asimetrías que se vivían en la época al brindarle al trabajador educación en todos los niveles y fomentar en él autonomía para el manejo de su vida. De modo que se creó la Universidad Obrera, además se impartían clases en instalaciones de fábricas y sindicatos. Para atender a la población campesina se instauró el Consejo Técnico de Educación Agrícola, se construyeron escuelas rurales para transformar la realidad de las comunidades al igual que de los agricultores (Resendiz, 2000).

En ese ciclo, se desplegaron dos campañas para atender el analfabetismo en clases marginadas, la primera fue en 1936 con el nombre de Campaña de Alfabetización, la segunda en 1937 titulada Campaña Nacional de Educación Popular. En función de las expectativas con las que se habían implementado, ambas resultaron poco satisfactorias. Con el propósito de tener mejores resultados, la SEP emprendió la Campaña Nacional Pro-Educación Popular, pero de la misma manera no logró un gran alcance. Sin embargo, estas acciones cultivaron el interés en docentes y autoridades por dicha educación, al buscar un método adecuado para la enseñanza y hacer libros acordes a un adulto, con la intención de atraer el interés del estudiante y hacerle ver la importancia de aprender. Los materiales de trabajo deberían ser familiares para él, con un lenguaje claro e incluir sus intereses, con el objetivo de que aprendiera más rápido (Resendiz, 2000).

Con el paso de los años, en 1944 el secretario de educación pública, en aquel tiempo, Jaime Torres Bodet promulgó la Ley de Emergencia contra el Analfabetismo, la cual obligaba a todo ciudadano de entre dieciocho y sesenta años que supiera leer y escribir a enseñar la lectoescritura. Además, todo individuo que no supiera leer ni escribir tenía la obligación de inscribirse en una escuela para aprender y el Estado sería el responsable de proporcionar materiales de trabajo como las Cartillas que eran guías de actividades para el docente o instructor. De esta manera se inició la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (Resendiz, 2000).

Por otra parte, Torres Bodet también aprobó en 1947 la Ley de Medidas Permanentes contra el Analfabetismo, originando la institucionalización de la alfabetización en sujetos mayores de quince años (Torres et al., 2005). Esta ley tenía la finalidad de que la alfabetización contara con una continuidad, fue bien recibida por la población, pero los obstáculos a los que se enfrentó “fueron muchísimos, entre ellos destacan la heterogeneidad mental de los analfabetos, la diferencia de edades [y] la falta de preparación cívica” (Resendiz, 2000, p.83). En ese mismo año se creó la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar encargada de hacer la labor alfabetizadora (Acosta, 2015).

En 1955, año en el que gobernaba como presidente de México Adolfo Ruiz Cortines, se continuó con la Campaña de Alfabetización instalándose el Consejo Técnico de Dirección General para organizar la labor alfabetizadora. Se siguió utilizando la Cartilla como texto de enseñanza, el método utilizado para enseñar era el Fonético y el Global. Además, para llegar a un número mayor de personas se recurrió a la radio en la que el gobierno transmitía diariamente durante diez minutos clases sobre como aprender a leer y escribir (Resendiz, 2000).

A pesar del interés y de la construcción de organismos por parte del gobierno para atender la educación de los adultos, el analfabetismo iba en aumento, por tal motivo, Jaime Torres Bodet creó el Plan de Once años en 1959, con el objetivo de erradicarlo en un futuro. El programa de alfabetización trabajó con otro enfoque, ya no se vio a la enseñanza de la lectoescritura como el solo hecho de enseñar a

leer y escribir, más bien como una forma de “impartir conocimientos prácticos de utilidad inmediata para lograr el mejoramiento de los niveles de vida del hombre y su comunidad” (Acosta, 2015, p.38). De esta manera, la educación para adultos tendría que fomentar la atención a la salud, la importancia del deporte, el cuidado del medioambiente y la utilización productiva del tiempo libre (Acosta, 2015).

Aunado a esto, en ese periodo nació el Programa Nacional de Capacitación para el Trabajo, en 1963, para capacitar laboralmente a personas de catorce a cuarenta años en áreas de la agricultura e industria, tanto en zonas urbanas como rurales, para que así contribuyeran al crecimiento económico del país (Acosta, 2015).

Más tarde, en 1967, se efectuó el Primer Coloquio sobre Educación de Adultos. Los participantes expusieron las problemáticas que enfrentaba en esos momentos la educación para personas adultas tales como: el modelo educativo, la metodología de enseñanza y los materiales no eran adecuados para adultos sino más apropiados para niños; los profesores eran poco competentes para enseñar a ese tipo de alumnos. Todo esto dio pie a la creación de la Dirección General de Educación de Adultos con el fin de atender dichas áreas de oportunidad y continuar con la labor de brindar educación a adultos (Acosta, 2015).

Ya para 1970, el expresidente Luís Echeverría instituyó la Subsecretaría de Cultura popular y Educación Extraescolar, para atender a adultos que por diversas cuestiones no cursaron la educación primaria o secundaria (Torres et al., 2005). En el mismo periodo, se aprobó “la Ley Federal de Educación, expedida en 1973, [gracias a ella] se otorga la misma validez a los conocimientos adquiridos por una persona en el sistema escolar o extraescolar” (Torres et al., 2005, p.27). Durante el mismo gobierno, se publicó en 1976 la Ley Nacional de Educación para los adultos, bajo esta ley, “se institucionaliza un modelo de educación para adultos, aplicable a todo tipo de enseñanza” (Torres et al., 2005, p.27). De esta manera la educación para adultos se integró al Sistema Nacional de Educación, en la que el Estado es el que debe garantizarla (Torre et al., 2005).

En el año de 1981 se emprendió el Movimiento Nacional de Alfabetización (MONALF) encaminado a alfabetizar a personas adultas tanto en zonas rurales

como urbanas, esto “garantizaba una verdadera revolución educativa (...), pues [se utilizaba] el método de la palabra generadora de Paulo Freire, [esto les] agradaba a los responsables de la alfabetización y a los propios protagonistas como adultos mayores de 15 años con participación política activa en sus comunidades (Ramírez y Víctor, 2010, p. 70).

A la par, se creó el INEA en 1981, cuyo propósito fue y es alfabetizar a ciudadanos mayores de quince años de todo el país, haciendo posible “que millones de personas rezagadas educativamente terminen sus estudios básicos” (Ramírez et al., 2010, p.71). Hasta el día de hoy el INEA sigue siendo el instituto encargado de impartir educación básica de forma gratuita a este segmento de la población. Más adelante abordaré la función, los objetivos, los resultados positivos y las áreas de oportunidad o dificultades que se presentan en el trabajo del INEA, específicamente lo que se relaciona con la atención a adultos indígenas triqui en la Ciudad de México.

Actualmente, la Ley General de Educación, expedida por el presidente Andrés Manuel López Obrador, en el capítulo IX que está dedicado a la educación para personas adultas, establece al Estado como la entidad que asegura la educación en todas las modalidades a las personas mayores de quince años que no hayan concluido su educación básica, con el fin de mejorar su vida familiar, personal, laboral y social, así como de erradicar el analfabetismo (Ley General de Educación, 2019).

En el último Censo de Población y Vivienda del 2020, hecho por el INEGI, se ve que el analfabetismo ha disminuido. En el año 2000 había 5 millones 942 mil 91 personas analfabetas, en el 2020 se registraron 4 millones 456 mil 431, lo cual significa una disminución de un millón y medio. La tasa de analfabetismo en el 2000 estaba en un 9.5% a diferencia del 4.7% del 2020. Cabe mencionar que las mujeres son la población con mayor analfabetismo con 2 millones 677 mil 192, en comparación con los hombres quienes son en total un millón 779 mil 239 (Regeneración, 2021).

Los datos expuestos reflejan la ardua labor educativa por parte del gobierno y de los profesores o voluntarios dedicados a la educación para adultos para erradicar el analfabetismo en México. No obstante, esto no ha sido suficiente, la estadística demuestra una clara disminución, pero el problema sigue. En las cifras que se mencionaron también se ve reflejada la desigualdad de género ya que entre las personas analfabetas la mayoría son mujeres. Por tales razones es importante que se implementen políticas públicas más acordes a las necesidades de los adultos con el objetivo de cumplir y garantizar su derecho a la educación.

Sin duda, han sido varios los esfuerzos que se han hecho para acercar y garantizar la educación a personas adultas que no pudieron acceder a ella por distintas circunstancias. No obstante, la educación para adultos todavía tiene retos por enfrentar, como: el poco presupuesto, la falta de interés y valoración por parte de las autoridades; la capacitación deficiente del personal dedicado a realizar esta labor educativa, lo cual repercute en su calidad; el no tomar en cuenta el contexto del estudiante en la elaboración de planes de estudio; e ir más allá del simple hecho de enseñar a leer y escribir, sino ayudar al alumno en su desarrollo integral (Velasco, 2019).

2.1.3 Educación para adultos indígenas en México

Durante el año de 1997 en la CONFITEA, organizada por la UNESCO, por primera vez miembros de comunidades indígenas se involucraron en “el debate y diálogo (...) de la educación de adultos en el contexto de pueblos indígenas” (Valenzuela, 2000). Como consecuencia, en el reporte final de la reunión se estipuló que la educación para adultos indígenas debe estar regulada y garantizada por el Estado, respetando e integrando su diversidad lingüística, así como cultural, bajo una educación intercultural (Valenzuela, 2000). Por tal motivo, México al ser miembro de la UNESCO, debe acatar dichas normas.

Tal fue el caso del Programa Nacional de Desarrollo Educativo de 1995-2000, en el que se estableció que la educación para adultos indígenas recuperara e integrara la diversidad cultural de los pueblos originarios, con el propósito de crear

estrategias y acciones para atenderlos en materia educativa, siguiendo un enfoque de educación bilingüe intercultural (Valenzuela, 2000).

Sin embargo, como ya lo mencioné en el capítulo anterior, la educación indígena ha enfrentado varias dificultades y carencias por lo que sus logros parecen limitados y la que está dirigida a personas adultas no es la excepción. En los planes y las experiencias que ha habido se pueden observar las siguientes problemáticas: en muchas ocasiones se omite la enseñanza y utilización de la primera lengua, ya sea por decisión del docente o del alumno; las instituciones escolares no toman en cuenta el contexto ni los intereses del estudiante, además los integrantes de las regiones indígenas no participan en la creación de planes de estudio dirigidos a ellos, lo que repercute en la calidad de la educación, y los recursos materiales son escasos, como libros o mobiliario (Valenzuela, 2000).

A pesar de los retos de la educación para adultos indígenas, en México se trabaja en este ramo con dos distintos enfoques de enseñanza: la interculturalidad y el bilingüismo. A continuación, conceptualizaré, en primera instancia, la interculturalidad y su importancia en el ámbito educativo indígena al enseñar una segunda lengua, como el español, posteriormente mencionaré las características de la educación bilingüe.

- Educación Intercultural

La interculturalidad es la forma en que interactúan distintas culturas sin considerar una superior a la otra, “parte de la base de que todas las culturas son igual de válidas” (Rehaag, 2006, p. 4). Se conciben dos tipos de interculturalidad, la primera es de carácter nacional, es decir que en un mismo territorio habitan diversos grupos étnicos, los cuales deben relacionarse entre sí respetando sus modos de vivir; la segunda es internacional, esta se presenta cuando diferentes naciones se unen para trabajar, intercambiar conocimientos o experiencias, sin dejar de lado sus respectivos aspectos culturales.

El concepto de interculturalidad se ha ido construyendo a lo largo de la historia, partiendo de distintas nociones, la primera es la tolerancia, la cual abarca el respeto de los comportamientos e ideas que tiene cada individuo, considerando

también “la diversidad de las etnias y su cultura” (Alavez, 2014, p. 32). También parte del pluralismo, debido a que este tiene la finalidad de tratar “cualquier identidad de la misma manera y por ello en términos de respeto y reconocimiento recíproco” (Alavez, 2014, p. 33). Finalmente, se apoya en el multiculturalismo, pues este reconoce que coexisten diferentes culturas en un mismo territorio. De esta manera, la interculturalidad se ha ido conformando para complementar los conceptos antes mencionados, debido a que plantea la convivencia sana de distintas culturas sin que ninguna sea superior a otra.

En este sentido, la educación intercultural es un enfoque educativo que promueve el conocimiento, respeto y valoración de las diversas culturas que existen en un instituto escolar, cuyos fines son: “reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas” (Muñoz, citado por Rehaag, 2006, p. 6).

Es de suma importancia que la educación intercultural fomente el desarrollo de ciertas competencias en los sujetos, puesto que les permitirá convivir armoniosamente con otras personas ajenas a su cultura, al mismo tiempo que puedan conocer y valorar la propia. Rehaag (2006) propone algunas competencias interculturales que la educación debe de abordar. Estas son:

- Lingüística: Permite que el individuo conozca el idioma de la cultura con la que se va a relacionar.
- Del área geográfica de la que procede la cultura con la que interactúa: Se relaciona con la manera de ubicar un lugar de cierta cultura geográficamente, conociendo la organización del territorio.
- Social: Propicia que la persona genere empatía para que pueda entender al “otro” que pertenece a una cultura distinta a la suya, así como la capacidad de hablar de ella y saber resolver circunstancias que presenten conflictos que se originan por las diferentes perspectivas para considerar un tema o problema. También promueve el conocimiento y el respeto por los valores y la cultura del otro.

De tal manera que las competencias interculturales reflejan “la habilidad de comunicarse de una forma adecuada y eficaz en un contexto desconocido y extraño. Esta comunicación deja siempre huellas en los que participan en ella” (Rehaag, 2006, p. 7).

Con relación a la enseñanza de una segunda lengua, a miembros de los pueblos indígenas, el español por ejemplo, la educación intercultural valora y respeta, tanto la lengua materna de las comunidades originarias como el español, no pretende considerar un idioma más valioso ni usar uno más que otro (Reyes, 2009).

- Educación Bilingüe

El bilingüismo se define como la capacidad que tiene un sujeto para hablar dos idiomas y los utiliza sin distinción en cualquier situación, es decir “la práctica de dos lenguas usadas alternativamente” (Benavent, 2014, p.4). Existen distintos tipos de bilingüismo, tales como:

- Substractivo: Consiste en sustituir la lengua materna por la segunda, “en el que la valoración de la segunda lengua se produce a expensas de la primera” (Molina, 2003, p.129).
- Aditivo: Es cuando los dos idiomas aprendidos se valoran por igual, este “se basa en un doble monolingüismo en el que cada lengua se mantiene por separado” (Benavent, 2014, p.5).
- Equilibrado: En el que el individuo hace uso de ambas lenguas de la misma forma.
- Compuesto: Existe el mismo sistema en ambos idiomas, “un significado debe pasar por una traducción para poder ser expresado en otro idioma” (Benavent, 2014, p.129)

En el ámbito educativo, el bilingüismo tiene el objetivo de desarrollar en el estudiante “la capacidad (..) [de] usar dos o más lenguas-culturas, con fines de comunicación” (Galindo y Molina, 2019, p.656). Los beneficios que trae una educación bilingüe, según Abarca (2015), son: complementa y fortalece la competencia lingüística y se incrementa el uso de áreas cerebrales que se activan al emplear la competencia lingüística.

Es importante mencionar que la lengua materna es el primer idioma que el sujeto aprende desde su niñez para comunicarse con los demás dentro de su mismo contexto y la segunda lengua la adquiere después de esta en un ámbito de educación formal o en un proceso de inmersión ocasionado por la migración. En ambas situaciones el individuo desarrolla habilidades psicolingüísticas necesarias para relacionarse con otros, como: hablar, leer, escribir y entender el idioma que esté aprendiendo (Reyes, 2009).

Tanto la primera lengua como la segunda se deben enseñar y utilizar de forma independiente, así como emplear métodos o estrategias distintas. Uno de los enfoques recomendado para la enseñanza de un idioma es el comunicativo y funcional, pues este no solamente se centra en el manejo gramatical del lenguaje gracias al cual se logra cierta claridad en la expresión oral o escrita, sino en saberlo “usar en todas las situaciones y condiciones de comunicación” (Reyes, 2009, p.173). Para lograr un bilingüismo pleno en el ámbito educativo, es importante que el docente conozca y hable los dos idiomas, además de instruir al alumno, en primer lugar, en su lengua materna e introducir gradualmente la segunda, finalmente, cuando el estudiante domine los dos idiomas, se deben utilizar sin distinción dentro del aula (Reyes, 2009, p.173).

2.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

Con el fin de atender el analfabetismo y el rezago en materia educativa en México, se creó el INEA el 31 de agosto de 1981. Cabe destacar que la noción de rezago educativo se estableció en 1993, pues en ese año la educación secundaria se hizo obligatoria y pasó a ser parte de la educación básica. Por lo tanto, las personas que no accedieron en tiempo y forma a dicho sistema y son mayores de 15 años, se les considera sujetos rezagados educativamente y la oferta formativa que reciben es, en muchas ocasiones, precaria, con salones de clase, así como mobiliario en mal estado, con escasos materiales de trabajo, al igual que con docentes poco capacitados (Hernández, Flores, Santoyo y Millán, 2010).

La gran velocidad con la que creció la población en el país durante 1940 y 1980, la migración masiva del campo a los centros urbanos para trabajar, los

asentamientos poblacionales en lugares rurales alejados, la pobreza y la diversidad lingüística del territorio, originó la creación del INEA para atender a la ciudadanía con estas características o que no hubiera concluido su educación básica (Hernández, et al., 2010).

El INEA es una institución pública descentralizada de la federación, cuyo objetivo es:

Promover, organizar e impartir educación básica para la población en rezago escolar; coordina un sistema educativo de alcance nacional que busca vincular e integrar esfuerzos de toda la sociedad en la prestación de servicios educativos para el desarrollo de las personas a partir de una perspectiva de formación permanente para la vida y el trabajo (Hernández, et al., 2010).

Así que las intenciones del INEA son: alfabetizar y garantizar el acceso a la educación básica a personas mayores de 15 años; capacitar pedagógicamente a profesores o voluntarios para que ejerzan su labor con calidad; proporcionar materiales de trabajo a estudiantes y maestros, como libros o aparatos tecnológicos para que los educandos desarrollen habilidades digitales y optimizar “la acreditación y certificación de los conocimientos adquiridos y brindados por el INEA” (ILCE, 2021). Es importante mencionar que el INEA al garantizar el derecho a la educación a las personas adultas las acerca a mejores condiciones vida, por ejemplo, al concluir la educación básica pueden integrarse a un puesto laboral bien remunerado, con prestaciones de ley, como seguro social o Infonavit.

La manera de trabajar del INEA es mediante círculos de estudio ya sean dentro de salones de clase, lugares de reunión o en centros comunitarios, su enfoque pedagógico permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo. Los docentes que laboran en la organización son, en su mayoría, voluntarios que cuentan con poca preparación pedagógica (Hernández, et al., 2010). La formación de los profesores no termina con las asesorías previas a comenzar su labor, al contrario, continúa mediante “conferencias/talleres modulares, supervisiones de grupo y reuniones locales periódicas de intercambio de experiencias” (UNESCO, 2015), con esta capacitación los maestros conocen diversas estrategias de enseñanza, la

organización del instituto, así como los contenidos de los distintos módulos (UNESCO, 2015).

El enfoque con el cual trabaja el INEA desde el 2005 es el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), propuesto por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), el cual brinda y apoya al organismo con materiales y recursos, tanto de forma virtual como físicamente. El MEVyT toma en cuenta el conocimiento y la experiencia de los adultos, con el fin de generar un aprendizaje significativo y de interés por parte de los estudiantes (ILCE, 2021). Además de usar el MEVyT como propuesta de enseñanza, también se emplea el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe (MIB) y el Programa de Certificación Especial, conocido como PEC (CNDH, 2021).

El MEVyT tiene como propósito: desarrollar en el alumno habilidades relacionadas con la lectura, escritura, oralidad, saberes y habilidades matemáticas, entre otros. Además pretende suscitar y fortalecer competencias y capacidades en el estudiante para que se desenvuelva satisfactoriamente en su vida personal y laboral. Con este fin promueve la adquisición de valores necesarios para vivir en sociedad, como el respeto o la igualdad de género. En todo lo anterior busca integrar los saberes previos de los adultos (UNESCO, 2015).

La organización del MEVyT es por módulos estructurados en tres niveles de aprendizaje que se dividen en: inicial, en el que el adulto comienza a aprender a leer, escribir y adquiere conocimientos básicos de matemáticas; intermedio, aquí el sujeto refuerza lo aprendido y se prepara para responder el examen de acreditación de la educación primaria; y avanzado, en el cual el educando ingresa y concluye la secundaria, además se le plantea la posibilidad de seguir estudiando. Este modelo es adecuado a la diversidad cultural del país, dado que atiende a población indígena. Se le conoce como Modelo Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe (MIB), de igual forma está dividido en unidades, realizadas por los habitantes de las comunidades originarias y por hablantes de las lenguas indígenas. Para atender a población indígena en ciudades, el MIB creó

el proyecto Modelo Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe Urbano (MIBU) (UNESCO, 2015).

El MIB se divide en dos, por un lado, trabaja con adultos que dominan el español y su idioma materno, empleando el enfoque bilingüe como método de enseñanza. Por otra parte, atiende a estudiantes con poco o nulo manejo del español, por tal razón se enseña primero la lengua materna para posteriormente y de forma gradual enseñar el español como segundo idioma (UNESCO, 2015).

La propuesta de trabajo del MIB es el enfoque bilingüe e intercultural, cuenta con los mismos tres niveles de aprendizaje del MEVyT: inicial, intermedio y avanzado, que se mencionaron en el párrafo anterior, y está organizado en dos módulos: básicos y diversificados. Los primeros se centran en desarrollar “competencias como lectura, escritura, el cálculo básico, etcétera, y los diversificados abordan temáticas de interés diverso para las personas” (CONEVyT, 2021), como: vivir sin violencia, proyecto de vida, salud, economía familiar, enseñanza para utilizar la computadora, sexualidad, entre otros temas (CONEVyT, 2021).

Aunado a esto, como parte de los módulos básicos se ubica el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe con español como Segunda Lengua, conocido como MIBES, el cual se divide en ocho categorías. En el nivel inicial está: MIBES 1, 2, 3, 4 y 5, el 1 y 3 sirven para que los individuos aprendan a leer y escribir en su lengua materna, además de que les ayudará a introducirse al aprendizaje del español como segunda lengua, el 2 y el 4 permiten el aprendizaje del español y finalmente el 5 ayuda a fortalecer la lectura y escritura tanto en su lengua originaria como en el español. En el nivel intermedio se halla MIBES 6 y 8, el 6 sirve para que el adulto aprenda matemáticas básicas y el 8 aborda temas relacionados con cómo puede vivir mejor. Finalmente, en el nivel avanzado el alumno se encuentra cursando la secundaria, por tal razón se incluyen los MIBES 1, 3 y 5, para quienes no los cursaron dado que se integraron directamente a la secundaria, también se encuentra MIBES 7, propuesto para reforzar la escritura de la lengua materna (CONEVyT, 2021).

Para comenzar la alfabetización en la lengua materna, se usa MIBES 1 y 3, esto depende de la etnia a la que se atiende, dado que no todas cuentan con MIBES 3. Algunos de los libros que se utilizan para alfabetizar se crearon en la década de 1990, otros en años más recientes y son elaborados por especialistas en lenguas indígenas. Estos materiales están hechos especialmente para adultos de origen indígena y la propuesta de trabajo de las recientes ediciones, se fundamenta en el enfoque conocido como Combinación de Métodos de Lectoescritura (COMELE), que propuso el Instituto Lingüístico de Verano, y se mezcla la enseñanza de la lectoescritura mediante métodos sintéticos o silábicos, analíticos o globales, estos últimos se centran en el significado o palabra y mixtos que abarca los dos métodos antes descritos (CONEVyT, 2021).

Hay varias diferencias en los libros para alfabetizar en lengua materna entre las primeras ediciones y las nuevas versiones contienen. Los nuevos libros son más coloridos, tienen imágenes, tanto en las actividades como en la portada, las ilustraciones se relacionan con las letras o palabras a trabajar, además muestran situaciones comunicativas reales para el adulto, en las que es preciso leer o escribir. Comparados con estos, los anteriores tenían una presentación más sencilla y monótona: hojas en blanco y negro y solo mostraban las instrucciones para realizar los ejercicios. En estos, el profesor y el estudiante debían identificar las vocales de una determinada palabra, reflexionar en ellas y completar frases o palabras con cada vocal (CONEVyT, 2021). Cabe destacar que en el idioma Triqui, la variante de San Juan Copala (pueblo del que proviene la población objeto de estudio), solamente cuenta con un libro de trabajo de las primeras ediciones.

Por otro lado, para enseñar a leer y escribir en español dentro del MIB, se empieza con MIBES 2, aquí el adulto aprende a hablar en español mediante una metodología de enseñanza de segunda lengua, creando situaciones comunicativas en las que el estudiante tiene que expresarse, “asimismo, se busca que el adulto indígena comprenda la estructura general del español, produzca

oraciones y adquiriera un vocabulario básico” (Mendoza, Sánchez y Martínez, 2008, p.19).

Posteriormente, en MIBES 4 se enseña ya la lectoescritura en español, de manera similar al anterior, mediante situaciones comunicativas para que el estudiante se vea orillado a escribir y leer en español. En este módulo se toma en cuenta su trayectoria en los módulos anteriores, por lo tanto, ya cuenta con conocimientos sobre la lengua materna y del español (Mendoza et. al., 2008). Es importante mencionar que no todas las etnias tienen libros o materiales para alfabetizar en español. Este es el caso del Triqui, específicamente de la variante de San Juan Copala. Por este motivo es conveniente proponer un material que complemente el que ha creado el INEA para atender la falta de los módulos subsiguientes del método considerando, además, las necesidades específicas de los triquis que se encuentran en la Ciudad de México.

Para el MIB, la alfabetización es un derecho, tanto en la lengua materna, así como en español. Concibe a la alfabetización, no como el simple hecho de enseñar a conocer letras, frases o escribir sin conocer el significado de lo escrito, sino como la manera de formar sujetos que logren “identificar, comprender, interpretar, crear [y] comunicarse” (CONEVYT, 2021), por medio de la escritura y lectura

Cabe destacar que en el MIB se alfabetiza al adulto, primero en la lengua materna porque es la que conoce, en la que se comunica y piensa. Hacer esto facilita enseñar el español, esto depende de las habilidades y conocimientos del educando sobre ambos idiomas. Para conocer las capacidades y saberes del estudiante se aplica una entrevista inicial, con el propósito de conocer si sabe leer y escribir en español, en su idioma originario, en ambos o en ninguno. Dependiendo de los resultados se clasifica al alumno en tres distintos bilingüismos para iniciar su alfabetización: bilingüismo receptivo en español, es decir, maneja la lengua materna, entiende pocas palabras en español pero no lo habla; bilingüismo incipiente, en el que maneja su idioma materno y expresa algunas palabras en español, sin embargo no logra comunicarse con otros; y bilingüismo coordinado, puede hablar y entender las dos lenguas (CONEVYT, 2021).

De acuerdo con el nivel en el que se le haya ubicado a partir de la entrevista, el adulto que sea bilingüe coordinado podrá integrarse al MEVyT hispanohablante, dirigido a personas no indígenas, esto depende de las características y de las necesidades del estudiante. Por otro lado, si el alumno es bilingüe receptivo, incipiente o monolingüe será integrado al MIB (CONEVyT, 2021). También gracias a la entrevista, el docente conoce las razones por las cuales el educando desea continuar o iniciar sus estudios, así como aprender a leer y escribir. Una vez que el sujeto comienza su escolarización y alfabetización, el tiempo para que las concluya puede ir entre 18 o 24 meses, aunque no existe un tiempo definido, todo depende del ritmo del estudiante (CONEVyT, 2021).

Los alumnos que estudian bajo en enfoque del MIB son, en su mayoría, campesinos, artesanos o empleados que tienen conocimientos previos, pueden resolver problemas en su vida diaria, cuentan con compromisos familiares, de trabajo y comunitarios. Algunas razones por las que desean aprender a leer y a escribir, así como concluir la educación básica son: apoyar a sus hijos en actividades escolares; acceder a un mejor trabajo; no ser engañados por otros al firmar papeles; poder entender recetas médicas o señalamientos para llegar a un determinado lugar. Por lo anterior, es conveniente que el alfabetizador conozca a la población que va a atender, con el objetivo de proponer estrategias de enseñanza acordes a sus necesidades e intereses (CONEVyT, 2021).

El docente o alfabetizador, como también se le conoce, debe promover en la comunidad o dentro del salón de clases la igualdad de género, dado que en muchas comunidades indígenas a las mujeres se les niega el derecho a estudiar por la creencia de que sus únicas labores son los quehaceres domésticos y el cuidado de los hijos. Es deber del profesor concientizar a los alumnos sobre el derecho que tiene todo ser humano de acceder a la educación. Otra tarea del alfabetizador es enseñar, considerando los conocimientos de los educandos, su cultura y lengua. El docente funge como un guía, conduce y facilita el aprendizaje del adulto al relacionar su historia de vida con lo que está aprendiendo, siendo el alumno partícipe de su aprendizaje (CONEVyT, 2021).

La labor del maestro se puede resumir en: hacer una entrevista inicial al alumno, con el fin de conocer su trayectoria escolar, así como su dominio de la lengua materna y del español; organizar y planear sus clases; propiciar un lugar de confianza con los adultos para beneficiar su aprendizaje, además de motivarlos; llevar a cabo la metodología propuesta por el MIB; hacer uso del material recomendado y proporcionado por el INEA; y evaluar, retroalimentar y sistematizar los logros y obstáculos de los estudiantes (CONEVyT, 2021).

Para evaluar la implementación tanto del MEVyT como del MIB, periódicamente el INEA se encarga de visitar los centros de enseñanza para valorar la práctica docente. Además, para conocer el desempeño de los estudiantes, se les aplica exámenes, ya sea para acreditar un módulo o para concluir su educación básica (UNESCO, 2015). Aunado a esto, desde el 2001 “un instituto de investigación de la opinión pública se encarga de realizar evaluaciones anuales externas, (...) [examinando] la cobertura, la eficiencia, las repercusiones y los costos del programa” (UNESCO, 2015).

Por otro lado, cuando los estudiantes se expresan parecen contentos con la forma de enseñar y los temas que abordan tanto el MEVyT como el MIB. Los adultos afirman que, el ingresar y concluir la educación básica les ha permitido ciertos logros: contar con una mejor calidad de vida; entender sobre los hábitos necesarios para llevar una vida saludable; aprender a manejar redes sociales; aumentar su autoestima al terminar su escolarización; conseguir un buen trabajo; tener un mejor conocimiento respecto a sus derechos y poder apoyar a sus hijos con tareas escolares (UNESCO, 2015).

Uno de los problemas que presenta el INEA es el poco presupuesto con el que cuenta. Esto provoca la constante deserción de los docentes a causa del bajo salario que reciben; la centralización de los recursos de trabajo, como libros; una enseñanza de calidad insuficiente por la desmotivación de los maestros o porque necesitan capacitación; una saturación de los profesores al atender distintos grupos simultáneamente además de que también realizan trabajo burocrático. A lo

anterior hay que agregar las instalaciones y el mobiliario en mal estado (UNESCO,2015).

Para atender los retos de la educación para adultos en México, se deben crear políticas educativas de Estado, es decir, sin importar el partido o corriente ideológica que gobierne se debe dar continuidad a las propuestas, para así obtener mejores logros; promover en la sociedad y en la autoridad la idea de que la educación para adultos contribuye al progreso del país, dado que ayuda a combatir la pobreza y promueve la paz; enseñar a leer y escribir involucrando el entorno social del adulto, siendo este el centro de partida de la enseñanza (Ramírez et al., 2010).

2.2.1 Alfabetización y Lectoescritura

Antes de exponer las condiciones y forma de enseñar la lectura y escritura del español como segunda lengua a adultos indígenas de la etnia triqui radicados en la Ciudad de México, conceptualizaré lo que significa alfabetización y lectoescritura, con el fin de saber en qué consiste cada concepto.

2.2.1.1 Alfabetización

La alfabetización es conocida como la acción de enseñar a leer y escribir “una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria” (Venezky, 2005, p. 62). De igual forma fomenta la enseñanza de la expresión oral. Es importante señalar que no existe una edad especial para que un individuo sea alfabetizado, debido a que “es un proceso que se realiza en cualquier momento y a lo largo de la vida, en la infancia, en la juventud y en la edad adulta” (Torres, 2006, p. 3).

Ahora bien, la alfabetización se divide en los siguientes tres niveles:

1. Debajo del nivel funcional: las personas que se encuentran en este nivel son iletradas o solo pueden leer signos o palabras cortas.
2. Funcional: El sujeto puede leer y escribir escritos sencillos, lo que le permite desarrollarse dentro de una determinada sociedad.

3. Lectura avanzada: La persona logra leer “textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja” (Braslavsky, 2003, p. 7).

Para llegar al tercer nivel, el individuo tiene que permanecer doce años dentro de un sistema escolarizado, lo que no todos pueden ya sea por motivos económicos o sociales; por lo tanto, es muy importante que los programas de alfabetización propongan métodos y estrategias para alcanzar la meta.

Otro punto por destacar de la alfabetización son los múltiples beneficios que le otorga al sujeto tales como:

la dignidad humana, la autoestima, la libertad, la identidad, la autonomía, el pensamiento crítico, el conocimiento, la creatividad, la participación, el empoderamiento, la conciencia y la transformación social, todos ellos importantes satisfactores humanos, más allá de las condiciones materiales de la vida (Torres, 2006, p. 9).

2.2.1.2 Lectoescritura

La lectoescritura es una habilidad que todo ser humano puede desarrollar para leer y escribir, la cual, según Jiménez (2018), le otorga al individuo la oportunidad de tomar “decisiones informadas, la generación de un empoderamiento personal y la participación activa o pasiva en las comunidades locales o globales” (p.64). Además, es concebida como un “derecho humano de la educación, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948” (Jiménez, 2018, p.64).

La lectura se puede definir como “un progreso que va más allá de un simple desciframiento de signos; es un acto de comunicación, un encuentro personal entre el lector y el escritor, que propicia un cambio de estados internos del lector” (Camargo, Montenegro, Maldonado y Magzul, 2016, p. 9). Además, ayuda a desarrollar el lenguaje pues permite incluir nuevas palabras en el vocabulario, determina procesos de pensamiento como el crítico, amplía la memoria y estimula la imaginación, las emociones, así como la afectividad. En cuanto a la escritura, se puede decir que “constituye un proceso que estimula el análisis crítico con

respecto al propio saber” (Aguilar et al., 2016, p.11), también es una herramienta que se ocupa para transmitir algún mensaje.

Para que un individuo adquiera y desarrolle la lectoescritura como habilidad debe pasar por tres etapas. La primera se conoce como lectoescritura emergente, surge cuando el sujeto entiende el lenguaje oralmente, posee un vocabulario, sabe que se lee y escribe de izquierda a derecha, así como de arriba para abajo, recuerda y entiende lo que otros leen o dicen, todo este conocimiento le permite desarrollar la habilidad de lectoescritura. La segunda fase es la lectoescritura inicial. Durante esta etapa el alumno desarrolla distintas habilidades: conciencia fonológica, es decir, identifica y manipula de forma oral el lenguaje; logra reconocer los sonidos del abecedario y entiende que se representan en letras, al igual que en palabras; aprende a leer con fluidez dando “entonación, ritmo, precisión y velocidad” (Camargo et al., 2016, p.19) a la lectura, esto le permite lograr comprender un texto, además de ampliar su vocabulario. Finalmente, se encuentra la etapa de lectoescritura establecida, aquí el estudiante sigue “desarrollando la lectura, especialmente ampliando el vocabulario, la comprensión de lectura, perfeccionando la fluidez e incrementando la velocidad lectora” (Camargo et al., 2016, p.19). En cuanto a la escritura, el educando logra escribir con naturalidad, conoce las reglas gramaticales y ortográficas, además sabe diferenciar los tipos de escritos (Camargo et al., 2016).

2.2.2 Análisis de la enseñanza de la lectoescritura del español a adultos indígenas en el INEA

En mayo de 2019 visité el centro de atención del INEA ubicado en la colonia Doctores, Alcaldía Cuauhtémoc en la Ciudad de México. En esa ocasión decidí que deseaba realizar un análisis más profundo sobre lo que observé en esa ocasión y este sería el tema de mi tesis en la que llevaría a cabo un estudio del proceso de alfabetización de las personas que asistían a ese centro. Debido a la pandemia del nuevo coronavirus que se ha vivido en México y el mundo, no pude hacer dicho estudio sino solo un trabajo documental a partir de las inquietudes de aquella observación y de la entrevista virtual realizada a la maestra encargada de impartir clases, esto en octubre del 2020.

El centro de atención del INEA al que asistí se encontraba dentro de una unidad habitacional en la que viven integrantes de la comunidad Triqui. El salón de clases era pequeño, en mal estado, con mobiliario obsoleto. En el aula había 3 estudiantes indígenas, hablaban la variante de San Juan Copala y algunos se dedicaban a vender artesanías o eran empleados. Estas actividades eran las razones por las que querían alfabetizarse y continuar sus estudios. Además de ellas, los motivaba el conseguir un mejor trabajo, ayudar a sus hijos en labores escolares o superarse como persona.

Antes de continuar, mencionaré algunas características del idioma Triqui de San Juan Copala que son útiles para comprender las dificultades que encuentran tanto la maestra como los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. En dicha lengua, existen cinco vocales denominadas largas y tres cortas, las primeras se escriben con letra doble y las otras con una. En cuanto a la oración en Triqui, está compuesta por: predicado, sujeto, complemento directo, otros complementos y el modo de la oración. Por otra parte, los sustantivos en Triqui se dividen en: comunes, propios, no contables, contables, sencillos, compuestos y vocativos. Estos últimos se utilizan para llamar a las personas o para dirigirse a ellas. Pocos sustantivos son abstractos, además no tienen género masculino ni femenino, sino neutro. Por último, los verbos en Triqui están en modo indicativo y en voz activa, el tiempo en que se emplean puede ser presente, pasado y futuro (Erickson, 2008).

Retomando el tema, la maestra encargada de atender al grupo de estudiantes adultos triquis cuenta con las siguientes características: habla la lengua Triqui de San Juan Copala; no estudió ninguna carrera relacionada con la docencia; terminó su educación media superior y vive en los mismos condominios ocupados por los Triqui. Ella comenzó a trabajar como profesora en el INEA por petición a la institución de algunas mujeres de su comunidad que querían aprender a leer y escribir en español. Para ella fue una oportunidad laboral, dado que no contaba con un trabajo.

Para que la maestra llegara a ser alfabetizadora, cursó previamente varias capacitaciones. Primero le enseñaron la organización, historia, misión, y visión del

INEA. Después tomó una capacitación llamada: “La palabra”, en la que aprendió la forma de alfabetizar a adultos indígenas, en este caso Triquis. Posteriormente, participó en el módulo: “10-14”, para prepararse en la enseñanza a niños de diez a catorce años que no terminaron su educación básica. Finalmente, conoció el proyecto MIBU, perteneciente al MIB, pero dedicado a personas indígenas que viven en las urbes del país, aunque los estudiantes ven los mismos módulos del MIB.

Antes de comenzar la alfabetización en español, la maestra enseña a los adultos a leer y escribir en su idioma materno. En cuanto a la enseñanza de la lectoescritura del español, la maestra sigue la propuesta curricular del MIB. Primero les enseña a los estudiantes a hablarlo, luego a leerlo y escribirlo. Para hacer esto ella usa el idioma triqui para traducir o explicar las indicaciones y palabras en español. Por ejemplo: primero dice y escribe cualquier palabra en triqui, como “chile”, luego su traducción en español; después ella junto con los alumnos identifican las vocales de la palabra; finalmente repiten y escriben varias veces la palabra y las vocales para que se familiaricen con ellas.

Una de las dificultades que presentan los adultos al aprender la lectoescritura del español es no lograr comprender cuando leen las instrucciones (para realizar las actividades), frases o palabras, dado que en su lengua no existe cierto vocabulario que en español si, esto confunde a los educandos. Para solucionar este problema, la maestra explica en triqui lo que quiere decir cada palabra. Esta explicación es necesaria pues lo que están aprendiendo los alumnos es ajeno a su cultura, es un idioma desconocido para ellos. Por ejemplo, en la variante del triqui de San Juan Copala una oración se compone de la siguiente forma: verbo, sustantivo y complemento y en español: sujeto, verbo y predicado. Además, a los estudiantes se les dificulta pronunciar el español, porque al hablarlo se les marca el acento de su lengua originaria.

Como ejemplo de otro tipo de limitaciones que había en el centro de la colonia Doctores, la maestra no contaba con los libros de estudio para alfabetizar en español a personas indígenas. Por tal razón ella creó las estrategias de

enseñanza para lo cual se apoya en libros para personas hispanohablantes. Esto lo cual dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua de los triquis pues en la fuente de consulta de la maestra no se consideran sus conocimientos previos ni el contexto social, comunicativo o lingüístico en el que interactúan y hablan.

Los alumnos que asisten al centro de enseñanza no son muy constantes ya que como personas adultas o jóvenes tienen que trabajar. A veces esto les imposibilita poder tomar clases. Pocos son los que concluyen la primaria o secundaria, la maestra lleva dos años trabajando en este ámbito y solo tres personas se han certificado ya que el INEA no estipula un tiempo máximo para acabar la educación básica, sino que depende del ritmo de aprendizaje del educando. Cuando un alumno falta seguido, pero muestra interés, la profesora le deja tareas con el fin de que avance y se las revisa cuando regresa a clases.

El modelo con el que se trabaja es de tipo intercultural porque no se le imponen al estudiante las ideas de la profesora ni las que están implícitas en los materiales del INEA. Por el contrario, se promueve el intercambio entre las personas gracias al cual comparten sus ideas y saberes tal como se maneja en su comunidad, su cultura y en el contexto del que provienen o en el que se encuentran. De esta manera ellos aprenden más y se interesan por continuar estudiando.

La maestra opina que dedicarse a alfabetizar adultos indígenas de la etnia Triqui es muy satisfactorio al ver los logros y avances de los adultos, como: comprender el español al hablar, escribir o ampliar su vocabulario. A ella le gusta apoyar a los alumnos en todo lo que esté a su alcance.

A partir de la entrevista a la profesora de triqui se percibe que a pesar de lo estipulado por el INEA los centros de enseñanza para adultos indígenas carecen de lo necesario, como material de trabajo o mobiliario adecuado. Además es evidente la falta de profesionalización de los docentes, pues la maestra encargada de impartir clases no tiene una formación pedagógica. Sin importar esto, la docente hace un gran esfuerzo por alfabetizar a los adultos, tiene el compromiso necesario para hacerlo. También me percaté de que la educación no es totalmente

bilingüe. En la práctica se enseña primero a leer y escribir en el idioma triqui, pero al momento de abordar la lectoescritura en español solo se usa la lengua materna como puente para explicar las instrucciones. Por otra parte, la interculturalidad se integra al respetar y retomar el contexto sociocultural del alumno.

Alfabetizar en español como segunda lengua a adultos indígenas triquis habitantes de la Ciudad de México es importante dado que el español es el idioma nacional y si ellos no pueden leerlo o escribirlo sufren exclusión. No se debe olvidar que ellos también son mexicanos por lo tanto tienen el derecho a estudiar sin importar que ya son adultos porque la educación es para toda la vida. Por eso es muy importante el esfuerzo que el gobierno de México realiza al crear instituciones como el INEA y la gran tarea que llevan los encargados de dar dicha enseñanza y promoción.

Capítulo 3: Estrategias para la enseñanza de la lectoescritura del español a indígenas triquis de la Ciudad de México

En este capítulo abordaré el enfoque comunicativo de la lengua con el fin de analizarlo como un método que puede complementar el que utiliza el INEA ya que recupera las propuestas del constructivismo sobre el aprendizaje significativo y la importancia de atender las necesidades comunicativas del alumno. También conceptualizaré los conceptos de competencia comunicativa, lingüística y sociolingüística. Posteriormente expondré las situaciones comunicativas de los triquis de San Juan Copala en la Ciudad de México y examinaré los libros empleados por el INEA para alfabetizar a los adultos de esta etnia. Esta revisión es un sencillo análisis de contenido de algunas de las unidades y lecciones desde la perspectiva comunicativa. Finalmente propondré una serie de estrategias pedagógicas alternativas al INEA para la enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos indígena triquis.

3.1 Enfoque comunicativo de la lengua

El enfoque comunicativo de la lengua o funcional es una propuesta para la enseñanza de un segundo idioma, el cual “parte de la idea de que enseñar a escribir [y leer] implica emplear la escritura [y lectura] para transmitir o expresar significado” (Catillo, 2002, p.29), es decir, se aprende cierto idioma para llevar a cabo una determinada actividad.

Ahora bien, según Richards y Rodgers (2001), algunas concepciones del lenguaje que tiene este enfoque son las siguientes:

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso. (p. 74).

Por otro lado, este enfoque considera que en las situaciones de comunicación o actos de habla se movilizan contenidos sociolingüísticos de acuerdo a un contexto específico: dar consejos, indicaciones u órdenes requiere el uso del imperativo; contar un chisme implica saber usar el discurso directo, indirecto y los complementos. Adquirir estos saberes es uno de los motivos por los cuales se aprende determinada lengua, “lo que se entiende comúnmente al decir que hacemos algo cuando hacemos una expresión es que llevamos a cabo algún acto social específico, por ejemplo, hacer una promesa, una petición, dar un consejo, etc. normalmente llamados actos de habla, o más específicamente actos ilocucionarios” (Rodríguez, 2002, p. 4-5).

En cuanto a la forma de enseñar a escribir, leer o hablar un segundo idioma “se intenta trabajar con actividades en las que se imiten situaciones de la vida cotidiana fuera del aula y se transporten al aula” (López, 2015, p. 5), recrear el contexto real en el salón de clases, así como la cultura del estudiante para que tenga un aprendizaje significativo de una segunda lengua.

El enfoque comunicativo de la lengua es adecuado para hacer una propuesta para la enseñanza de la lectoescritura del español a adultos triquis, dado que retoma los planteamientos del constructivismo que se centra en las necesidades de quien está aprendiendo, por lo que las estrategias que propondré se atenderán en las necesidades de los triquis de la Ciudad de México.

3.1.1 Competencia Comunicativa y Competencia Lingüística

Por competencia comunicativa se entiende, según Chomsky, como el conocimiento teórico o abstracto que el ser humano tiene de una lengua y el uso que hace de ella ya sea de forma verbal o no, para comunicarse dentro de una sociedad (Pelayo, 2017).

Sin embargo, para Hymes, la competencia comunicativa no solo es el conocimiento teórico sobre la lengua, sino que son todas las habilidades y destrezas que posee el sujeto para comunicarse con otros, de acuerdo con su contexto social y cultural. La competencia comunicativa se lleva a cabo “cuando la

persona es capaz de determinar cuándo, qué, con quién, dónde y en qué forma se debe hablar” (Martínez, 2017, p.55).

La competencia comunicativa, para Gumperz, citado por Lomas es “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar” (p. 410), es decir, permite la comunicación asertiva de acuerdo al contexto y a las intenciones de las personas que se delimita al responder a las preguntas que planteó Hymes y se mencionan al final del párrafo anterior .

Por su parte, la competencia lingüística se refiere a la forma en la que se utilizan las palabras cierto idioma, las reglas gramaticales, “se plantea como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito” (Góngora, 2018, p. 25).

3.1.2 Competencia Sociolingüística

La competencia sociolingüística es una habilidad que se deriva de la competencia comunicativa, se “define como el conocimiento de las reglas (...) y pautas culturales, las cuales permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos” (Ayora, 2017, p.35) es decir, se refiere a la capacidad que tiene un sujeto para entender y formular expresiones dentro de una determinada cultura tomando en cuenta aspectos como el registro de la lengua que se debe emplear, la entonación o los gestos.

Ahora bien, esta competencia como menciona Ayora (2017) y el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas tiene ciertos elementos característicos, uno de ellos son los marcadores lingüísticos, estos permiten a los individuos relacionarse entre sí, por ejemplo: saludar o preguntar alguna duda, todo dentro de un cierto contexto.

Por otro lado, la competencia sociolingüística tiene un papel fundamental tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de una segunda lengua al exhortar a que

la información ofrecida al aprendiz se adapte a su formación, sus gustos e intereses y que corresponda con su nivel de conocimiento

lingüístico, así como que los contenidos culturales se contextualicen y se relacionen con lo que el estudiante ya sabe (Galindo, 2005, p. 437).

Todo esto permite el respeto de la lengua materna del sujeto y el derecho que tiene a aprender otro idioma para desarrollarse en una determinada sociedad, otorgándole la capacidad de entender, así como de relacionarse con el otro y su mundo, también tiene como objetivo sensibilizar al estudiante sobre una cultura ajena a él y quitarle estereotipos en torno a ella.

Otro punto por el que es necesario incorporar la competencia sociolingüística en la enseñanza de una segunda lengua es para evitar problemas o ayudar a solucionar los que se puedan presentar, dentro de los cuales destaca el choque cultural, este se presenta como “un estado de ansiedad que resulta de la pérdida de todo referente y símbolo (...) [conocido] para realizar la interacción social, aun considerando al mismo como parte del proceso de adaptación” (Kobashi, 2014, p.523). Lo anterior ocasiona una pérdida de identidad en el individuo que se encuentra en una situación de se tipo.

3.2 Situaciones comunicativas de los triquis originarios de San Juan Copala radicados en la Ciudad de México

Debido a la pandemia del SARS-CoV-2 (COVID-19) fue difícil acudir al centro de atención del INEA ubicado en la colonia Doctores, Alcaldía Cuauhtémoc en la Ciudad de México, en donde pretendía llevar a cabo la investigación sobre la enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos indígenas triquis. Tenía la intención de realizar una serie de observaciones para conocer el proceso de enseñanza aprendizaje del español a los triquis de ese centro. Pero las clases se cancelaron. Ante esta situación, las estrategias de enseñanza que propongo se sustentan en criterios que he identificado después de una indagación documental y la revisión de los materiales que se emplean en la alfabetización de los adultos triquis en general que acuden al INEA y residen en la capital del país en donde debe interactuar en ciertas situaciones comunicativas que delimité gracias a la información documental.

Algunas comunidades triquis de la Ciudad de México viven en la Alcaldía Iztapalapa, colonia Tepalcates; la zona centro, específicamente en la colonia Candelaria; la Alcaldía Gustavo a Madero, colonia Capultitlán, cerca del metro Potrero y en la colonia Doctores, Alcaldía Cuauhtémoc. La mayoría de los habitantes de estas comunidades proviene de San Juan Copala, Oaxaca.

Los triquis emigraron de su lugar de origen a causa de la marginación en la que vivían, pero en la capital del país sufren por falta de vivienda, experimentan exclusión por parte de la sociedad y del gobierno. Carecen de oportunidades laborales al no saber hablar, leer ni escribir en español. Algunos triquis trabajan de peluqueros, otros de tenderos o venden artesanías, comida, juguetes de madera, etc. Son una comunidad unida y organizada, suelen protestar con el objetivo de acceder a sus derechos, como el acceso a la vivienda digna (Carballo, 2017).

Al llegar a la Ciudad de México, la mayoría de los adultos hablan triqui y las mujeres mayores usan huipil, a diferencia de los jóvenes, que, por causa de la discriminación, prefieren no hablar su lengua materna en público ni portar su vestimenta tradicional, aunque entre ellos solo hablan triqui, no español (Carballo, 2017).

A pesar de que los triquis habitan en la Ciudad de México, siguen practicando sus costumbres originarias como: realizar bodas tradicionales, hacer rituales de casamiento, mantienen su forma de organización social. Es de destacar que las mujeres triquis nacidas en la capital no se sienten totalmente ciudadanas, ni triquis, ellas se autodenominan “Triquis Chilangas, ya que practican sus tradiciones, pero desean abrir un negocio, independizarse, además suelen acudir a la escuela, a museos o a eventos culturales” (Cervantes, 2019).

Tanto los hombres, como las mujeres aportan al ingreso del hogar, las mujeres trabajan en el comercio ambulante, venden huipiles, collares, diademas, pulseras, además se encargan del cuidado de los hijos. Los jóvenes estudian y esporádicamente ayudan a sus padres en el trabajo. Son familias grandes, aunque ya es más común encontrar familias pequeñas de 4 a 5 integrantes (Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, s.f).

Los hombres triqui suelen ingerir alcohol de forma social, sin llegar al alcoholismo, las únicas adicciones más comunes entre los jóvenes triquis son: el consumo de “marihuana, piedra e inhalantes, sustancias que son las de más fácil acceso” (Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, s.f, p.21). Por eso fomentan el deporte, el más común es el basquetbol, una actividad que da identidad a la comunidad triqui de Oaxaca y por ende a los triquis que habitan en la Ciudad de México (Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, s.f).

3.3 Análisis del material utilizado por el INEA para la enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos indígenas triquis

En este apartado se presenta el análisis del material del INEA que se emplea para alfabetizar. Un estudio de este tipo se lleva a cabo “para identificar determinados elementos componentes de los documentos escritos: letras, párrafos, reactivos, secciones” (Fernández, 2002). En este trabajo interesa delimitar los aspectos del formato, la presentación de las actividades o las estrategias propuestas en los textos que se pueden diversificar y complementar. Los conceptos de referencia en los que se apoya mi revisión del material son: situación comunicativa de la lengua; competencia comunicativa, lingüística y sociolingüística que ya se definieron en apartados anteriores. Además, he realizado una indagación documental para delimitar las distintas situaciones comunicativas de los indígenas triquis que viven en la Ciudad de México. Los elementos mencionados me permitieron elaborar una propuesta de estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos indígenas triquis que complementen el material de alfabetización que ya existe.

Para realizar dicho proyecto, analizaré el libro: *Empiezo a leer y escribir en mi lengua. Triqui de Copala*, y la primera y segunda edición del libro: *Empiezo a leer y escribir en español*, con el fin de encontrar áreas de oportunidad y centrarme en una determinada unidad para proponer estrategias de enseñanza adecuadas a las situaciones comunicativas de los triquis de la Ciudad de México. Antes de la revisión elaboré tres tablas. En la primera delimité las características de la lección

en cuestión. Describí el formato o presentación y los aspectos pedagógicos que moviliza. Delimité los objetivos o propósitos, la situación comunicativa e identifiqué el contenido lingüístico que estaba implícito en estos puntos. En la segunda tabla enlisté las fortalezas y las áreas de oportunidad del material en función del propósito y la situación comunicativa. En la cuarta tabla registré por separado cada uno de los aspectos que requieren atención y una o varias sugerencias a manera de solución. A partir de estas tablas presento a continuación la descripción de los manuales y mis propuestas

- Descripción del libro: *Empiezo a leer y escribir en mi lengua. Triqui de Copala*.

El libro: *Empiezo a leer y escribir en mi lengua. Triqui de Copala*, se realizó en 1997, corresponde a las primeras ediciones dedicadas a la alfabetización en la lengua materna de los pueblos indígenas del INEA. Los encargados de desarrollar los contenidos fueron: Centro Cultural DRIKI', Anadeges del Sur Pacífico, A.C Chicahuaxtla, Fausto Sandoval Cruz, Pablo Hernández González, Andrea Velázquez Ramírez y Rafael Gamallo Pinel.

Ahora bien, procederé a realizar un análisis sobre las lecciones 1, 2 y 3 del libro mencionado para conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, con el fin de hacer una propuesta complementaria al material. La decisión de trabajar estas tres lecciones se debe a que abordan temas importantes como las vocales y la entonación con el uso de apóstrofo, así como con la letra j. Es conveniente que los alumnos conozcan esto desde el inicio, pues es la puerta a la alfabetización en su lengua materna y les servirá para aprender a leer y escribir en español. Por tal razón, no es conveniente seguir empleando como material para la enseñanza de la lectoescritura del español a adultos indígenas triquis estas lecciones en las que hay distintas limitaciones. Cabe mencionar que las actividades previas a estas lecciones plantean ejercicios de caligrafía, con los que se busca soltar la mano del alumno para que en otro momento le sea más sencillo escribir.

En primer lugar, la lección 1 se caracteriza por presentar el contenido de forma progresiva, es decir, inicia asociando ilustraciones con letras, después las letras se asocian a otros sonidos para formar palabras y luego frases, aunado a esto, las

actividades consisten en: observar, asociar, repetir, completar con letras los espacios en blanco para crear palabras o frases, copiar y escribir una frase. Los objetivos de la lección son que el adulto: aprenda las vocales en triqui de San Juan Copala; lea y escriba palabras sencillas en las que aparecen las vocales y logre asociarlas con imágenes.

Los puntos fuertes de la lección 1 son: el aprendizaje por asociación, la presentación progresiva de los contenidos y la implicación del componente fonológico y gráfico o visual de las palabras. Sin embargo, contiene áreas de atención, tales como: no titular la lección, lo que desde una perspectiva constructivista del aprendizaje no le ayuda al estudiante a hacer previsiones que faciliten la comprensión del contenido; exhibe imágenes poco nítidas, están en blanco y negro; las actividades son poco lúdicas, además están pensadas para un triqui que vive en la provincia no en alguien que vive en la Ciudad de México y los objetivos no están escritos dentro de la lección. En seguida se presenta una rúbrica sobre los aspectos a atender y sus limitantes:

Lección 1	
Aspecto por atender	Tipo de límite
-Las lecciones no cuentan con título, esto no le permite al alumno saber el tema que trabajará.	-Formato del libro. Edición antigua (1997).
-Las imágenes no son nítidas, están en blanco y negro.	-Formato del libro. Edición antigua (1997). La presentación del contenido en cada página es poco atractiva.
-Están pensadas para un triqui que vive en la provincia no en alguien que vive en la Ciudad de México.	-El material no corresponde a las necesidades de aprendizaje del destinatario con el que se están empleando. Puesto que vive en la ciudad, su vocabulario cotidiano es distinto además de que es una persona que vive en 2021.
-Las actividades de aprendizaje son poco lúdicas y no recuperan el conocimiento previo del alumno.	-Ninguna actividad recupera el conocimiento previo del alumno, ni coloca situaciones comunicativas. -No hay actividades variadas, sino que son del mismo tipo. -No hay actividades lúdicas en las que haya elementos sorprendidos, interesantes, motivadores para aprender (variedad, sorpresa, manejo del espacio y del tiempo, cambio de ritmo en lo que

	se hace, la idea de competencia). -Lo anterior produce monotonía y falta de interés. En caso extremo, deserción.
-Los objetivos no están escritos dentro de la lección.	-Formato del libro. Edición antigua (1997).

En segunda instancia, la lección 2 tiene las mismas características que la lección 1, solo cambian los objetivos, los cuales son: aprender a colocar el apóstrofo en el lugar idóneo de las palabras; entender la función del apóstrofo; y lograr leer con entonación de acuerdo con el apóstrofo. Aunado a esto, las fortalezas y áreas de atención son iguales que en la lección anterior. A continuación, presento una tabla en donde se encuentran los aspectos a atender y sus limitantes:

Lección 2	
Aspecto por atender	Tipo de limite
-La lección termina bruscamente, sin conocer si el alumno aprendió sobre el tema.	-Las actividades son repetitivas y no se puede ver si en verdad el alumno aprendió, simplemente se le indica que copie o complete palabras.
-La lección no cuenta con objetivos.	-Formato del libro. Edición antigua (1997).
- Las actividades están pensadas para un triqui que vive en la provincia no en alguien que vive en la Ciudad de México.	-El material no corresponde a las necesidades de aprendizaje del destinatario con el que se están empleando. Puesto que vive en la ciudad, su vocabulario cotidiano es distinto.
-Las imágenes no son nítidas, están en blanco y negro.	-Formato del libro. Edición antigua (1997). La presentación del contenido en cada página es poco atractiva.
-Las lecciones no cuentan con título, esto no le permite al alumno saber el tema que trabajará.	-Formato del libro. Edición antigua (1997).
-Las actividades de aprendizaje son poco lúdicas y no recuperan el conocimiento previo del alumno, ni presentan situaciones comunicativas.	-Ninguna actividad recupera el conocimiento previo del alumno, ni coloca situaciones comunicativas. -No hay actividades variadas, sino que son del mismo tipo. -No hay actividades lúdicas en las que haya elementos sorpresivos,

	interesantes, motivadores para aprender (variedad, sorpresa, manejo del espacio y del tiempo, cambio de ritmo en lo que se hace, la idea de competencia).
--	---

Finalmente, la lección 3 presenta el contenido de forma continua, dado que primero el alumno debe oír una determinada palabra, después, repetirla, luego copiarla y saber su significado. El objetivo en esta lección es que educando aprenda la función de la “j” en las palabras en triqui de San Juan Copala y las pueda leer con entonación. Tanto los aspectos por atender y sus restricciones son semejantes a las lecciones anteriores, como lo muestra la siguiente tabla:

Lección 3	
Aspecto por atender	Tipo de limite
-La lección no contiene imágenes, solamente al inicio y está en blanco y negro, además es poco nítida.	-Formato del libro. Edición antigua (1997).
-Las lecciones no cuentan con título, esto no le permite al alumno saber el tema que trabajará.	-Formato del libro. Edición antigua (1997).
- Las actividades están pensadas para un triqui que vive en la provincia no en alguien que vive en la Ciudad de México.	-El material no corresponde a las necesidades de aprendizaje del destinatario con el que se están empleando. Puesto que vive en la ciudad, su vocabulario cotidiano es distinto.
-Las actividades de aprendizaje son poco lúdicas y no recuperan el conocimiento previo del alumno, ni presentan situaciones comunicativas.	-Ninguna actividad recupera el conocimiento previo del alumno, ni coloca situaciones comunicativas. -No hay actividades variadas, sino que son del mismo tipo. -No hay actividades lúdicas en las que haya elementos sorpresivos, interesantes, motivadores para aprender (variedad, sorpresa, manejo del espacio y del tiempo, cambio de ritmo en lo que se hace, la idea de competencia). -Lo anterior produce monotonía y falta de interés. En caso extremo, deserción.
-La lección no menciona los objetivos.	-Formato del libro. Edición antigua (1997).
-La lección no propone actividades en donde se note que	-Las actividades son repetitivas, no proponen estrategias para saber si el alumno entendió el

verdaderamente entendió el alumno el uso y el tono de la j en triqui de Copala.	tema.
---	-------

- Análisis del libro: *Empiezo a leer y escribir el español. Primera edición.*

El libro: *Empiezo a leer y escribir el español. Primera edición*, se redactó en el 2007, dedicado para adultos indígenas de México que están aprendiendo a leer y escribir en español dentro del INEA. Los responsables de desarrollar los contenidos fueron: Javier Avelino Fernández, Ruth Martínez Vázquez y María Dolores Rivera Torres.

A continuación, se presenta un análisis de la Unidad 2: Viajes, del libro mencionado para conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, con el fin de hacer una propuesta complementaria al material. La decisión de trabajar esta unidad fue porque aborda temas importantes como: el vocabulario (en español) necesario para viajar a una ciudad y desplazarse en ella. Aprender estos contenidos les sirve a los indígenas triquis pues les permite moverse con confianza dentro de la Ciudad de México. Las actividades previas a esta unidad abordan temas relacionados con el reforzamiento de la lectura y escritura del idioma y cultura indígena, abriendo paso al español.

La lección 1: Salir de la comunidad, forma parte de la unidad 2: Viajes. Este apartado presenta imágenes a color muy nítidas y actuales, además promueve la asociación de conocimientos previos con los nuevos contenidos. Por otro lado, los objetivos de la lección son: aprender a interactuar en las situaciones que se pueden presentar en un viaje; leer letreros y anuncios; leer y escribir direcciones; y formular preguntas.

En la lección 1 las situaciones comunicativas en las que el alumno puede interactuar son: comprar boletos, preguntar la dirección para llegar a un lugar, pedir ayuda para saber el transporte que se debe tomar, llamar por teléfono para solicitar información sobre el destino. Por otra parte, el contenido lingüístico abarca: el vocabulario de los viajes, por ejemplo, el decir los medios de transporte,

las expresiones que se usan para comprar boletos o mencionar el destino; también trata la entonación de la interrogación, la lectura de anuncios del transporte público, el trazo de las grafías b, v y d, el uso de mayúsculas, así como el contenido gramatical, sustantivo y adjetivo.

Ahora veamos las fortalezas y las áreas de oportunidad de la lección 1. Primeramente, sus puntos fuertes son: logra recuperar el conocimiento previo del alumno, divide la situación comunicativa en micro diálogos de las etapas que se pueden presentar en ella, pero no siempre de manera lógica y presenta ejercicios de discriminación fonológica.

En segunda instancia, los aspectos que requieren atención en la lección son: el uso de las imágenes puede ser más adecuado para el propósito comunicativo dado que hay pocas y estas deben facilitar la comprensión del contenido comunicativo/lingüístico; la coherencia y la secuencia de los diálogos puede revisarse; falta verificar la comprensión de los diálogos antes de pedir al alumno que los copie; pedir que el estudiante copie textos largos a alguien que no sabe escribir bien puede requerir mucho tiempo y se pierde la atención sobre el tema de la situación comunicativa; las palabras que presentan los ejercicios de discriminación fonológica no corresponden con el campo lexical de la situación comunicativa; no hay forma de verificar la comprensión auditiva ni de la lectura; y no hay variedad de recursos o actividades. En seguida muestro una tabla en donde se pueden observar los aspectos por atender y su tipo de límite, falla o problema:

Unidad 2: Viajes	
Lección 1: Salir de la comunidad	
Aspecto por atender	Tipo de límite, falla o problema
-No hay forma de verificar la comprensión auditiva	El asesor lee en voz alta y el alumno escucha, pero no hay ninguna indicación o reactivo con el cual se pueda verificar que el alumno comprendió.
-No hay forma de verificar la comprensión de la lectura	- El alumno lee, pero puede leerlo todo y tal vez no entiende y el libro no contiene alguna forma de evaluar la comprensión
-Las palabras que presentan los ejercicios de discriminación	-Hay ejercicios de discriminación fonológica pero su campo lexical no tiene que ver con el

fonológica no corresponden con el campo lexical de la situación comunicativa.	contenido comunicativo de la lección.
-El uso de las imágenes puede ser más adecuado para el propósito comunicativo. Hay pocas imágenes. Éstas deben facilitar la comprensión del contenido comunicativo/lingüístico.	-Las imágenes no corresponden al contenido a tratar y está descontextualizado. -Contiene pocas imágenes.
-La coherencia y la secuencia de los diálogos puede revisarse.	-Los diálogos que presenta no tienen secuencia, son confusos. -No se centran en una sola situación. -Esta descontextualizado.
-Falta verificar la comprensión de los diálogos antes de pedir al alumno que los copie.	-Solo se le solicita al alumno copiar el dialogo sin antes saber si comprendió lo que leyó.
-Pedir que copie textos largos a alguien que no sabe escribir bien puede demandar mucho tiempo y se pierde la atención sobre el tema de la situación comunicativa.	-La actividad no es significativa para el alumno dado que solo copia un dialogo ajeno a su realidad.
-No hay forma de verificar la comprensión auditiva ni de la lectura.	-Las actividades no permiten conocer si el alumno comprende lo que lee y lo que escucha.
-No hay variedad de recursos o actividades.	-Las actividades de la unidad no ayudan a conocer si en realidad el alumno aprendió.

Examinaré brevemente ahora la lección 2: La ciudad, de la misma unidad 2. Tanto los objetivos, como el contenido lingüístico son iguales a la lección 1, solamente cambia las situaciones comunicativas, pues se mencionan las expresiones utilizadas para ordenar, pagar o comprar dentro de un restaurante y el conocer una dirección.

Ahora señalaré las fortalezas de la lección 2: incorpora diálogos que presentan las situaciones comunicativas y lograr asociar imágenes con estas; al final de la lección se presenta una evaluación de la unidad para conocer el aprendizaje del alumno; contiene ejercicios para identificar el sustantivo y el adjetivo en una frase, al igual que para reconocer los sonidos de “v” y “b” y la función de las letras mayúsculas.

Por otro lado, dentro de las áreas de oportunidad se encuentran: los diálogos que muestran la situación comunicativa no se relacionan con el contexto de un triqui habitante de la Ciudad de México, ni con una persona indígena que va de viaje a la ciudad; contiene actividades no relacionadas con el tema, no tienen sentido, por ejemplo, el simple hecho de identificar palabras desconocidas por el adulto; el estudiante debe transcribir un dialogo sin saber si comprendió lo que leyó; cuando el educando debe de identificar la “v” y “b” en una palabra o imagen, estas no se relacionan con el tema ni con su contexto; al presentar un diálogo en el que el alumno debe de identificar el sustantivo, al proponer ejercicios en donde él debe de señalar el adjetivo y al mostrar ilustraciones de lugares, cosas, personas que hay en una ciudad. Ninguno de estos aspectos se relacionan con la realidad del adulto indígena triqui de la Ciudad de México, dado que las ilustraciones y expresiones son de un contexto rural, no se relacionan con la vida en la ciudad. Dicho lo anterior, expongo una rúbrica en la que se colocan los aspectos a atender y sus limitantes:

Unidad 2: Viajes	
Lección 2: La ciudad	
Aspecto por atender	Tipo de límite, falla o problema
-Los diálogos que muestran la situación comunicativa no se relacionan con el contexto de un triqui habitante de la Ciudad de México, ni con una persona indígena que va de viaje a la ciudad.	-La actividad está descontextualizada, no se relaciona con el entorno de un adulto indígena triqui de la Ciudad de México.
-Contiene actividades no relacionadas con el tema, no tienen sentido, por ejemplo, solicitar al alumno identificar palabras desconocidas por el alumno.	-Las palabras desconocidas que debe de identificar el alumno no se relacionan con el tema, además no se sabe si posteriormente se busca el significado.
-El alumno debe de copiar un diálogo sin saber si comprendió lo que leyó.	-El alumno al copiar un texto no se sabe si entiende lo que escribe o si comprende el tema.
-Al identificar la “v” y “b” en una palabra o imagen, las cuales no se relacionan con el tema ni con el contexto de un indígena triqui de la Ciudad de México.	-Las actividades no se relacionan con el tema de la lección.
-Se presenta un diálogo en donde el alumno debe de identificar el sustantivo, pero este no se relaciona con el tema ni	-La actividad no se relaciona con el tema ni con el contexto del adulto indígena triqui.

con el contexto.	
-Se presentan ejercicios en donde el alumno debe de identificar el adjetivo, pero estos no se relacionan con el tema.	-La actividad no se relaciona con el tema ni con el contexto del adulto indígena triqui.
-Al identificar las mayúsculas en un texto, el cual no se relaciona con el contexto.	-La actividad no se relaciona con el tema ni con el contexto del adulto indígena triqui.
-Se muestran lugares, cosas, personas que hay en una ciudad, sin embargo, estas no se relacionan con la realidad.	-La actividad no se relaciona con el tema ni contexto del adulto indígena triqui.

-Análisis del libro: *Empiezo a leer y escribir en español. Segunda edición.*

El libro: *Empiezo a leer y escribir en español. Segunda edición*, se redactó en el año 2020, el autor principal del material fue Gustavo Rodríguez Huerta. A continuación, presentaré un análisis de la sesión 13 y 14 de la unidad 4 ¿Qué digo?, del texto mencionado, para conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, con el fin de hacer una propuesta complementaria al material.

La decisión de trabajar esa unidad y las sesiones es porque abordan temas relevantes en la enseñanza de los adultos indígenas triquis sobre la forma en que se pueden comunicar con otros en español al compartir información sobre su familia y el lugar en el que viven, algo esencial para desarrollarse en la Ciudad de México. Los temas previos a la unidad tratan acerca de las formas de saludar y presentarse con los demás, la descripción de personas y lugares. Además, el alumno aprende a escribir y leer en español textos sencillos, entendió y encontró la idea principal de un aviso, mensaje o anuncio.

La sesión 13 de la unidad 4 asocia los conocimientos previos del alumno con el tema a estudiar, sus objetivos son lograr que el adulto: proporcione información sobre las personas; conozca el vocabulario de la familia; formule y responda preguntas y describa a un familiar. En este apartado las situaciones comunicativas son: se retoma una actividad que se realizó en sesiones anteriores; la forma de dar a conocer el contenido lingüístico parece fuera de contexto; se expone un árbol genealógico que representa las relaciones familiares que se asocian

después con el vocabulario de la familia; promueve el trabajo en equipo y la evaluación por pares, aunque el tipo de actividades puede ser repetitivo; e incluye reactivos para que el alumno indique si tiene o no a todos sus parientes. Además, el contenido lingüístico se centra en el léxico de la familia, la manera de describir personas y la enunciación de interrogantes para conocer aspectos familiares.

Ahora bien, las fortalezas de la sesión son: promueve el trabajo en equipo; recupera los conocimientos previos del educando y las imágenes que contiene son atractivas. Por el contrario, las áreas a mejorar son: los ejercicios suelen ser repetitivos; no hay elementos lúdicos; no hay actividades de adquisición y desarrollo del vocabulario; no hay una secuencia clara entre el propósito y el contenido de las sesiones; y la sesión no tiene título. Conforme a lo anterior, señalo en la siguiente tabla los aspectos por atender de la sesión 13 y sus fallas:

Unidad 4: ¿Qué digo?	
Sesión 13	
Aspectos por atender	Tipo de límite, falla o problema
-Las actividades son repetitivas.	-En la sesión se realiza el mismo tipo de actividad e interacción que puede provocar monotonía.
-No hay elementos lúdicos.	-Monotonía y pérdida de la atención y del interés por parte del alumno.
- No hay actividades de adquisición y desarrollo del vocabulario.	-No hay un medio de llevar a cabo la sistematización lexical que permita incorporar las palabras o expresiones nuevas.
-No hay una secuencia clara en el propósito y el contenido de las sesiones.	-Las actividades no se relacionan entre sí.
-Colocar un título a la sesión.	-La sesión no tiene título.

Con respecto a la sesión 14, tiene el objetivo de hacer que el adulto describa de forma escrita el lugar en el que vive. Las situaciones comunicativas que reúne son: presenta el contenido lingüístico fuera de contexto del alumno; el estudiante debe contestar unas preguntas con el fin de describir la localidad en la cual habita; presenta imágenes de lugares o negocios en donde el alumno debe señalar cuáles hay en su comunidad; y en un croquis el alumno debe ubicar los lugares que están cerca de su domicilio. Aparte de esto, su contenido lingüístico abarca el

vocabulario necesario para describir un lugar al utilizar los verbos haber (hay), estar, lejos y cerca.

En relación con las fortalezas de la sesión 14, se encuentran: prioriza el trabajo en equipo; recupera conocimientos previos; las ilustraciones son llamativas; las actividades tienen un orden y se relacionan con el tema; los ejercicios le permiten al alumno leer y escribir en español al describir, mediante preguntas guía, el lugar en el que reside, o al compartir con sus compañeros sus escritos, así como leer unas descripciones de alguno de ellos. En cambio, las áreas de oportunidad son: las imágenes, incluyendo el croquis, no se relacionan con el contexto del alumno; para que el alumno practique el verbo estar y las expresiones lejos y cerca, la sesión solo contiene dos actividades; el alumno escribe en su diario la descripción del lugar en el que mora, pero no existe una forma para saber lo que redacta; y la sesión no cuenta con un título. Ahora muestro la siguiente tabla con los aspectos por atender y los problemas que tienen:

Unidad 4: ¿Qué digo?	
Sesión 14	
Aspecto por atender	Tipo de límite, falla o problema
-Las imágenes y el croquis no se relacionan con el contexto del alumno.	-Las imágenes y el croquis muestran lugares de un contexto rural y no urbano.
-Para que el alumno practique los verbos: estar, lejos y cerca, la sesión solo contiene dos actividades.	-Son pocas actividades para que el alumno practique los verbos: estar, lejos y cerca.
-El alumno escribe en su diario la descripción del lugar en el que vive, pero no existe una forma para saber lo que escribió.	-No se sabe lo que el alumno escribió en su diario.
-La sesión no cuenta con título.	-Se omite titular a la sesión.

3.4 Propuesta alternativa al INEA para la enseñanza de la lectoescritura del español a adultos indígenas triquis de la Ciudad de México

Después de haber hecho el análisis anterior, a continuación, realizaré la propuesta alternativa al material del INEA para la enseñanza de la lectura y escritura del español a adultos indígenas triquis de la Ciudad de México. Las unidades están basadas en el análisis anterior.

Primeramente, se encontrará la propuesta de la unidad 2 lección 1 y 2 del libro *Empiezo a leer y escribir el español. Primera edición*; después el tema 4 del libro *Empiezo a leer y escribir el español. Segunda edición*; finalmente vendrá la lección 1, 2 y 3 del libro *Empiezo a leer y escribir en mi lengua. Triqui de Copala* libro que está dirigido al docente que trabaja con adultos triquis de la Ciudad de México.

-Empiezo a leer y escribir el español. Primera edición.

Unidad 2 Viajes

Objetivos de la unidad:

1. Al término del curso el alumno desarrollará la habilidad de:

1.1 Leer letreros y anuncios para transportarse dentro de la Ciudad de México.

1.2 Leer y escribir direcciones.

1.3 Formular preguntas que le permitirán viajar en la Ciudad de México.

2. El alumno aprenderá:

2.1 El vocabulario de los viajes: medios de transporte y expresiones que se usan para comprar boletos o mencionar el destino.

2.2 El trazo de las grafías b, v y d.

2.3 El uso de mayúsculas.

2.4 Los sustantivos y adjetivos de los medios de transporte, específicamente del Sistema de Transporte Colectivo Metro.

Lección 1 Mi metro

Objetivos:

1. El alumno practicará la escritura de mayúsculas.
2. El alumno conocerá los sustantivos y adjetivos de los objetos que hay en el Sistema de Transporte Colectivo Metro.
3. El alumno identificará los distintos medios de transportes de la Ciudad de México.
4. El alumno desarrollará la habilidad para formular preguntas que le permitirán viajar dentro del Sistema de Transporte Colectivo Metro de la Ciudad de México.

Actividad 1

Marca con una paloma los medios de transporte que utilizas cotidianamente en la Ciudad de México y copia sus nombres en el espacio en blanco. Posteriormente compártelo con tus compañeros y profesor.



METRO



METROBÚS



CAMIÓN



MICROBÚS



CABLEBÚS



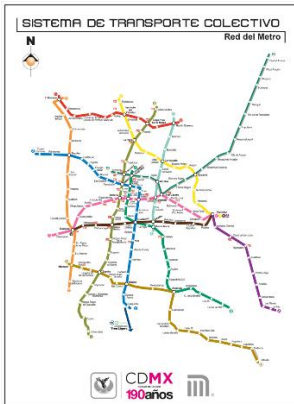
TROLEBÚS

Sin duda son diversos los transportes que existen en la Ciudad de México, sin embargo, en las siguientes actividades nos centraremos en el Sistema de Transporte Colectivo Metro. ¿Has usado el Metro? ¿Para qué lo utilizas? Escribe tus respuestas y compártelas al grupo.



Actividad 2

Escribe el nombre o sustantivo de cada objeto que hay en el Metro, de acuerdo con las siguientes imágenes. Si lo requieres, solicita la ayuda de tus compañeros o de tu profesor. Al terminar lee lo que escribiste al grupo.





Actividad 3

Señala los atributos o adjetivos del Metro que consideres adecuados y escribe el por qué. Después lee lo que escribiste ante el grupo.

Lento

Tardado

Rápido

Funcional

Largo

Cómodo

Práctico

Incomodo

¿Por qué lo consideras así?

Actividad 4

Junto con tus compañeros y profesor van a analizar el mapa del Sistema de Transporte Colectivo Metro de acuerdo con las siguientes preguntas:

¿Cuál línea del metro está cerca de tu casa?

¿Qué estación(es) del metro conoces? ¿Cuál(es) usas más?

Una vez que hayan terminado de hacer la actividad anterior, coloca el nombre de la estación según la imagen. Recuerda que los nombres de calles, avenidas y estaciones inician en mayúsculas.



Actividad 5

Para finalizar la lección, escribe algunas preguntas que harías para viajar en metro. Léelas al grupo.

Lección 2 Travesía en el Metro

Objetivos:

El alumno desarrollará la habilidad de:

1. Leer letreros y anuncios para transportarse dentro de la Ciudad de México.
2. Leer y escribir direcciones.
3. Formular preguntas que le permitirán viajar en la Ciudad de México.
4. Escribir el trazo de las grafías b, v y d.
5. Leer y escribir un diálogo sobre un viaje en el metro de la Ciudad de México.
6. Identificar las distintas líneas y estaciones del metro de la Ciudad de México.

Actividad 1

Sigue y escucha la lectura que hará tu profesor del siguiente diálogo.

Juan entra a la estación del metro Potrero, se trasladará al centro de la Ciudad de México, pues se dirige al metro Zócalo para vender sus artesanías. Cuando Juan está en la taquilla del metro, sucede lo siguiente:

- Juan: Hola buen día, me puede dar dos boletos de favor.
- Taquillera: Buen día, claro.
- Juan: ¿Cuánto sería?
- Taquillera: Diez pesos.
- Juan: Claro, tenga. Muchas gracias.

Después, de comprar lo boletos, Juan ingresa al andén de la estación por los torniquetes y le pregunta a un policía:

- Juan: Disculpe, ¿cómo puedo llegar al metro Zócalo?

- Policía: Mire, va a tomar el Metro dirección Universidad, se baja en la estación Hidalgo y transborda a la línea 2 o también conocida como azul, busca la dirección Taxqueña. De la estación Hidalgo, son tres estaciones para llegar al metro Zócalo.

- Juan: Muchas gracias.

Juan sigue las indicaciones del Policía, se sube al metro dirección Universidad. Estando en el vagón observa el mapa de las estaciones y ubica la estación Hidalgo. El metro avanza y cuando casi llega a la estación, Juan le pregunta a un señor:

- Juan: Señor, me podría decir de favor si en la siguiente estación, Hidalgo, puedo transbordar a la línea 2 para llegar al Zócalo.

- Señor: Claro.

- Juan: Muchas gracias.

Juan se levanta de su asiento y dice:

- Juan: Joven, ¿baja en la siguiente estación?

- Joven: No, pero le doy permiso.

- Juan: Mucha gracias.

Juan se baja en la estación Hidalgo, transborda, se guía por el letrero que indica la dirección Taxqueña, llega al andén, se sube al metro, vuelve a ver el mapa de las estaciones y por fin llega a la estación Zócalo.

Estando en la estación, Juan se percató de que hay diferentes salidas, para saber en cuál debe salir, le pregunta a una señora:

- Juan: Señora, ¿sabe cuál salida es la que me lleva al Zócalo?

- Señora: Sí, es la salida Poniente, dice Plaza de la Constitución, Colonia Centro.

- Juan: Gracias.

Juan busca la salida, la toma y sale al Zócalo de la Ciudad de México.

-Juan: ¡Por fin llegue! Viajar en metro no es tan difícil, es rápido y barato. Ahora sí, a vender mis artesanías.

Después de escuchar a tu profesor, contesta las siguientes preguntas. Si tienes dudas, vuelve a leer el diálogo. Al final lee tus respuestas ante el grupo.

a) ¿Qué preguntas usa Juan para saber cómo llegar a su destino?

b) ¿Cuáles son las expresiones que Juan utiliza para viajar el Metro?

c) ¿Son las mismas preguntas que tú escribiste en la actividad 5 de la lección anterior?

Actividad 2

Completa las palabras que están incompletas en las siguientes oraciones con las letras d, v y d, según sea el caso:

a) Hola _uen _ía, me pue_e _ar _os _oletos de favor.

b) Me po_ría _ecir de favor si en la siguiente estación, Hidalgo, pue_o trans_or_ar a la línea 2 para llegar al Zócalo.

c) ¿_aja en la siguiente estación?

d) Va a tomar el Metro _irección Universi_a_, se _aja en la estación Hi_algo y trans_or_a a la línea 2 o tam_ién conocida como azul, _usca la _irección Taxqueña.

Actividad 3

Analiza las siguientes imágenes sobre la línea 1, 3 y 8 del Sistema de Transporte Colectivo Metro y contesta las preguntas. Al finalizar comparte tus respuestas con tu grupo:



Imagen: Portal Oficial del Metro de la Ciudad de México
<http://www.metro.df.gob.mx>
 Utilizada exclusivamente con fines de información y no de lucro



Imagen: Portal Oficial del Metro de la Ciudad de México
<http://www.metro.df.gob.mx>
 Utilizada exclusivamente con fines de información y no de lucro



Imagen Portal Oficial del Metro de la Ciudad de México
<http://www.metro.df.gob.mx>
 Utilizada exclusivamente con fines de información y no de lucro

a) Si utilizas la línea 1 y te quieres dirigir de la estación Balbuena a la estación Insurgentes, ¿Qué dirección debes de tomar?





b) Imagina que estas en la estación Escuadrón 201 y quieres transbordar a la línea 9, ¿en cuál estación te tienes que bajar?



SANTA ANITA



CHABACANO



GARIBALDI / LAGUNILLA

c) Estás en la línea 3, en la estación División del Norte y quieres ir a la estación Guerrero, ¿Qué dirección tomas?





Actividad 4

A continuación, jugarás con tus compañeros y profesor Lotería sobre las estaciones del metro (Ver anexo 2).

Actividad 5

Forma oraciones sencillas de acuerdo con las siguientes palabras, escríbelas en las líneas debajo de la tabla.

El metro	Es	seguras
Los usuarios		limpia
Las estaciones		rápido

La estación		amplio
El vagón	Son	amables

Actividad 6

Lee ante el grupo la siguiente dirección:

¿Quieres viajar? ¿Te quieres olvidar de tus problemas en un hermoso destino turístico de México?

¡Llego tu oportunidad! ¿Quieres saber cómo?

“Viajes Paradisiacos” te invita a una plática informativa en la Terminal de Autobuses de Pasajeros de Oriente (TAPO) el día 11 de noviembre a las 13:30 hrs. La dirección es: Calz. Ignacio Zaragoza 200, 10 de mayo, Venustiano Carranza, 15290, Ciudad de México. Puedes llegar en Metro, la estación más cercana es San Lázaro.

¿Cómo puedes llegar en metro desde tu domicilio al lugar que te proporciona la dirección?

Escribe la dirección de tu domicilio, trabajo, lugar de estudio o tu espacio favorito de la Ciudad de México siguiendo el ejemplo del inciso anterior.

Actividad 7

En el siguiente espacio en blanco escribe un diálogo como el de la actividad 1, en el que tú seas el protagonista. En el vas a narrar tu viaje en metro partiendo del Zócalo de la Ciudad de México a la dirección que escribiste en la actividad anterior. Al finalizar léelo ante tu grupo.

-Empiezo a leer y escribir el español. Segunda edición.

Unidad 4 ¿Qué digo?

Objetivos de la unidad:

El alumno:

1. Conocerá, escribirá y leerá el vocabulario de la familia.
2. Formulará preguntas para solicitar información sobre su familia o de alguien más.
3. Desarrollará la habilidad de describir, de forma escrita, a los integrantes de su familia.
4. Describirá el lugar en el que vive.
5. Entenderá y manejará el vocabulario necesario para describir un lugar al utilizar los verbos haber (hay), así como estar y empleará expresiones de localización en el espacio como lejos y cerca.

Sesión 13 Mi familia

Objetivos:

1. El alumno conocerá, escribirá y leerá el vocabulario de la familia.
2. El alumno formulará preguntas para solicitar información sobre la familia de alguien más.
3. El alumno desarrollará la habilidad de describir, de forma escrita, a los integrantes de su familia.

Sin duda, para ti una de las cosas más importantes en la vida es tu familia. Es esta sesión compartirás con tu profesor y compañeros aspectos relevantes de tu grupo familiar.

Actividad 1

Lee las siguientes palabras a un compañero y escríbelas en el espacio debajo de ellas.



Papá



Mamá



Esposa



Esposo



Hija



Hijo



Hermano



Hermana

De acuerdo con la actividad anterior, en las siguientes líneas escribe quienes integran tu familia.

Actividad 2

Para describir cómo es tu familia, completa las siguientes frases empleando las palabras de los recuadros. Posteriormente léelas a un compañero.

Papá	Mamá	Hijo	Hija	Hermano	Hermana	Esposo	Esposa
Primo	Prima	Tía	Tío	Sobrino	Sobrino	Abuelito	Abuelita

- ° Mi _____ usa huipil.
- ° Mi _____ estudia
- ° Mi _____ hace juguetes de madera.
- ° Mi _____ habla triqui.
- ° Mi _____ juega basquetbol.
- ° Mi _____ vende comida.
- ° Mi _____ vende artesanías.
- ° Mi _____ es peluquero.

° Mi _____ es casado (a).

Actividad 3

Lee junto con tus compañeros y profesor las siguientes descripciones.



Me llamó Miguel. Soy delgado y no muy alto. Mi hermana Sonia es más pequeña que yo. Su cabello es negro, largo y se lo peinan haciendo una trenza de cada lado. Mi mama es la más alta de los tres y también la más sociable e inteligente, le gusta mucho leer, por eso usa lentes.



Esta es mi familia. Mi papá se llama Mario, no es muy alto. Con todo y su sombrero se ve un poco más grande que yo. No le gustan las fotos, por eso se ve serio. Casi siempre usa camisas de cuadros., Mi mamá tiene el cabello casi blanco por los años que ha vivido y por preocuparse por todo. Sus ojos y su boca son pequeños a diferencia de su nariz. A ella le gusta usar su huipil con el que se ve muy bonita. Mi hermano Juan es el más alto de los cuatro. Es delgado y casi siempre se pone jeans. Yo me llamo Petra. Mi cabello es largo y lacio. Como mi mamá, uso el huipil de los triquis. Creo que soy la más sonriente de todos.

De acuerdo con las descripciones que leíste, en las siguientes oraciones coloca al integrante de tu familia que tenga alguna de las características que se mencionan a continuación.

- ° Mi _____ es alto.
- ° Mi _____ es delgado

- ° Mi _____ es sociable.
- ° Mi _____ es serio.
- ° Mi _____ es robusto.
- ° Mi _____ tiene el cabello lacio.
- ° Mi _____ tiene el cabello quebrado.
- ° Mi _____ tiene la nariz pequeña.
- ° Mi _____ tiene la nariz grande.
- ° Mi _____ tiene ojos negros.
- ° Mi _____ tiene las orejas pequeñas.
- ° Mi _____ tiene las orejas grandes.

Actividad 4

Contesta las siguientes preguntas (si es el caso). Posteriormente, hazle las preguntas a un compañero para que te conteste, después tu igual léele tus respuestas.

a) ¿Qué edad tienen tus padres?

b) ¿Qué edad tiene tu hijo (a)?

c) ¿A qué se dedica tu esposo (a)?

d) ¿Quién vive contigo?

e) ¿Qué le gusta comer a tu hermano (a)?

¿Qué otras preguntas le harías a alguien para conocer algo de su familia?

Actividad 5

En el siguiente espacio en blanco escribe una pequeña descripción de dos integrantes de tu familia. Puedes utilizar las expresiones de las actividades anteriores. Al final lee lo que redactaste ante el grupo.

Actividad 6

Adivina Quién (Anexo 2). Juego por parejas. En cada turno, un participante elige una imagen. El otro participante hace preguntas sobre las características de las personas de las fotos en las que menciona su aspecto físico, la expresión del rostro o la forma de vestir hasta que adivina. Las respuestas solo pueden ser sí o no.

Sesión 14 El lugar en el que vivo

Objetivos:

1. El alumno desarrollará la habilidad de elaborar una descripción de manera escrita del lugar en el que vive.
2. El alumno utilizará los verbos haber (hay), estar y las preposiciones lejos, cerca, para describir el lugar en el que vive.

Actividad 1

Indica cuales lugares, locales y espacios hay en la zona en la que vives. Escribe en el espacio indicado la palabra que hay de bajo de cada imagen.



Parque



Iglesia



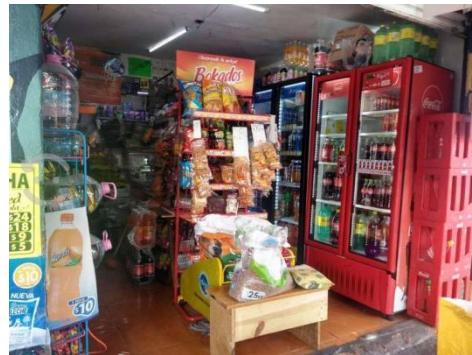
Estación del metro



Mercado



Panaderia



Tienda



Papelería



Escuela

¿Qué otros lugares, locales y espacios hay en tu colonia?

Actividad 2

Para describir de forma escrita el lugar en el que vivimos, usamos *hay* del verbo haber, como en el siguiente ejemplo: *En mi colonia hay una veterinaria*. Siguiendo este ejemplo, escribe en la parte de abajo seis oraciones en las que expreses lo que *hay* en tu localidad. Te puedes apoyar de la actividad anterior.

Actividad 3

-Observa y analiza junto con tus compañeros y tu profesor el siguiente croquis:



-Ahora, responde las siguientes preguntas:

a) ¿La biblioteca está lejos o cerca de la estación 3?

b) ¿La iglesia está lejos o cerca de la primaria?

c) ¿La estación 1 está cerca o lejos de la Av. Presidencial?

-Completa las siguientes oraciones con el verbo estar (está) y las expresiones de localización lejos y cerca, según sea el caso:

- a) La estación 2 _____ de la estación1.
- b) La farmacia _____ de la biblioteca.
- c) La biblioteca _____ de la calle Jazmín.
- d) La iglesia _____ de la calle azucena.

-Es el siguiente espacio realiza un pequeño croquis de tu localidad. Después, realiza oraciones como las del inciso anterior, según tu croquis, cuando concluyas lee lo que escribiste a un compañero.

Actividad 4

Sigue la lectura que tu profesor hará del siguiente texto:

Soy Juan y vivo en la colonia Romero Rubio, Alcaldía Venustiano Carranza en la Ciudad de México. Cerca de mi casa se encuentra una glorieta en donde hay juegos para los niños. También, está cerca una panadería, una escuela primaria, el mercado una papelería.

Por otro lado, de mi casa está lejos el metro, un centro comercial y la iglesia de la colonia.

Contesta las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué lugares, locales y espacios hay en la colonia de Juan?

- b) ¿A Juan el metro le queda cerca o lejos?

- c) ¿La iglesia está cerca o lejos de la casa de Juan?

d) ¿A Juan le queda cerca o lejos el mercado?

Actividad 5

Describe en el espacio de abajo cómo es el lugar en el que vives. Apóyate de las actividades anteriores. Posteriormente, lee lo que escribiste al grupo.

-Empiezo a leer y escribir en mi lengua. Triqui de Copala.

Lección 1

Actividad 1

Apoye al adulto para que:

° Observe las ilustraciones y diga lo que representan; lea junto con usted las palabras correspondientes a las ilustraciones poniendo énfasis en la pronunciación de las vocales y así las asocie con las palabras de cada ilustración.



Ngaa a



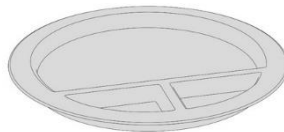
Née' a



Luu a



Xnii a



Co'oo a

Actividad 2

Apoye al adulto para que:

° Lea con usted las palabras enfatizando la lectura de la vocal a. Identifique y lea la vocal a notando su presencia en las palabras. Complete las palabras copiando la vocal a.



Chraa a

Chr__ __ __



Raan a

R__ __ n __



Na a

N__ __



Chataan a

Cha__t__ __n __



Naca a

N__c__ __

Actividad 3

Apoye al adulto para que:

° Lea con usted las palabras relacionando la vocal e con su significado y para que practique la escritura de la vocal e copiándola en los renglones correspondientes.



Chuvee a



Ne'ej a



Rnee a

Chuv__ __ a

N__'__j a

Rn__ __ a



Ve' a
V__' a

Actividad 4

Apoye al adulto para que:

Lea con usted las palabras relacionando la vocal i con su pronunciación.

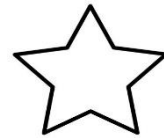
Practique la escritura de la vocal i copiándola en los renglones correspondientes.



Chavii a
Chav__ __ a



Ra' vii a
Ra' v__ __ a



Yati' a
Yat_ ' a



Vij a
V__j a

Actividad 5

Apoye al adulto para que:

° Lea con usted las palabras relacionando la vocal o con su significado y que practique la escritura de la vocal o copiándola en los renglones correspondientes.



Ro'nó a

R__'n__a



Xroj' a

Xr__j' a



Too a

T__a



Cotoó a

C__t__a



Ro'to a

R__'t__a

Actividad 6

Apoye al adulto para que:

Lea con usted las palabras relacionando la vocal u con su pronunciación. Practique la escritura de la vocal u copiándola en los renglones correspondientes.



Xcuu a
Xc__ _ a



Yuún a
Y__ _ n a

9

Uun a
__ _ n a



Cunj a
C__nj a



Yumi' a
Y__mi' a

Actividad 7

Apoye al adulto para que:

° Complete oraciones con las vocales en el espacio determinado. Lea las oraciones poniendo énfasis en las vocales y platiquen sobre lo que dice la oración.

a) Quiránj chana yumi' quii a.

Q__ _ r__ _ nj ch__ _ n__ _ y__ _ m__ _ ' q__ _ _ _ _ _ .

b) Daán xnii chuvee.

D__ _ _ n xn__ _ _ ch__ _ v__ _ _ .

c) Go' chana sa'anj man so' a.

G__ _ ' ch__ _ _ s__ _ ' _ nj m__ _ m__ _ n s__ _ ' _ _

d) Quii achráá no', gaa catúj chuvee rá vé a.

Q__ _ _ _ _ chr__ _ _ n__ _ ', g__ _ _ c__ _ t__ _ j ch__ _ v__ _ _ r__ _ v__ _ _ .

e) Narii so' me ma'an luu le'ej á.

N__ _ r__ _ _ s__ _ ' m__ _ m__ _ ' _ n l__ _ _ l__ _ ' _ j__ _

Actividad 8

Apoye al adulto para que:

° Lea con usted las palabras y diga lo que significan, reconozca y lea las vocales y asocie cada palabra de la primera columna con otra de la segunda que tenga la misma vocal.



Raan a



Chij



Too a



Ve' a



Rnee a



Xcuun a



Xtuu a



Chana a



'O



Xiin a

Actividad 9

Apoye al adulto para que:

- ° En el siguiente espacio en blanco escriba las vocales que usted le va a dictar en desorden.

Actividad 10

- ° Jugará todo el grupo memoraba, basándose en las palabras vistas en la lección (Anexo 2).

Lección 2

Actividad 1

Pregunte al adulto si sabe por qué razón se utiliza el apóstrofo en el idioma triqui de San Juan Copala, en caso de que no, explique la importancia del apóstrofo en el idioma triqui de San Juan Copala.

Actividad 2

Apoye al adulto para que:

- ° Asocie la presencia del apóstrofo en el corte que se da en la voz cuando se realiza una lectura pausada del enunciado y platique acerca de su significado.

Va' nuj nij snó 'o sa' yo'

Actividad 3

Apoye al adulto para que:

° Lea con usted las palabras poniendo énfasis en la presencia del apóstrofo y lo relacione con el corte que se da en la voz. Entienda que al hacer un corte en la voz debemos escribir el apóstrofo.

-Ti' nuu



- Chi' ii

-Ka' anj



- Ra' vii



-Va' núj



- Ko'o



Actividad 4

Apoye al adulto para que:

° Lea con usted las siguientes palabras y coloque el apóstrofo en donde se indique:



Yo' oó
Yo _ oó



Kan'
Kan_



Na'ya'
Na_ ya_



'nuú
_nuú



'èè
_èè

Actividad 5

Apoye al adulto para que:

- Explique al adulto que una de las funciones del apóstrofo, en el idioma triqui del San Juan Copala, es diferenciar palabras que son semejantes pero su significado es distinto como en el caso de abajo.

Apoye al adulto para que:

- ° Observe las ilustraciones dos a dos, diga lo que representan y señale al hacerlo cuál lleva un corte en la voz. Después, escriba la palabra que corresponda debajo de cada ilustración:



ne ne'





_____ chra chra' _____

Actividad 6

- A continuación jugarán "Veó, veó". Se colocarán distintas imágenes en el pizarrón, de acuerdo al vocabulario que se vio en la lección. Posteriormente, cada alumno mencionará ante el grupo las características de lo que ve en una imagen, con el fin de que sus compañeros adivinen lo que describe.

Lección 3

Actividad 1

- Platíque con el adulto si sabe la función de la letra j en el idioma triqui de San Juan Copala.
- Explique la función de la letra j en el idioma triqui de San Juan Copala.

Actividad 2

Apoye al adulto para que:

- ° Lea con usted en forma pausada el enunciado poniendo cuidado en la pronunciación suave y aspirada de las vocales y la relación con la escritura de la letra j. Posteriormente complete el enunciado copiando las vocales que llevan esa letra.

Se quináj soj nihánj ma'. **Ca'anj ní á.**

Se quin___ s___ nihánj ma'. Ca'anj ní á.

Actividad 3

Apoye al adulto para que:

° Lea las palabras con usted poniendo énfasis en la pronunciación suave y aspirada de las vocales y la asocie con la presencia de la letra j; comprenda que cuando se hace esa aspiración debe escribir esas letras en el espacio indicado.



Xruj



Ne' ej



Nuj



Xrej



Chruj

Actividad 4

Apoye al adulto para que:

° Escriba las vocales que se indican en los renglones correspondientes; lea con usted las palabras que formo poniendo cuidado en la pronunciación de esas vocales y también diga el significado de las palabras que leyó.



Kooj

Ko__



Yaj

Y__



Neej

Ne__



Chruj

Chr_ _

7




Chij



Ch_j

Activada 5

° A continuación, jugarán: Construye palabras, en donde el alumno observará una imagen, construirá la palabra recortándola y pegándola en el espacio indicado, para posteriormente escribirla.

Xr	ej
Ne'	aj
Chr	uj
Y	ej
Ne	uj

Observa	Construye		Escribe
			
			
			

Conclusión

El objetivo principal de este trabajo fue el conocer el método que se emplea en el INEA para enseñar a leer y escribir a adultos indígenas de la etnia triqui de la Ciudad de México y, a partir de él, proponer un material complementario. Durante la indagación detecté que no tiene un material específico para trabajar la lectoescritura del español a adultos triquis, sino que utiliza el mismo material para todos los pueblos indígenas. Se basa, como mencioné en el cuerpo del trabajo, en el MIB, el cual utiliza como método de enseñanza de la lectura y escritura el enfoque bilingüe intercultural. El MIB se divide en módulos conocidos como MIBES. Con el primero se alfabetiza al alumno en su lengua materna, posteriormente en español y finalmente se refuerzan ambos idiomas en la lectoescritura con el objetivo de que el adulto sea bilingüe.

Por otro lado, examiné el enfoque comunicativo de la lengua, el cual propuse como método complementario al que se emplea en el INEA para la enseñanza de la lectura y escritura del español. Este enfoque crea situaciones comunicativas específicas al contexto del alumno y retoma ideas del constructivismo. Tomando esto como base, propuse un material acorde al contexto de un adulto indígena triqui habitante de la capital del país.

Puedo decir que logré el objetivo principal, identificar una metodología alternativa al enfoque utilizado por el INEA. Este método es el enfoque comunicativo de la lengua pues se centra en el alumno, toma en cuenta su contexto al crear situaciones comunicativas en torno a su vida cotidiana con el fin de que aprenda la lectoescritura del español, así como de su lengua materna, aunque en este punto no puedo afirmar qué tanto se aplica el método en la enseñanza de la

lectoescritura de su idioma originario dado que no hice una verdadera propuesta sino solo una actualización de las actividades porque no fue posible realizar observaciones de clase, entrevistas a los alumnos, etc.

Por otro lado, el objetivo de averiguar cómo la interculturalidad se integra en el aula no lo pude cumplir, pues no pude ver en la práctica cómo se realiza este proceso a causa de la pandemia del Covid-19. Pero gracias a la investigación documental integré en la propuesta aspectos socioculturales del adulto triqui habitante de la Ciudad de México por medio de imágenes o por situaciones comunicativas, con el fin de lograr en el estudiante una identidad y orgullo por su cultura, sin embargo, falto promover que ellos mismos preservarán y valorarán su cultura en el contexto de su vida en la capital del país.

En torno a las dos hipótesis que propuse al inicio de este trabajo, no puedo decir que el método ejercido por el INEA no es el idóneo por falta de pruebas precisas que permitan demostrarlo dado que la pandemia del Covid-19 no me permitió acudir al centro de enseñanza del INEA. Otra razón por la que no puedo afirmar el supuesto planteado es porque a pesar de las limitaciones, el instituto ha logrado un gran avance en erradicar el analfabetismo en México, esto gracias a los docentes, los cuales generan su propio contenido y material, como fue el caso de la maestra entrevistada en esta indagación.

En cuanto a la segunda hipótesis, tampoco se cumplió pues no aplique el trabajo, por ende, no tengo datos para confirmar que el enfoque comunicativo es una alternativa viable para enseñar a leer y escribir en español a adultos indígenas triquis de la Ciudad de México. Sin embargo, el enfoque comunicativo de la lengua me permitió proponer, en las estrategias de enseñanza, actividades en donde se mostrarán situaciones comunicativas cotidianas para los estudiantes, algo que los materiales del INEA no tienen, ya que están creados y pensados para una población rural y no urbana.

La educación para adultos indígenas en México es atendida por el INEA, aunque no cuenta con los recursos necesarios para dotar de mobiliario y materiales necesarios para que los profesores y alumnos trabajen, sin embargo, el INEA ha

tenido éxito en reducir el analfabetismo en el país gracias al esfuerzo de las autoridades y principalmente de los docentes al proponer estrategias acordes al contexto del adulto

ANEXO 1: Entrevista a la maestra del INEA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Propósito: Conocer la forma de enseñanza de la lectoescritura del español a adultos indígenas de la etnia triqui en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

1. Maestra, podría platicarme ¿Cuál fue la razón por la que ingresó a trabajar en el INEA?

“Ya había trabajado con ellos (INEA) hace años atrás entonces necesitaban una persona que pudiera enseñarles a ellas, a las mujeres triquis que estaban aquí y ellas mismas son la que solicitaron como para que yo pudiera estar dando asesorías con ellas. Para mí fue como una oportunidad, porque durante ese tiempo ya había yo dejado de trabajar, entonces fue como una oportunidad para mí, pero también al mismo tiempo poder estar con estas mujeres para poder enseñarles a manejar estos dos códigos porque hay muchas palabras en español que no pueden comprender en la lengua triqui porque pues se tiene que dar una explicación para que ellas puedan comprender, tan solo en las instrucciones en el libro te dan indicaciones qué es lo que tienes que hacer pero no logran comprender, aunque lean mil veces pero como ellas dicen: “si yo no sé qué

significa esta palabra en la lengua o qué quiere decir pues yo no puedo contestar”, porque realmente no logran comprender las instrucciones. Entonces lo que yo hacía era explicarles en triqui o buscar las maneras de que ellas comprendieran qué era lo que quiere decir para que pudieran contestar el libro o el texto o la palabra, el significado de la palabra, pero también a manera de colaborar con ellas de apoyarlas para que igual puedan seguir estudiando porque había jóvenes y señoras que querían estudiar y seguir estudiando”

2. ¿Eso la motivó a ser profesora de español de los triquis?

“Sí porque a mí en la escuela, por ejemplo, en la primaria si me costó un buen de trabajo porque desde chiquita o desde que tengo uso de razón me hablaban en la lengua triqui y ya en el momento de entrar a la escuela todo era en español, podía comprender algunas palabras o lo básico en el español para un diálogo, pero no podía comprender más palabras allá o qué quería decir o qué significa en mi lengua esa palabra en español, entonces sí me costó un buen de trabajo en la primaria. Pensado en eso es como una forma de apoyarlas a ellas de que pudieran comprender o avanzaran de una manera más rápida”.

3. Entonces, ¿las alumnas solicitaron al INEA que usted les diera las clases?

“Sí”.

4. ¿Además de usted hay otros profesores que trabajen con personas de esta etnia en el INEA?

“Sí, hay otras personas que no son hablantes de la lengua triqui, pero si son hablantes de otra lengua, también pertenecen a una comunidad y es una manera de comprender, no de como decir pobrecitos sino de comprender una forma de que hay maneras de explicar y tanto a las personas que asisten a la asesoría también se sienten identificados con la persona que está al frente a pesar de que no sea triqui, aunque sea hablante de otra lengua, también se ha trabajado de esa manera”.

5. ¿Qué capacitación recibe por parte del INEA?

“En INEA son varias capacitaciones, todo un proceso, para que uno como asesor también pueda mejorar en su práctica. El primer curso o capacitación es conocer todo lo que es INEA y cómo se trabaja desde INEA y cuál es su objetivo. Ya después viene el curso: *De la palabra*, así se llama, más bien de *Alfabetización*, pero ese módulo se llama: La palabra pues es para las personas que están en proceso de alfabetización, que apenas van a ir conociendo las palabras o formando sílabas.

Ya después viene el curso de 10 a 14 que se puede trabajar con jóvenes o niños que no han terminado su primaria y que están de la edad de 10 a 14 años que pueden ingresar a INEA con esa vertiente de 10 a 14. Es también otra capacitación de cómo trabajar con ellas, bueno con esta chica, porque si tuve una chica de 10 años que no pudo terminar su primaria, también es triqui, entonces también es otro curso.

Después viene otro curso que se llama MIBU, se llama MIBU por Modelo Indígena Bilingüe Urbano, es conocer toda la vertiente de cómo trabajar con las personas, porque hay módulos en la lengua, bueno se solicita un módulo en la lengua correspondiente a cada variante para que ellas puedan trabajar de acuerdo a cómo va el nivel de avance, pero dentro del MIBU. Esta vertiente se trabaja solo acá en la ciudad de México. Hay otro que se llama MIB, pero ese solo se trabaja en los estados en donde hay hablantes, hablantes, entonces es una vertiente del MIBU que se trabaja aquí en el contexto urbano, aquí con las comunidades indígenas en la ciudad de México.

El primer momento para que las personas se puedan alfabetizar tienen que llevar el módulo: Hablemos español, porque la mayoría no puede hablar bien o no tiene una buena comunicación en español y no es nada de escritura. Ese libro se trata de pura oralidad, de hablar, crear diálogos, pura oralidad en ese módulo que se llama: Hablemos español para personas hablantes de alguna lengua indígena. Después cuando acreditan ese módulo viene el libro de: La palabra, ahora si ese ya entra en el proceso de alfabetización ya con la escritura, pero lo que se hace dentro de ese módulo es trabajar, porque hay muchas personas que las palabras

en el libro se les dificulta o es ajeno, no conocen y lo que se trata de hacer es buscar palabras en la lengua triqui o ya sea en la lengua triqui o en otras lenguas porque también he trabajado con otras comunidades entonces dependiendo de su lengua materna se busca como decir: “como se dice chile en tu lengua”, y ya ellos dicen, por ejemplo, chile en triqui, y ya lo escribimos y les decimos: “donde identificas la letra a” y ya las personas lo van relacionando con las palabras en triqui y en español, ya jugamos con estas palabras y con la palabras que vayamos sacando que tengan las vocales para que se vayan familiarizando ellas con la lengua triqui y el español y al mismo tiempo van pronunciando para que no se les dificulte mucho, porque al momento de estar acostumbrada a hablar la lengua materna, como ustedes dijeron hace rato, o sea la entonación, es jugar mucho la entonación pero ya en el español es diferente, entonces por eso cuando las personas aprenden por primera vez o están aprendiendo español todavía tienen ese acento de su lengua materna, entonces también se les dificulta al momento de ir hablando, ir aprendiendo, ir pronunciando el español y todavía se les marca mucho el acento, durante el proceso de alfabetización se trabaja así con todo el módulo ir combinando la lengua triqui y el español, pero ir buscando palabras para que ellas no se sientan tan ajenas de su lengua materna al español porque son códigos diferentes, al momento de hablar el español es diferente a la lengua triqui que es lo que quiero decir, porque también tiene mucho que ver con la gramática y con la forma en la que nosotros hablamos en la lengua materna y en el español”.

6. ¿Cuenta con el material suficiente para llevar a cabo la enseñanza de la lectoescritura?

“No hay materiales, por ejemplo, de variante de San Jua Copala que es triqui baja, no hay material de esa variante. Lo que yo hacía era crear las palabras y poder trabajar con ellas porque realmente no hay material para trabajar”.

7. Entonces, ¿lo que nos explicaba anteriormente era su método de enseñanza de la lectoescritura?

“Sí”

8. ¿Cuenta con ayuda para impartir las clases?

“No, estoy sola”

9. ¿Cuántos alumnos están inscritos?

“En el proyecto MIBU, en general había inscritas como 80 personas dentro de la ciudad de México. Nosotros trabajábamos con 11 predios o lugares en donde están las personas indígenas dentro de la Ciudad de México, pero son hablantes que radican aquí en la Ciudad de México dentro del proyecto MIBU”.

10. ¿En el predio de la colonia Doctores cuántos alumnos hay inscritos?

“Había 15 personas inscritas”.

11. De esos alumnos, ¿la mayoría asiste regularmente? ¿Qué pasa con los alumnos que faltan muy seguido?

“Cuando no son tan constantes, uno se da cuenta cuando realmente hay personas que tienen esas ganas ese interés y a pesar de que no asisten buscan qué trabajos les voy a dejar o qué tareas, o si en algún momento llegan a tener dudas luego llegan a preguntarme, pero hay otras personas que asisten poco también por sus actividades porque trabajan todo el día, no hay como esa oportunidad, no sé si falta de interés, pero si faltan mucho. En cuanto a si no pasa nada cuando faltan, como INEA es un sistema abierto pues es al ritmo de las personas, no tanto de que si ya no llegaste o faltaste a una asesoría ya no puedes entrar, no es tanto así, si es accesible, pero ellos mismo se atrasan mucho con los temas, se atrasan al momento de contestar los libros, y esas personas en la actualidad siguen en lo mismo, no han podido concluir, si afecta pero no hay como un reglamento que sancione o que afecte a ellos de cierta manera de que si faltan mucho y no son constantes”

12. ¿Qué dificultades ha presentado en la enseñanza de la lectoescritura del español?

“Hay palabras que no se pueden traducir y a veces ellas (las alumnas) las quieren traducir como se dice esto en triqui porque si no conocen el significado de una palabra luego preguntan: ¿cómo se diría en triqui? o ¿cómo lo digo?, pero a veces no hay como tal una traducción de cómo decirlo en triqui, sino es una explicación que se acerque a la palabra que quiere decir. Entonces si se me dificulta al encontrar palabras de lo que quiere decir en la lengua triqui, o sea al traducirlo, pero es que en las lenguas no se tiene que traducir sino interpretar para que se pueda comprender”.

13. ¿Qué obstáculos impiden a los alumnos aprender a leer y escribir en español?

“Lo que se les dificulta es la comprensión de lectura. Hay palabras que no son rebuscadas y hay otras que sí, pero es como buscar sinónimos, yo creo que lo que más se les dificulta es la comprensión: “haber esa palabra que quiere decir”, y aunque busque en el diccionario luego ni siquiera da una explicación de qué es. Entonces eso si se nos ha dificultado un poco pero igual es explicarlo en la lengua para que ellas (las alumnas) puedan comprender más”.

14. ¿Esos obstáculos son de tipo cognitivo o cultural?

“Yo creo que culturales. Bueno más bien en la forma de la lengua es muy diferente al español, las palabras que no hay significado, la gramática es un poco complicado y al momento de decir, nosotros, por ejemplo, en la oración decimos primero los verbos, luego los sustantivos y después el complemento, así es la oración, pero en el español es diferente primero tiene que ser sujeto, verbo y el predicado, es como viceversa, por esa cuestión hay palabras que no hay esa comprensión. Pero en lo cultural yo entiendo que es la forma en que son nuestras costumbres o nuestra forma de ver al mundo, pero eso creo que no tiene que ver”.

15. ¿Cuáles logros o resultados ha visto reflejados en la enseñanza de la lectoescritura?

“Ahora las personas ya pueden leer y comprender más, ampliar su vocabulario también”.

16. ¿Usted integra la interculturalidad al aula?

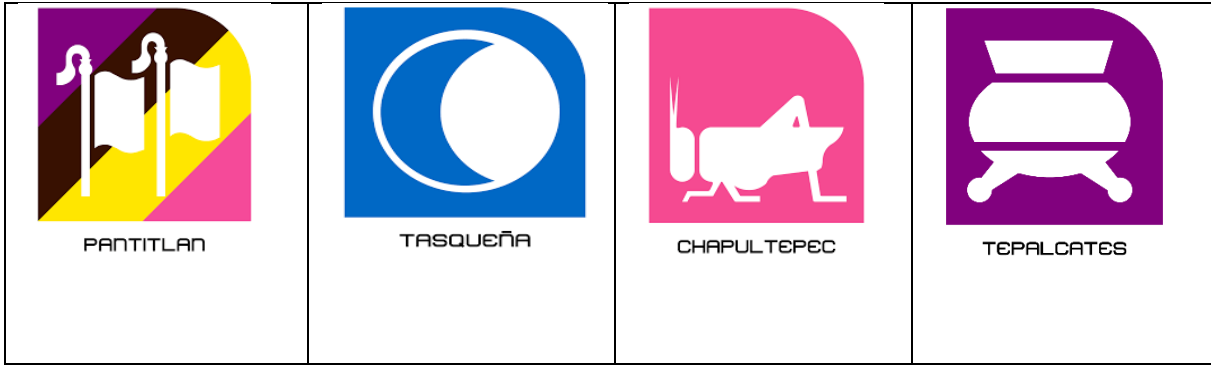
“Sí, es nuestro principal objetivo, hacer una educación Intercultural, no solo es mencionarlo sino llevarla a cabo, no solamente los temas que vienen en el módulo en el libro, sino también ir intercambiando los saberes que ellos tiene porque así aprenden más, porque si yo voy y te voy a enseñar lo que yo sé, no creo que hubiéramos avanzado mucho porque es empezar a partir de sus saberes de ellos, que es lo que ellos ya saben, que es lo que ya traen”.

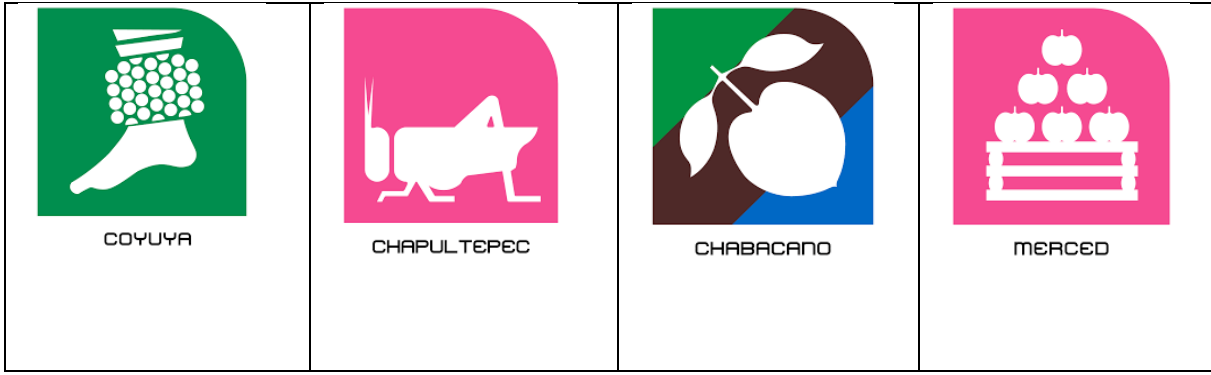
17. ¿Qué significa para usted ser maestra de educación indígena dirigida a adultos?

“He tenido satisfacción al ver los logros de las personas, al ver lo que han logrado, lo que han avanzado, a pesar de que ahora ya no estoy con ellos me siguen buscando, preguntando y yo feliz apoyando en lo que pueda porque no siempre se puede y si más que nada es la satisfacción que me llevo de sus logros porque las cosas que han logrado también es como mis logros y eso la satisfacción de que han avanzado y de aprender y de seguir adelante porque no se quedan ahí nada más”.

ANEXO 2: Material de Actividades
-Lotería

 <p>POTRERO</p>	 <p>CANDELARIA</p>	 <p>OBRERA</p>	 <p>ZÓCALO/TENOCHTITLAN</p>
 <p>CHABACANO</p>	 <p>HIDALGO</p>	 <p>UNIVERSIDAD</p>	 <p>SANTA ANITA</p>
 <p>OBSERVATORIO</p>	 <p>INDIOS VERDES</p>	 <p>SAN LAZARO</p>	 <p>GARIBALDI / LAGUNILLA</p>





			
SAN LAZARO	ESCUADRON 201	GARIBALDI / LAGUNILLA	TASQUEÑA
			
CUITLAHUAC	CUATRO CAMINOS	CHAPULTEPEC	PINO SUAREZ
			
LA PAZ	PEÑON VIEJO	SN. JUAN DE LETRAN	CHABACANO
			
CANDELARIA	OBRERA	PANTITLAN	MOCTEZUMA

			
BALBUENA	C. DE LA ESTRELLA	HIDALGO	MERCED
			
UNIVERSIDAD	PANTEONES	INDIOS VERDES	OBSERVATORIO
			
MOCTEZUMA	PEÑON VIEJO	SANTA ANITA	LA PAZ
			
TEPALCATES	ZÓCALO/TENOCHTITLAN	COAHUILA	POTRERO



POTRERO



CANDELARIA



TEPALCATES



CHABACANO



TASQUEÑA



OBRERA



ZÓCALO/TENOCHTITLAN



PANTITLAN



HIDALGO



UNIVERSIDAD



SAN LAZARO



OBSERVATORIO



GARIBALDI / LAGUNILLA



SANTA ANITA



CHAPULTEPEC



C. DE LA ESTRELLA



MOCTEZUMA



BELLAS ARTES



COYUYA



PANTEONES



PINO SUAREZ



MERCED



SN. JUAN DE LETRAN



BALBUENA



CUATRO CAMINOS



LA PAZ



PEÑON VIEJO




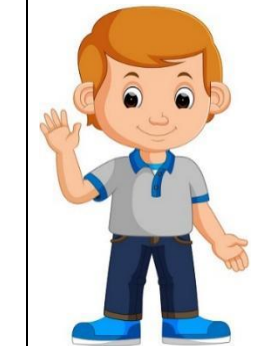



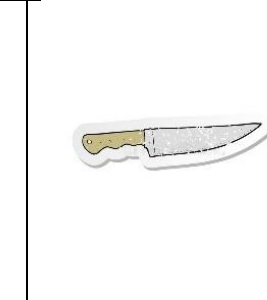
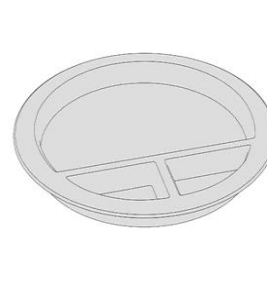
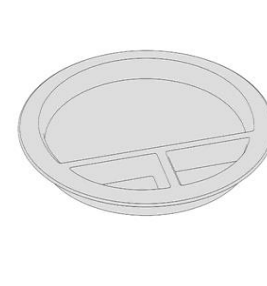




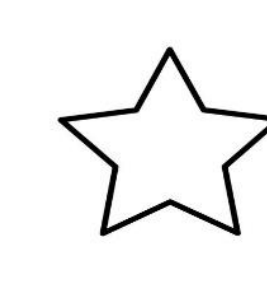
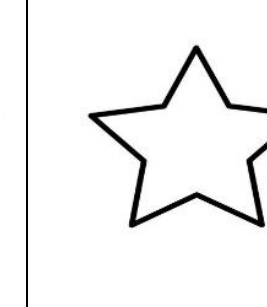


ESCUADRON 201



CUITLAHUAC

-Memorama

			
Ngaa a	Ngaa a	Xnii a	Xnii a
			
Luu a	Luu a	Née' a	Née' a
			
Co'oo a	Co'oo a	Chavii a	Chavii a
			
Ra' vii a	Ra' vii a	Yati' a	Yati' a

			
Ro'nó a	Ro'nó a	Xroj' a	Xroj' a
			
Too a	Too a	Yuún a	Yuún a
			
Yumi' a	Yumi' a	Chuvee a	Chuvee a
			
Ne'ej a	Ne'ej a	Rnee a	Rnee a

-Material "Adivina quién"



Referencias:

- Abarca Cariman, Geraldine. (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*. Apuntes. Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 9, 1-18. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>
- Acosta Martín, Edlin Yuselmi. *Aspectos básicos de la educación de adultos y su desarrollo histórico en México*. (Tesina de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 042, México. Recuperada de: <http://200.23.113.51/pdf/28722.pdf>
- Aguilar Peña, Paula; Albarrán Vergara, Paulina; Errázuriz Cruz, María; Lagos Paredes, Cecilia. (2016). *Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos*. Estudios Pedagógicos. 42 (3). Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art01.pdf>
- Alavez Ruiz, Aleida. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. Recuperado de: <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Alpízar Díaz, Wendy. (2005). *Hacia la construcción del concepto integral de adultez*. Revista Enfermería Actual en Costa Rica, (10), 1-14. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/6631360/hacia-la-construccion-del-concepto-integral-de-aduldez>
- Anatolievna Zhizhko, Elena. (2016). *Atención consiente y aprendizaje experiencial en educación de adultos*. PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE. 8(14), 20-32. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/praxisinv14_itm.pdf

- Arzate Salgado, Jorge G. (1995). *Educación de Adultos y Teorías de Enseñanza Aprendizaje: un acercamiento desde la sociología del conocimiento*. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales. (8/9). Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ogy0rcczNEUJ:https://convergencia.uaemex.mx/article/download/9757/8062/+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Avelino Fernández, Javier; Martínez Vázquez, Ruth; Rivera Torres, María Dolores. (2010). *Empiezo a leer y escribir el español*. México. INEA.
- Ayora Esteban, M. del Carmen. (2017). *La competencia sociolingüística y los componentes culturales del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística*. Pragmalingüística, 25, 31-49. Recuperado de: <file:///C:/Users/52553/Downloads/3667Texto%20del%20art%C3%ADculo-14937-1-10-20171211.pdf>
- Bastiani Gómez, José. (2007). *El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula*. Ra Ximhai, 3(2), 365-376. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/46130208.pdf>
- Bautista Cruz, Susana. (2013). *Los Pueblos indígenas y derechos lingüísticos en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, 75-103. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/7.pdf>
- Benavent Sancho, Matilde. (2014). *Educación bilingüe ¿realidad o utopía?* (Tesis de licenciatura). Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación, España. Recuperada de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2232/Benavent-Sancho.pdf?sequence=1>
- Braslavsky, Berta. (2003). *¿Qué se entiende por alfabetización?* Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 2-17. Recuperado de:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf

Cámara de Diputados. (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. SIPIG-UNAM. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/Ley%20general%20de%20derechos%20linguisticos.pdf>

Camargo, Geraldina; Montenegro, Raquel; Maldonado Bode, Sophia., Magzul, Justo. *Aprendizajes de la lectoescritura*. Recuperado de: http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRIPTURA.pdf

Carballo, Mardonio. (04 de noviembre de 2022). *Esperanza de ser sin renunciar: Triquis, Ciudad de México*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jIMpJUoCs0M>

Cárdenas Osuna, Perla Cecilia. (2008). La palabra generadora como medio de apropiación de la lectoescritura. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 25-B, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/26332.pdf>

Castaño Carrasco, María Inmaculada Martín. (2009). *La educación de adultos*. Innovación y Experiencias Educativas, (45), 1-8. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_24/M_INMACULADA_MARTIN_1.pdf

Castillo Hernández Mariana; García Rodríguez Ana Karina y Vázquez Vázquez Soreli. (2011). *Las prácticas culturales de los niños Triquis de entre 7 y 12 años: un estudio de caso del centro comunitario "maíz"*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, unidad 092 Ajusco, México, Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/27971.pdf>

Castillo Peña, Alejandra. (2002). *Enfoque comunicativo funcional: ¿Realidad o fantasía en el aula?* Publicación Académica. Recuperado de: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/engoque%20comunicativo.pdf.uk0qky7.pdf>

Centro Cultural DRIKI'; Anadeges del Sur Pacífico; A.C Chicahuaxtla; Sandoval Cruz, Fausto; Hernández González, Pablo; Velázquez Ramírez, Andrea; y Gamallo Pinel Rafel. (1998). *Empiezo a leer y escribir en mi lengua. Triqui de Copala*. México. INEA.

Cervantes, Arizbet. (09 de abril de 2019). Los triquis de la CDMX no quieren ser chilangas y, entre el racismo, resguardan su identidad mixteca. *Sin embargo*. Recuperado de: <https://www.sinembargo.mx/09-04-2019/3563720>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (07 de agosto de 2020) *Triquis*. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/pueblos_mexico/triquis.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (7 de febrero de 2021). *Creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Recuperado de: https://www.sil.org/system/files/reapdata/38/31/22/38312220883398703427775394076164424459/trc_gramatica.pdf

Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT). (15 abril 2021 a). *Actividad 10. ¿Cómo está organizado el MIB?* Recuperado de: http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/cursos/para_ser_alfabetizador_mib/contenidos/unidades/u2_t22_a10.htm

Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT). (15 abril 2021 b). *Para ser alfabetizador/a del MIB*. Recuperado de:

http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/cursos/para_ser_alfabetizador_mib/

Cortés Vargas, Daniel; de Ibarrola, María; Delgado Fuentes, Marco A.; Hamui, Mery; Latapí Sarre, Pablo; Muñoz, Aldo; Muñoz Izquierdo, Carlos; Pavón Tadeo, Maira; Silva Laya, Marisol y Schmelkes, Sylvia. (2008). *La Educación Indígena en México: inconsistencias y retos*. Este país, 210, 37-41. Recuperado de: file:///C:/Users/angel/Downloads/7_educacion_indigena.pdf

Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>

Dirección General de Educación Indígena. (Sin fecha). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. Recuperado de: file:///C:/Users/angel/Downloads/lengua_indigena_06.pdf

Edelstein, Gloria. (2016). *Práctica docente*. Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Recuperado de: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=8&w=pr%C3%A1ctica+docente>

Equipo Políticas Sociales FETE UGT. (Sin fecha) *Clave 5. Claves para la Educación Intercultural. Educación de personas adultas*. Recuperado de: http://www.educatolerancia.com/pdf/Claves%20para%20la%20Educacion%20Intercultural%205_Educacion%20de%20personas%20adultas.pdf

Erickson de Hollenbach, Elena. (2008). *Gramática Popular del triqui de Copala*. Recuperado de:

https://www.sil.org/system/files/reapdata/38/31/22/38312220883398703427775394076164424459/trc_gramatica.pdf

Fernández, Carla. (2006). *Taller Flora*. Recuperado de: http://carlafernandez.com/downloads/libro_carla_fernandez.pdf

Fernández Chaves, Flory. (2002) El análisis de contenido como ayuda para la investigación, *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Fernández Prieto, Marta y Valverde Berrocoso, Jesús. (1995). *Perfil actitudinal del educador de adultos*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22), 99-106. Recuperada de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117857.pdf>

Flores Arcos, Yuridia Guadalupe; Pérez de la Rosa, José Adolfo; Pérez Ricardez, Jessica Yoselin; Ramos Ferrer, Antonio y Paz, Medina Luis Abraham. (2019). *Panorama del derecho a la educación indígena en México*. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 6(4), 35-46. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/3700102.pdf>

Flores López, Susana. (2018). *Desplazamiento interno forzado en San Juan Copala: ¿desindianización triqui?* *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, (73), 69-97. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crca/v25n73/2448-8488-crca-25-73-69.pdf>

Galicia Gordillo, María Angélica. (2017). *Formación docente del medio indígena y su relación con la enseñanza de la lengua. Primeros resultados de investigación*. Procesos de formación. Conferencia llevada a cabo en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20DEL%20MEDIO%20IND%C3%8DGENA%20Y%20SU.pdf>

- Galindo, Angelmiro. y Moreno, Lina María. (2019). *Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudios de caso*. Lenguaje, 47(2S), 648-684. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v47n2s1/0120-3479-leng-47-02-s1-00648.pdf>
- Galindo Merino, Mar. (2005). *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*. Interlingüística, 16(1), 431-441. Recuperado de: <file:///C:/Users/52553/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeLaCompetenciaSocioculturalEnElAprendizajeDeSegundasLenguas.pdf>
- Gómez Zermeño, Marcela Georgina. (2010). *Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12 (1), 1-25. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/240-1110-1-PB.pdf>
- Góngora Hernández, Jorge Alberto. (2018). *Actividades Permanentes para Favorecer las Competencias Lingüísticas en Estudiantes de Educación Primaria*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 041). Recuperada de: <http://200.23.113.51/pdf/35317.pdf>
- Hernández Bringas, Héctor; René Flores, Arenales; Santoyo Sánchez, Rafael; Millán Benítez, Prócoro. (2019). *Situación de rezago acumulado en México (2010)*. Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional. UNAM. Recuperado de: http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_05.pdf
- Hernández Mendoza, Fidel. (2009). *Daj nadure' sinugun' Los usos de la lengua Nanj nínín y del español en las comunidades Triquis de Chichahuaxtla*. (Tesis de maestría) Universidad Mayor de San Simón.

Cochabamba, Bolivia. Recuperada de:
<http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/3.Tesis-Fidel-Hernandez.pdf>

Herrera Morales, Ruth Isabel; Vargas, María de Lourdes y Jiménez Ríos, Edith. (Sin fecha). *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los procesos de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM)*. Multiculturalismo y Educación. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de:
<file:///C:/Users/angel/Downloads/LA%20IDENTIDAD%20DEL%20DOCENTE%20DE%20EDUCACION%20INDIGENA%20Y%20LA.pdf>

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. ILCE. (12 de febrero de 2021). Creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Recuperado de:
https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/micrositios/31ago_creacion_inea/

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2016). *El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe*. Recuperado de: file:///C:/Users/angel/Downloads/folleto_mib_2016_baja.pdf

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (27 de agosto de 2020). Historia. Recuperado de: <http://cdmx.inea.gob.mx/historia.html>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). Planea. Resultados nacionales 2017. Educación media superior. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas. Recuperado de:
<file:///C:/Users/angel/Downloads/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes*

indígenas. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F104.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Planea. Resultados nacionales 2018. 6º de primaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas.* Recuperado de: file:///C:/Users/angel/Downloads/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (25 de septiembre del 2020). *Triquis. Atlas de los Pueblos Indígenas de México.* Recuperado de: http://atlas.inpi.gob.mx/?page_id=128

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2015). *Indicadores básicos de la agrupación triqui.* Recuperado de: https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2015/pdf/agrupaciones/triqui.pdf

Jiménez Franco, Valentina. (2019). *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.* Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/P1D321.pdf>

Jiménez Herrera, Ana María. (2018). *¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación.* *Análisis*, 50 (92) 55-72. Recuperado de: <file:///C:/Users/JESUS/Downloads/Dialnet-DeQueSirveLeerYEscribirTransversalizarLaLecturaYEs-7051096.pdf>

Jiménez Naranjo, Yolanda, y Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe. (2016). *La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa.* *LiminaR*, 14(1), 60-72. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a5.pdf>

- Jordá Hernández, Jani. (2009). *Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio*. SIPIG-UNAM. Recuperado de: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%207/2%20UN%20ACERCAMIENTO.pdf
- Kobashi, Saori. (2014). *Competencia intercultural y choque cultural: Adaptación a una cultura nueva y sus dificultades*. Universidad Complutense de Madrid, 523-532. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0523.pdf
- Lewis Fisher, Pedro; Sandoval Cruz Fausto. (2007). *Triquis. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/triquis.pdf>
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. México, 30 de septiembre de 2019. Recuperado de: https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf
- Leyva Barajas, Yolanda; Santamaría Barreto, Mirna y Serrato, Sandra Conzuelo. (2018). *Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva*. Red, 1-8. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/red11/articulos/07Desde.pdf>
- Lomas, Carlos. (1999) *Glosario. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. V. II. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona, Ediciones Paidós (Papeles de Pedagogía).
- López Bárcenas, Francisco. (2006). *San Juan Copala: dominación política y resistencia popular. De las rebeliones de Hilarión a la formación del municipio autónomo*. Recuperado de:

<https://desinformemonos.org/wp-content/uploads/2009/08/triquisversionparaimpresion.pdf>

López García, Elena. (2015). *Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua*. (Tesis de licenciatura) Universidad de Alicante, España. Recuperada de:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47686/1/Vision_practica_de_l_enfoque_comunicativo_de_la_lengua_GARCIA_LOPEZ_ELENA.pdf

López Gopar, Mario E. (2007). *El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multilectoescrituras*. *Lectura y Vida*, 48-58. Recuperado de:

file:///C:/Users/52553/Downloads/Alfabeto_marginante.pdf

López Quiterio, Alma Epifania. (2017). *La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1257-1280. Recuperado de:

<file:///C:/Users/angel/Downloads/LA%20RELACION%20ENTRE%20SABERES%20INDIGENAS.pdf>

Mantilla Gálvez, Diana Karina. (2014). *La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días*. *Díke*, 8(16), 97-116. Recuperado de:

<file:///C:/Users/angel/Downloads/Dialnet-LaFormacionDelEstadoYLaEducacionIndigenaEnMexicoCl-6622400.pdf>

Marinis, Natalia de. (2017). *Despojo, materialidad y afectos: la experiencia del desplazamiento forzado entre mujeres triquis*. *Desacatos*, (53), 98-113. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000100098

Martínez Buenabad, Elizabeth. (Sin fecha). *La educación indígena e interculturalidad en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. Multiculturalismo y Educación. Ponencia llevada a cabo en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf

Martínez Galeana, María del Mar. (2017). *Análisis de la Competencia Comunicativa en los Programas de Estudio de Español en México y Lenguaje y Comunicación en Chile*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco). Recuperado de:

<http://200.23.113.51/pdf/33442.pdf>

Mejía Botero, Fernando y Martín del Campo, Adrián Frausto. (2016). *CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa?* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XLVI (4), 51-64. Recuperado de:

<file:///C:/Users/angel/Downloads/27049500003.pdf>

Mendoza Ortega, Sara Elena; Sánchez Muñoz, Norma Greta; Martínez Ascencio, Patricia. (2008). *Manual para la Coordinación y Elaboración de Módulos del MEVyT-Indígena Bilingüe*. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Recuperado de: Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. México, 30 de septiembre de 2019. Recuperado de:

https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf

Messina, Graciela; Arteaga, Paola; Cano, Amanda y Popoca, Cenobio. (octubre de 2018). *Propuestas para mejorar la atención educativa a poblaciones rurales en México*. En D. Juárez (Presidencia), *Propuestas para la educación rural para el sexenio 2018-2024*.

Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/Propuestas-Educacion-Rural-final-1.pdf>

Miguel Chávez, Beatriz. (2016). *La venta de la mujer indígena triqui como parte de los arreglos matrimoniales en San Martín Itunyoso y La Laguna Guadalupe, Oaxaca*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. Recuperado de: http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/5412/Venta_de_la_mujer_indigena_Miguel_2016_MS.pdf?sequence=1&isAllowed=

Molina García, Ma. José. (2003). *Fundamentos teóricos de la educación bilingüe*. Aldaba, (29), 127-138. Recuperado de: <file:///C:/Users/JESUS/Downloads/Dialnet-FundamentosTeoricosDeLaEducacionBilingue-1975779.pdf>

Nivón Bolán, Amalia. (2010). *Formación de educadores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional (México)*. Revista Universitaria, (4), 1-32. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/nivon-004.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2015). *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), Mejico*. Recuperado de: <https://uil.unesco.org/es/caso-de-estudio/effective-practices-database-litbase-0/modelo-educacion-vida-y-trabajo-mevyt-mejico>

Pelayo Zalgado, Jose Gabriel. (2017). *Competencias comunicativas para la solución de problemas comunitarios*. (Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162). Recuperada de: <http://200.23.113.51/pdf/33743.pdf>

Pöllmann, Andreas. (2017). *Miradas a las culturas indígenas mexicanas desde la perspectiva de futuros maestros de secundaria*. Universidad y Sociedad, 9(2), 53-58. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n2/rus06217.pdf>

- Ramírez, Liberio Victorino y Víctor Ramírez, Ana Cecilia. (2010). *Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?* Tiempo de Educar, 11(21), 59-78. Recuperado de: <https://bibliotecaiztapalapauin.files.wordpress.com/2018/07/educadultos2.pdf>
- Rehaag, Irmgard. (2006). *Reflexiones acerca de la interculturalidad*. Revista de Investigación Educativa, (2), 1-9. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711004.pdf>
- Regeneración. (8 de febrero de 2021). *Analfabetismo ha bajado en 20 años, especialmente en mujeres: Censo INEGI 2020*. Regeneración. Recuperado de: <https://regeneracion.mx/analfabetismo-ha-bajado-en-20-anos-especialmente-en-mujeres-censo-inegi-2020/>
- Resendiz Ramírez, Enedina. (2000). *El INEA y el Método de la palabra generadora para alfabetizar*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México. Recuperada de: <200.23.113.51/pdf/16945.pdf>
- Reyes Gómez, Juan Carlos. (2009). *Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural: El uso y la enseñanza de las lenguas y el estudio y la reproducción de las culturas en la educación bilingüe e intercultural*. Recuperado de: <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/421/Congreso%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Ind%C3%ADgena%20e%20Intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Richards, Jack C. y Rodgers Theodore S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Recuperado de: <file:///C:/Users/52553/Downloads/enfoques%201.pdf>

- Ríos González, María Francisca. (2006). *La educación de adultos: Principal impulsora de la educación permanente*. Eúphoros, 237-248. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1973658.pdf>
- Rodríguez Huerta, Gustavo. (2020). *Empiezo a leer y escribir en español. Segunda edición*. México. INEA.
- Rodríguez Santos, José María. (2002). *El acto de habla como unidad de comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua: tratamiento en materiales didácticos de E/LE*. Universidad Pontificia Comillas. Instituto de Idiomas Modernos. Madrid, España. Recuperado de: <file:///C:/Users/52553/Downloads/1652-4877-1-PB.pdf>
- Rojas García, Adelaida; García Rosas, Elías; Rocha Reza, Sonia Y; Archundia Mercado; Alfonso y Lara Figueroa, Alejandro. (2014). *Problemas sociales de la educación indígena. El perfil actual*. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/Libro+Problemas+Sociales+de+la+Educaci%C3%B3n+Ind%C3%ADgena.pdf>
- Sandoval-Forero, Eduardo Andrés y Montoya-Arce, B. Jaciel. (2013). *La educación indígena en el Estado de México*. Papeles de población, 19(75), 239-266. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v19n75/v19n75a10.pdf>
- Secretaría de Cultura. (7 de agosto del 2020) *¿Sabías que en México hay 68 lenguas indígenas, además del español?* Recuperado de: <https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguas-indigenas?idiom=es>
- Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades. (Sin Fecha). *Proyecto de Intervención Integral Intercultural en Comunidades Indígenas de la CDMX "Sembremos una semilla en comunidad" Diagnóstico Potrero Primera versión*. Recuperado de:

<https://transparencia.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/Pot/rer/o.p/Potrero.pdf>

Torres, Rosa María. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, (1), 1-13. Recuperado de: https://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/AprendizajePermanenteESP.pdf

Torres Valencia, Rosa Margarita y Quiroz Cerón, Verónica. (2005). *Estrategias para la permanencia y conclusión de estudios, en alumnos del subsistema de educación para los adultos*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 Ecatepec, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/21840.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México. (28 de septiembre del 2020). *Triquis*. Repositorio Universitario Digital. Instituto de Investigaciones Sociales. Recuperado de: <http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/handle/IIS/3270>

Valencia Flores, Felipe de Jesús; Pérez de la Rosa, José Adolfo; Pérez Ricardez, Jessica Yoselin; González Hernández, Marisol; Paz Medina, Luis Abraham; Rodríguez Mazariego, Carlos Romero. (2021). La educación indígena en el constitucionalismo mexicano. Revista Iberoamericana de Ciencias, 8(2), 153 – 169. Recuperado de: <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300113.pdf>

Valenzuela Gómez-Gallardo, María de la Paz. (2000). *Los Pueblos Indígenas y la Educación de Adultos en México*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198884>

Velasco Arriaga, Magdalena. (2019). *Retos de la educación de Adultos en México*. Educencia, 4(1), 30-39. Recuperado de:

<https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/view/124/9>

2

Venezky, Richard L. (2005). *¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura*. *Lectura y Vida*, 62-65. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Asociacion.pdf

Vergara Fregoso, Martha. (2015). *La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados*. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 10-27. Recuperado de: <file:///C:/Users/angel/Downloads/5386229.pdf>