



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

**EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA NÁHUATL, A NIVEL BÁSICO, EN ADULTOS
ORIGINARIOS DE LA COMUNIDAD SAN BALTAZAR ATLIMEYAYA, PUEBLA**

**LÍNEA DE FORMACIÓN:
INVESTIGACIÓN- INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE
PLURILINGÜISMO**

**PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

**PRESENTA
DULCE CLARA PETRICHOLE GUTIÉRREZ**

**ASESORA
DRA. NORMA ALCÁNTARA GÓMEZ**

Ciudad de México, marzo de 2024.



Ciudad de México a 23 de febrero de 2024.

Ex LEIP (055/2022)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica, han sido designados SINODALES del Jurado del Examen Profesional de: **DULCE CLARA PETRICHOLE GUTIÉRREZ**, con número de MATRÍCULA **160924224**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta el Proyecto de Desarrollo Educativo titulado: **EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA NÁHUATL, A NIVEL BÁSICO, EN ADULTOS ORIGINARIOS DE LA COMUNIDAD SAN BALTAZAR ATLIMEYAYA, PUEBLA**, para obtener el título de Licenciado en Educación e Innovación Pedagógica.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base el artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ
Secretaria (o)	NORMA ALCÁNTARA GÓMEZ
Vocal	AMALIA NIVÓN BOLÁN
Suplente	MARIO VILLAMIL GRANADOS

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DRA. GABRIELA MARGARITA SORIA LÓPEZ
 Coordinadora del Programa Educativo
 Licenciatura en Educación e Innovación
 Pedagógica

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica y por la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica.
c.c.p.- Comisión de Titulación.



Índice

Introducción.....	10
<u>1.</u> Antecedentes.....	13
<u>1.1.</u> La problemática social.....	13
<u>1.2.</u> Normatividad.....	16
<u>1.3.</u> Antecedentes de investigación-intervención.....	18
<u>2.</u> Marco teórico.....	26
<u>2.1.</u> Alfabetización.....	26
<u>2.1.1.</u> El desarrollo lingüístico (primera lengua).....	27
<u>2.1.2.</u> Teorías de adquisición de la primera lengua.....	28
<u>2.2.</u> Lectoescritura.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
<u>2.2.1.</u> Las teorías de la adquisición del principio alfabético (alfabetización inicial).....	37
<u>2.2.2.</u> Metodologías de alfabetización inicial.....	47
<u>2.3.</u> Enseñanza en personas adultas.....	51
<u>2.4.</u> Las lenguas adicionales.....	53
<u>2.4.1.</u> Teorías de adquisición/ aprendizaje de lenguas adicionales.....	56

2.5.	Hipótesis del umbral y transferencia translingüística para la bialfabetización (Cummins y Salazar)	63
2.5.1.	Las metodologías de enseñanza de lenguas adicionales.....	69
2.6.	Interculturalidad	76
2.6.1.	Educación en y para la diversidad lingüística	77
2.6.2.	La intervención en contextos de diversidad lingüística	84
2.7.	El plurilingüismo.....	89
2.8.	Náhuatl (hablantes de Puebla).....	90
2.8.1.	Aprendizaje	94
2.8.2.	Enseñanza.....	96
3.	El enfoque metodológico que sustenta la elaboración del diagnóstico y del procedimiento para la obtención y tratamiento de los datos	100
3.1.	Elección, justificación y descripción de la metodología de diagnóstico y análisis.....	100
3.2.	Selección de técnicas para recopilar información y diseño de instrumentos de investigación	104
4.	Diagnóstico de necesidades.....	107
4.1.	Descripción de los espacios internos y externos en relación con la propuesta de intervención	107

4.1.1. Acerca de San Baltazar Atlimeyaya, Puebla.....	110
4.1.2. Acerca del municipio de Chimalhuacán.....	117
4.2. Descripción de los sujetos, sus prácticas y sus vínculos.	131
5. Identificación del problema.....	136
5.1. Identificación, delimitación y planteamiento del problema por atender en la propuesta del proyecto de desarrollo educativo.....	137
5.2. Elaboración de la pregunta problematizadora	139
6. Diseño y desarrollo de la propuesta.....	132
6.1. Estrategias y acciones para la solución del problema.....	132
6.2. Diseño de la propuesta.....	133
Conclusiones.....	194
Referencias	199
Apéndice.....	208

Anexo A tabla 1 Entrevista para personas hablantes de náhuatl	208
Anexo B tabla 2 Metas e indicadores	209
Anexo C tabla 3 Caracterización del bilinguismo	210
Anexo D tabla 4 Tabla 4 Categorías y subcategorías apriorísticas	211
Anexo E tabla 5 Pauta de los instrumentos de investigación dirigidas para adultos hablantes y no hablantes de náhuatl.....	214
Anexo F Tabla 55 Ejemplo de la forma en que se llevó a cabola transcripción de la entrevista	224
Anexo G Ejemplo de la forma en que se llevó a cabo la transcripción de la conversación informal (sobremesa).....	227
Anexo H Tabla 56 Ejemplo de la forma en que se realizaron las metas e indicadores	232
Anexo I Ejemplo de la forma en que se llevó a cabo la caracterización del bilinguismo	235
Anexo J tabla 58 Caracterización del bilinguismo Lorenzo.....	235
Anexo K tabla 59 Caracterización del bilinguismo Victoria.....	238
Anexo L tabla 60 Caracterización del bilinguismo Olivia	239
Anexo M tabla 61 Caracterización del bilinguismo Antonio	240

Índice de tablas

Tabla 7 sesión 1. Bienvenida y actividad de autoevaluación	141
Tabla 9 sesión 3. Los alimentos en náhuatl	143
Tabla 10 sesión 4. Mi comunidad en armonía con el náhuatl	144
Tabla 11 sesión 5. Los verbos	145
Tabla 12 sesión 6. Los saludos y palabras de cortesía.....	146
Tabla 13 sesión 7. Las personas y los parentescos	147
Tabla 14 sesión 8. Conocimiento de mi cuerpo	148
Tabla 15 sesión 9. Los animales.....	149
Tabla 16 sesión 10. Los pronombres y posesivos	150
Tabla 17 sesión 11. Los pronombres y las preguntas interrogativas	151
Tabla 18 sesión 12. Los sustantivos	152
Tabla 19 sesión 13. Las expresiones cotidianas	153
Tabla 20 sesión 14. Los sustantivos y los posesivos	154
Tabla 21 sesión 15. Los lugares de la casa	155
Tabla 22 sesión 16. Sufijos reverenciales.....	156
Tabla 23 sesión 17. Diminutivos y aumentativos.....	157
Tabla 24 sesión 18. Singular y plural	158

Tabla 25 sesión 19. Preposiciones y conjunciones.....	159
Tabla 26 sesión 20. Los números	160
Tabla 27 sesión 21. Los números ordinales.....	161
Tabla 28 sesión 22. Evaluación.....	162
Tabla 29 sesión 23. Las oraciones	163
Tabla 30 sesión 24. Ropa.....	164
Tabla 31 sesión 25. Adverbios	165
Tabla 32. sesión 26. Conectores	166
Tabla 33 sesión 27. Pronombres indefinidos.....	167
Tabla 34 sesión 28. Oficios y profesiones	168
Tabla 35 sesión 29. Las frutas	169
Tabla 36 sesión 30. Los lugares.....	170
Tabla 37 sesión 31. Adjetivos demostrativos y calificativos.....	171
Tabla 38 sesión 32. Los colores.....	172
Tabla 39 sesión 33. Elementos y el clima en náhuatl.....	173
Tabla 40 sesión 34. Los imperativos	174
Tabla 41 sesión 35. Los estados de ánimo.....	175
Tabla 42 sesión 36. El uso adecuado de los adjetivos en náhuatl	176
Tabla 43 sesión 37. El plural en los adjetivos	177

Tabla 44 sesión 38. Los pronombres verbales.....	178
Tabla 45 sesión 39. El restaurante	179
Tabla 46 sesión 40. El optativo presente y los comparativos.....	180
Tabla 47 sesión 41. Pronombres de identificación, relativos e interrogativos, vocabulario de tiempo	181
Tabla 49 sesión 43. Sustantivos abstractos.....	183
Tabla 50 sesión 44. Verbos intransitivos, transitivos y reflexivos	184
Tabla 51 Escala de evaluación	184
Tabla 52 Instrumento de autoevaluación.....	185
Tabla 53 Rúbrica para evaluar los trabajos	186
Tabla 54 Rúbrica de evaluación al finalizar la alfabetización	189

Índice de figuras

Figura 1. Los pueblos indígenas de México	15
Figura 2. Antecedentes de los enfoques de enseñanza de lenguas adicionales	58
Figura 3. Iglesia de San Baltazar Figura 4. Santo Patrono “Rey Baltazar”	111
Figura 5 Pedida de mano de una novia.....	113
Figura 6. Forma de vestir Figura 7. Casas de San Saltazar	114
Figura 8. Localización de San Baltazar Atlimeyaya	115
Figura 9. Actividad económica Figura 10 Granja pisícola Xoulin	117
Figura 11. Escudo de Chimalhhuacán	118
Figura 12. Localización Chimalhuacán	123
Figura 13. Localización de Chialhuacán	125
Figura 14. Cabecera municipal de Chimalhuacán	128
Figura 15.Efetos que podría provocar en las personas la falta de alfabetización en su lengua originaria.....	136
Figura 16.Sobremesa	235

Introducción

Las lenguas indígenas conforman una parte esencial en nuestra cultura e identidad como mexicanos. A pesar de ello, desde la colonización y posterior a esta surgieron varios intentos por erradicarlas, a veces de forma consciente por considerarlas inferiores o de manera inconsciente debido a la presión social que se ejerce por una buena parte de la sociedad al usar una lengua dominante, en este caso: el castellano.

Tanto las lenguas, como las comunidades indígenas permanecen vigentes gracias a la resistencia de ciertos grupos a perder o abandonar los conocimientos ancestrales que les fueron heredados y constituyen un elemento clave dentro de la conformación de un país pluricultural.

Sin embargo, el peligro de que las lenguas indígenas desaparezcan por completo está latente, debido a las migraciones de grupos indígenas que se suscitan por diversas causas como: la carencia de oportunidades laborales, educativas, de infraestructura, servicios, de equidad, entre otras. Todo ello, en repetidas ocasiones origina estigmas sociales que a su vez los convierte en presa fácil de actos de discriminación y vulnerabilidad propiciando el abandono de su lengua.

De lo antes mencionado, surge la necesidad del aprendizaje de la escritura del náhuatl en adultos hablantes con diferentes niveles de bilingüismo náhuatl- español, es que de tal forma que revaloren el significado de sus raíces, lo transmitan a las próximas generaciones y continúen vigentes las lenguas indígenas como parte del legado cultural de nuestro país.

El objetivo general del presente proyecto es definir mediante qué estrategia de educación en y para la diversidad sociocultural y lingüística, se propiciaría el aprendizaje en lectoescritura de la lengua náhuatl, a nivel básico, en adultos originarios de la comunidad San Baltazar Atlimeyaya, Puebla para favorecer el plurilingüismo en ese contexto.

El presente trabajo se desarrolla bajo el método cualitativo con elementos de la investigación-acción, se utilizó la entrevista y la conversación informal (sobremesa) como complemento de la información para adentrarnos al entorno de los sujetos de estudio. Este trabajo se compone de seis apartados:

En el primero se encuentran los antecedentes, por un lado, en cuanto a la situación actual del objeto de esta investigación-intervención; la normativa al respecto y las investigaciones previas acerca de la alfabetización y el plurilingüismo: la forma en que se realizaron y los resultados obtenidos. El segundo capítulo corresponde al marco teórico, en él se dan los conceptos que conciernen a la alfabetización en otras lenguas y el plurilingüismo.

En el tercer capítulo se plantea el enfoque metodológico que sustenta la elaboración del diagnóstico de este proyecto, el cual se basa en el método cualitativo con elementos de la investigación- acción; se utilizó la entrevista, la conversación informal (sobremesa) y un cuadro de caracterización del bilingüismo los instrumentos fundamentales en la recopilación de la información.

En el cuarto capítulo se encuentra el diagnóstico de necesidades, en donde se describen los espacios internos y externos del contexto de esta investigación-intervención, así como las características de los sujetos de estudio, sus prácticas y sus vínculos. En el capítulo quinto se desarrolla la identificación del problema, así como la pregunta problematizadora.

El capítulo sexto, contiene el diseño y desarrollo de la propuesta, las estrategias para la solución del problema. Aquí cabe mencionar que la propuesta se trata de un círculo de alfabetización a nivel básico para los hablantes de náhuatl, que viven en Chimalhuacán Estado de México con diferentes grados de bilingüismo. Otra característica a mencionar es que no hablo el idioma náhuatl, sin embargo, la propuesta está basada en el constructivismo en el que todos aprendemos de todos.

El diseño de la propuesta se refiere, a las características generales del curso inicial que consta de 44 sesiones de dos horas cada una: bajo un enfoque comunicativo y accional, los materiales fueron diseñados de forma interactiva (biblioteca virtual) y haciendo uso de herramientas tecnológicas, así como con imágenes que sirven de apoyo visual para una mayor comprensión de los temas.

Por último, se encuentran las conclusiones y las reflexiones finales que se formaron a partir del desarrollo de este proyecto; las referencias bibliográficas consultadas y el apéndice en donde se ubican los anexos.

Cada uno de los capítulos tienen su razón de ser, en conjunto dan como resultado una propuesta de solución aplicable para el aprendizaje en lectoescritura de la lengua náhuatl, a nivel básico, en adultos originarios de la comunidad San Baltazar Atlimeyaya, Puebla.

1. Antecedentes

En este capítulo, se muestran las investigaciones previas en torno del aprendizaje con elementos de la alfabetización y el plurilingüismo. Además, serán el fundamento para el tema de investigación “El aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua náhuatl, a nivel básico, en adultos originarios de la comunidad San Baltazar Atlimeyaya, Puebla”.

Asimismo, revelarán una perspectiva sobre la situación problemática de lo que ya se había investigado, cómo se hizo y los resultados que se obtuvieron. Se presentan en tres apartados: la problemática social, que nos brinda un panorama general de los datos que se conocen del tema; la normatividad, en la que se mencionan las leyes que protegen y reconocen los derechos de los pueblos indígenas y su libre ejercicio de la cultura.

Por último, la investigación intervención existente alrededor de los temas: la educación intercultural (Bensasson, 2013), hablantes de náhuatl de Puebla (Pérez, 2019), la enseñanza-aprendizaje en lenguas indígenas (López, 2012), la lectoescritura (Cabrera, 2019), (Flores, 2011) y la alfabetización (Zavala, 2007).

1.1. La problemática social

En México existen 68 Pueblos Indígenas con sus respectivas 68 lenguas que se hablan en todo el país, por supuesto sus principales rasgos son la diversidad y la pluralidad. Las comunidades indígenas poseen una cosmovisión y formas de vida ancestrales que dan cuenta de la riqueza cultural que existía en nuestro país antes de la colonización, se refleja en las tradiciones, cultura,

lengua, forma de pensamiento, gastronomía, vestimenta y estilo de vida, las cuales forman parte de nuestra identidad. (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2005).

No obstante, por muchos años las personas que pertenecen a comunidades indígenas fueron estigmatizadas como sectores inferiores. Lo anterior propicia discriminación y desprecio, ubicándolos en situaciones de vulnerabilidad, así como de injusticias sociales.

Una de las manifestaciones de esta vulnerabilidad en las comunidades indígenas se aprecia en la forma de enseñanza que se hacía «en algunos casos continúa siendo así» en español a pesar de que la primera lengua de los estudiantes fuese otra, generando entre otras cosas, la exclusión de ésta.

En este sentido, González (2010) argumenta que a este sector de la población se les reconocen derechos específicos además de los individuales, uno de ellos es el educativo el cual establece que “las personas indígenas tienen derecho a acceder a la educación, así como que ésta se realice en su lengua y con programas que contengan un enfoque pluricultural”. (p. 32)

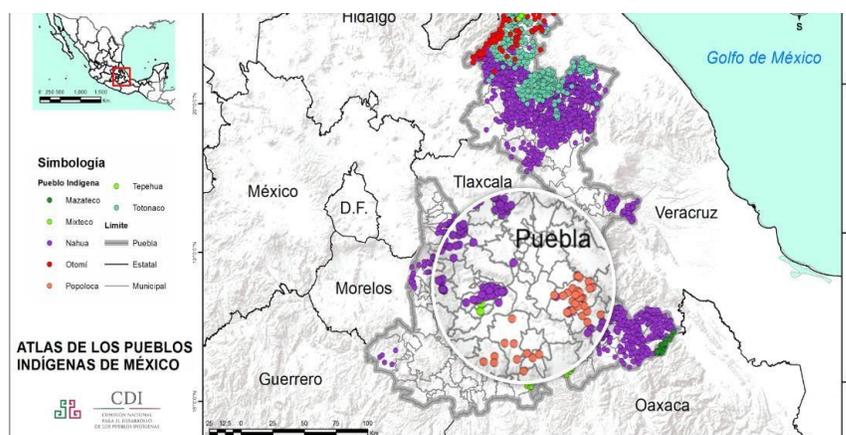
La Comisión Nacional para el Desarrollo Indígena (CDI, 2014); reconoce 25 zonas indígenas en 20 estados de la república. De hecho, de los 2,456 municipios que hay, 624 son indígenas concentrados en su mayoría en Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán. No obstante, en todas las entidades federativas se localizan poblaciones indígenas. Las lenguas indígenas con mayor cantidad de hablantes son: náhuatl, maya, zapoteco, mixteco y otomí.

La CDI (2014, p. 13) refiere que en conformidad con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) “se estima una población de 15.7 millones de indígenas en México”, de los cuales 11.1 millones habitan un domicilio indígena (...), 6.6 millones son hablantes de lengua indígena y 400 mil de ellos no se consideran indígenas.

En la comunidad de San Baltazar Atlimeyaya, Tianguismanalco, Puebla, las personas fueron y continúan siendo alfabetizadas en español. Además, la mayoría de las instituciones y servicios no cuentan con traductores o personal que les pueda dar atención en su primera lengua, lo que ha provocado efectos negativos, debido a que prácticamente su primera lengua ya se perdió en esa región, otro factor desfavorable para la preservación de las lenguas originarias es la movilidad de los habitantes hacia otros estados de la República, al encontrarse con una sociedad en la que predomina el español es casi inevitable que dejen de utilizarla y con el paso del tiempo la olviden.

Figura 1.

Los pueblos indígenas de México



Nota. Imagen obtenida de la Comisión Nacional para el Desarrollo Indígena CDI (2014)

La relevancia que tiene el reconocimiento de los derechos de las personas indígenas surge a consecuencia de las condiciones tanto de vulnerabilidad en la que se encuentran, como de los rasgos propios de los pueblos indígenas que los caracterizan como tal. Es este sector poblacional cuenta con derechos específicos además de los individuales, también tienen

derechos determinados con carácter colectivo o comunitario. González (2010) reconoce los siguientes: derechos lingüísticos, religiosos, educativos, políticos, de salud, jurídicos, territoriales, sociales y a la libre determinación.

1.2. Normatividad

En cuanto a la normatividad, entre los artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) que respaldan los derechos de los indígenas a nivel nacional están:

El **Artículo 1** que prohíbe la discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquiera otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (CPEUM, 2011, p. 1)

El **Artículo 2** reconoce que la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (CPEUM, 2011, p. 2).

El **Artículo 6** manifiesta que toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión. (...) Para tales efectos, el Estado establecerá condiciones de competencia efectiva en la prestación de dichos servicios. (CPEUM, 2011, p. 12)

En materia educativa el fundamento para alfabetizar en lenguas indígenas reside en la **Ley General de Educación** (2019) en su capítulo VI de la educación indígena en el artículo 56, que establece:

El Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas. Contribuirá al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento. La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas (p. 21).

A nivel internacional, se encuentra el **Convenio 169** de la Organización Internacional del trabajo, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT). En su artículo 27 refiere que “los programas de educación deberán abarcar su historia, conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores. Además, en el artículo 28 del mismo convenio menciona que deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas”. (OIT, 2013, p. 11)

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró el 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas con la intención de sensibilizar a la sociedad en el reconocimiento, aprecio y valoración del invaluable aporte que hacen a la diversidad cultural y lingüística del mundo, así como alertar del peligro de su desaparición.

Además, pretende concienciar sobre el derecho que tienen los pueblos indígenas a expresarse en sus lenguas y el papel fundamental que desempeñan en la cotidianidad en la comunicación, la educación social, el desarrollo, como guardianes de la identidad, historia cultural, tradiciones y la memoria (Secretaría de Cultura, 2019).

Otras instituciones que protegen los Derechos de los Indígenas son: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH).

Hasta aquí, como se puede observar, pese a la vigencia de las leyes para hacer cumplir los derechos de los pueblos indígenas, la realidad nos demuestra que la transformación no solamente consiste en el pronunciamiento de leyes, se requiere de cambios más profundos como la concientización de la sociedad.

1.3. Antecedentes de investigación-intervención

Enseguida, se exponen distintas aportaciones que sirven como precedente del tema de la enseñanza del náhuatl en contextos plurilingües

Bensasson (2013) plantea que la *educación intercultural*: Nos remite a la existencia de culturas diferentes y asimétricas. Además, a la necesidad de establecer un trato más equitativo para los portadores de las culturas no dominantes. En nuestro país y en otros de América Latina, a estas culturas diferentes se les adjudica el nombre genérico de indígenas, lo cual muestra el desconocimiento y el disimulado desprecio

de los que son objeto: de ahí surge la generosa idea de una educación intercultural especialmente diseñada para ellos, a condición de que no afecte a la población mayoritaria. (p. 49).

Por esta razón presenta una muestra pedagógica para la revitalización de la lengua náhuatl en el estado de Morelos y la elaboración de materiales didácticos para su aprendizaje. Abordó el tema de las políticas lingüísticas, también se cuestionó sobre la posibilidad y capacidad de la modalidad intercultural bilingüe en favor de nuestras lenguas autóctonas; (del náhuatl, sobre todo). Observó la injerencia de instancias supranacionales en los asuntos domésticos y la pérdida de sus mejores recursos económicos; el Estado mexicano no podría destinar los recursos necesarios en escuelas públicas para la educación de la población indígena; más, sobre todo, duda en que se les otorgue a las lenguas su real cargo al que tienen derecho y su acceso a los medios masivos de expresión y comunicación. (Bensasson, 2013, p. 50)

Otra aportación importante para *los nahua-hablantes de Puebla* es la de Pérez (2019), quien plantea el tema de la relación entre la identidad y la práctica docente a través de la revisión y el análisis de las concepciones y las prácticas de docentes bilingües nahuas, quienes laboran en escuelas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) enclavadas en la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán, que reciben población migrante proveniente de horizontes diversos. Lo analiza cómo un modelo educativo específico como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a diferencia del sistema general de educación, promueve una identidad docente también específica que tiene como virtud la de entender la igualdad en el trato del alumnado sin producir la invisibilidad de las identidades culturales y lingüísticas. Según Pérez (2019):

Lejos de querer presentar esta realidad como idealizada y sin fallas, se revisan las problemáticas que enfrentan estos docentes para promover una escuela abierta al reconocimiento de los saberes que traen consigo estos alumnos, los debates, las preocupaciones que manifiestan y las necesidades de formación que expresan, tanto declaradas, como identificadas en lo que hacen o dejan de hacer, pero que, sin embargo, nos muestra un camino sobre lo que significa abrir la escuela a la diversidad en una práctica real (no sólo discursiva). Insumos necesarios para replantearnos la formación que ofrecemos si queremos una educación escolar que responda a la pluralidad constitutiva de la nación (p. 9).

Por ende, revisa la diversidad, geográfica, cultural y lingüística en la que se mueven los sujetos a partir de las cifras e indicadores que ofrecen los censos de población para contrastarlos con la información recogida sobre el perfil de los sujetos en los cuestionarios y las cédulas aplicadas al alumnado. En seguida, analiza los discursos que el profesorado de las escuelas objeto tienen sobre su identidad nahua y su identidad docente (Pérez, 2019, p. 14).

Dentro de sus conclusiones más importantes que hace es que el personal docente, al mismo tiempo que asume su identidad profesional, ya sea identificada con el modelo educativo específico en el que labora o como docentes genéricos, sostiene un discurso de identidad con la población escolar migrante y con la población escolar indígena. Esto hace que pueda resolver la tensión que existe entre la ideología magisterial institucional de la “igualdad” y el reconocimiento de la diversidad, sin necesidad de originar la invisibilidad de ésta última (Pérez, 2019, pp. 14-15).

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas, López (2012) sugiere reconocer la propuesta de supervisión para impulsar un proyecto educativo de nivel zona en todas las escuelas; con la intención de dar respuesta a la crítica que los padres hacían al trabajo docente, se propuso en el proyecto trabajar tres líneas de acción: 1. La enseñanza del ñomndaa o español como primera lengua. 2. La enseñanza del español o ñomndaa como segunda lengua y 3. La enseñanza de la historia de los Nn'anncue Ñomndaa.

Aunado a ello, realizaron congresos, encuentros y reuniones para tomar acuerdos en el desarrollo de la escritura del ñomndaa. También, dos Encuentros de Escritores e Investigadores de la Lengua Ñomndaa". Como parte del seguimiento a la práctica docente. El objetivo fue tratar de complementar la rica tradición literaria oral que poseen los amuzgos, a su vez lo que comparten con los pueblos originarios vecinos y que se ha impregnado con la literatura traída por los españoles, tradición oral que buscan complementar con la literatura escrita tratando de no desplazarla, sino desarrollar ambas.

Después de haber realizado este ejercicio de sistematización de las experiencias en la difusión y desarrollo de la escritura del ñomndaa, a 22 años de haber iniciado esos esfuerzos, aprecia avances y dificultades, que son parte del desarrollo de cualquier proyecto. Muchas veces se generan falsas expectativas, pensar por ejemplo que en corto tiempo se pueda pasar por las etapas que vivió el español para lograr la normalización, considera que, aunque con pasos lentos van avanzando, porque a pesar de todo, algo se está moviendo a favor de su lengua y cultura.

Por otro lado, la investigación de Cabrera (2019) sobre la escritura en lenguas indígenas, expresa que el interés principal de su investigación aterriza sobre la exploración de las prácticas de literacidad en aulas multigrado, a la luz de diferentes nociones de pertinencia cultural. Dicho interés se detonó a partir de cuestionar el papel de la escritura en náhuatl en la educación escolarizada para los pueblos indígenas, y la forma en que se construye en escenarios que han

sido representativos de la castellanización, como lo es el aula. En ese sentido, al estar inserta en primarias pertenecientes al subsistema de educación indígena, para la discusión fue necesario analizar las prácticas letradas con respecto a su pertinencia cultural, definida ésta desde diversos posicionamientos en el proceso educativo.

Para la construcción de datos se nutrió de los métodos tradicionales de la etnografía, el método cualitativo, cuantitativo; además de lo que Ruíz e Ispizua (como se citó en Cabrera, 2019, p. 12) definen como “la lectura de textos”, que se refiere a “todos los documentos que contienen significado. Éstos también se observan y se entrevistan como a los actores como son realmente. En el margen de la Educación Internacional Bilingüe (EIB) las prácticas letradas deben ser introducidas al aula desde métodos pertinentes para ser apropiadas, tanto por los nahua hablantes como por los hispanohablantes.

La revitalización se encuentra muy ligada a la voluntad de los hablantes de la lengua en desventaja social, pero éstos necesitan insumos de un contexto social más amplio. Por ello, debería existir un escenario propicio para que el náhuatl adquiriera trascendencia en los menores, no sólo para quienes es su lengua materna. En este escenario el náhuatl tendría que apreciarse no como una asignatura distanciada de otras como Computación o Ciencias Naturales, de modo que su escritura se conecte con otros elementos cotidianos y significativos para ellos. Dicho escenario no sólo es responsabilidad de cada centro escolar o de la EIB, sino que debería apreciarse en todo el sistema educativo, de manera que la estructura social pueda modificarse también (Cabrera, 2019).

Por su parte, Flores (2011) alude que el trabajo para la lectoescritura consiste en un diagnóstico de campo, necesario para poder empezar un proceso de conocimiento de los sujetos y su contexto que permitan decidir qué líneas de investigación serían las mejores para continuar

posteriormente con mayores bases. Plantea un conocimiento del sujeto y su contexto porque reconoce que la comunicación es un proceso de intercambio de significados que se da entre individuos con un mismo código en un contexto específico por tanto en este trabajo, dibuja las características del joven y analiza su estructura social e imaginario cultural.

Utilizó técnicas de recopilación de información cualitativas de la etnografía, como las entrevistas a profundidad, la observación participativa e investigación documental y cuantitativa. Dedujo que los jóvenes de la secundaria Oxkutzcab, cuentan en el contexto escolar con material diverso para su lectura, en el contexto del hogar la variedad de géneros editoriales y temáticos es menor, pero existe, aunque está determinada principalmente por el poder económico de adquisición en la familia (Flores, 2011).

En la misma línea, la familia es un factor importante en la costumbre de leer y el consumo de libros. Por otro lado, a pesar de que admiten no utilizar mucho la lectoescritura, se observa que si lo hacen con el uso del internet puesto que pasan tiempo e invierten dinero en él con diversos fines; se puede pensar en el uso de las tecnologías como un elemento para trabajarlo como otro ambiente alfabetizador (Flores, 2011).

En lo concerniente a la enseñanza en adultos, en su estudio Zavala (2007, p. 6) observó diferentes problemas en el proceso de alfabetización a los adultos del grupo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) para que aprendan a leer y escribir, como se anhela un aprendizaje vertiginoso al no obtenerlo en el tiempo esperado se da la deserción, porque sus intereses y necesidades de aprendizaje tienen características y problemáticas distintas a un proceso de alfabetización escolarizado y reglamentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como sus habilidades ya desarrolladas. Al ser adultos tienen un conocimiento general, pero presentan ideas equivocadas respecto a la alfabetización, lo que les

dificulta su aprendizaje, por lo cual es necesario implementar algunas medidas innovadoras a fin de avanzar significativamente en estos conocimientos y lograr su alfabetización.

Este proyecto se lleva a cabo desde el paradigma de la investigación acción, que suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas, mejorarlas, así como para basar las prácticas y los procedimientos en la enseñanza en investigaciones y conocimientos teóricos organizados (Zavala, 2007, p. 32).

En el plano de la enseñanza y el aprendizaje suministra un método mediante el cual los maestros y los alumnos puedan explorar, así como mejorar sus propias prácticas en clase. El objeto fundamental de la investigación acción consiste en optimizar la práctica docente en vez de reproducir conocimientos.

Durante la implementación del proyecto de alfabetización se logró cumplir con el propósito de alfabetizar a los alumnos del grupo del Instituto Nacional para la educación de los Adultos (INEA), debido a ello, este proyecto sirve como guía para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en adultos, en su aplicación tuvo mayor contacto con los alumnos y mejor relación entre ellos al interactuar a través de las diferentes actividades realizadas durante el curso, como: enseñar las palabras generadoras expuestas por medio de dibujos, al igual que repasar las palabras vistas tanto en su casa como en su cotidianidad, por querer aprender-conocer todas las letras necesarias para saber leer y escribir, puesto que el adquirir tal actividad les es indispensable en su vida diaria (Zavala, 2007, p. 93).

En consideración de lo anterior, los hallazgos relevantes para centrar mi investigación son: la importancia de mostrar el valor cultural de los pueblos indígenas de nuestro país, así como la conservación de las lenguas originarias; el derecho que tienen a expresarse y comunicarse en los ámbitos que así lo requieran; no invisibilizar la identidad cultural y lingüística, reconocer la diversidad que existe en las aulas, abrir las puertas a la pluralidad para

evitar tensiones; la enseñanza bilingüe que implica no desplazar las primeras lenguas, sino complementarlas logrando el desarrollo de ambas, la atención directa del contexto, necesidades de la población en específico; el reconocimiento de que la enseñanza de una lengua no se limita a una materia, sino que incluye los usos de la vida cotidiana de quien la adquiere; contemplar que para enseñar y fomentar la lectoescritura se pueden incorporar recursos tecnológicos que motiven a los estudiantes; además, la posibilidad de transformar las prácticas de enseñanza para obtener mejores resultados.

Otro aspecto importante es, la creación de un círculo de enseñanza en lectoescritura de forma colaborativa (en náhuatl), así como proponer una estrategia de educación para favorecer el plurilingüismo en las aulas.

2. Marco teórico

A continuación, se desarrolla la información de los referentes teóricos del presente proyecto. El marco teórico, plantean Hernández, Fernández y Baptista (como se citó en Sanabria, 2016)“es un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio. Nos ayuda a documentar cómo nuestra investigación agrega valor a la literatura existente”. (p. 60).

De ahí que el marco teórico nos coloca en perspectiva la información actual en torno del tema de investigación, porque nos da la posibilidad de poner en relación las indagaciones previas, lo que hicieron los especialistas y los resultados que obtuvieron. Es decir, sirven como punto de partida; además, constituye el fundamento hacia la credibilidad del proyecto.

2.1. Alfabetización

La necesidad del hombre para poder comunicar y expresar sus ideas desde tiempos remotos, lo llevó a idear algunas formas de expresión como lo son: los sonidos, el lenguaje, los dibujos, las señas y la escritura; que nos dan la posibilidad de externar pensamientos conceptualizados, ya que representan un significado para los individuos, además permiten la transmisión de esos conocimientos a fin de ser perpetuados.

Habitualmente, cuando nos alfabetizamos iniciamos con el aprendizaje de fonemas (sonidos consonánticos y vocálicos); más adelante en la gramática (las reglas para hablar y escribir adecuadamente una lengua). Debido a que en cada lengua suelen existir diferencias

entre las reglas en cuanto a la forma de escritura y los sonidos de las palabras que se expresan.

Carlino (2013) sugiere:

Denominar alfabetización académica al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (...), con el propósito de que los estudiantes “aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, entre otros; de acuerdo con las formas usuales de practicarlo en cada materia (p. 370).

Es decir, alfabetizar requiere no solamente aprender a leer y escribir, se trata de que los estudiantes sean capaces de emitir su propio punto de vista sobre un tema, mediante el análisis, la reflexión y contrastación de la información; de modo que ellos mismos resignifiquen sus saberes con su experiencia y los nuevos conceptos que incorporen.

2.1.1. El desarrollo lingüístico (Primera Lengua)

Los orígenes de la enseñanza comunicativa de la lengua surgen en Gran Bretaña a finales de los años sesenta y comenzó como innovación como a mediados de los setenta. Noam Chomsky demostró que las teorías estructurales del momento no podían explicar las principales características de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones.

Además de los cambios educativos Wilkins (como se citó en Richards y Rodgers, 1986).

Mostró los sistemas de significado de los usos comunicativos de la lengua. Destacó dos tipos de significados:

1. Categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia)
 2. Categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse)
- su análisis sistemático comunicativo. (p. 68)

Los defensores americanos y británicos lo ven como un enfoque que intenta hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación.

Su amplitud lo hace diferente de cualquier otro enfoque o método. No responde a ningún texto o autoridad única, no hay un solo modelo que sea aceptado universalmente como definitivo. (Richards y Rodgers, 1968)

El enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación. El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar lo que Hymes (como se citó en Richards y Rodgers, 1986) llama (competencia comunicativa), utiliza el término con el fin de contrastar una visión comunicativa de la lengua con la teoría de la competencia de Chomsky.

2.1.2. Teorías de adquisición de la primera lengua

Teoría de la lengua

Punto de vista estructural:

Castro ve la lengua como un sistema de componentes relacionados sistemáticamente para codificar el significado, su objetivo de aprendizaje es el conocimiento de sus elementos o unidades fonológicas (fonemas, gramática, léxico). El método Audio lingüístico representa esta visión de la lengua, además de los métodos actuales como La Respuesta Física Total y la Vía Silenciosa.

Teoría Funcional: Contempla a la lengua como la vía para la expresión de un significado funcional. El movimiento comunicativo en la enseñanza de idiomas suscribe este planteamiento. Esta teoría enfatiza la dimensión semántica- comunicativa y se fundamenta en la especificación y organización de contenidos de la enseñanza por categorías de significado y función Wilkins (como se citó en Richards y Rodgers, 1986, p. 23).

Teoría interactiva: Examina la lengua como el medio para el desarrollo de relaciones personales, ejecución y arreglo social entre individuos. “concibe a la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales” sus áreas de investigación se trabajan en el desarrollo de enfoques interactivos para la enseñanza de la lengua; abarca el análisis de la interacción, análisis de conversación y la etnometodología. Esta teoría se centra en el análisis de la estructura de los modelos, de los movimientos, los actos, la negociación y la interacción que se localizan en los intercambios conversacionales. (Richards y Rodgers, 1986, p. 24).

Los tres modelos antes descritos, así como sus bases teóricas pueden apoyar un método de enseñanza particular, como el Audio lingüístico. Sin embargo, requieren ser complementadas con teorías sobre el aprendizaje de la lengua.

La teoría lingüística se ocupa principalmente del hablante-oyente ideal en una comunidad de habla completamente homogénea. Este hablante-oyente conoce irrelevantes como limitaciones en la memoria, distracciones, cambios de atención e interés y errores cuando aplica su conocimiento de la lengua en una producción concreta Chomsky (como se citó en Richards y Rodgers, 1986).

Lo fundamental de la teoría lingüística era caracterizar las habilidades abstractas de los hablantes que les permiten producir oraciones correctas desde el punto de vista gramatical. (Richards y Rodgers, 1986, p. 73).

La teoría de Hymes (como se citó en Richards y Rodgers, 1986) establece lo que un hablante requiere saber para tener competencia comunicativa en una comunidad lingüística:

1. Si algo es formalmente posible
2. Si algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles
3. Si algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa
4. Si algo se da en realidad, se efectúa realmente y lo que esto supone.

La teoría del conocimiento ofrece una visión amplia de la competencia en cuanto al conocimiento gramatical abstracto.

Halliday (como se citó en Richards y Rodgers, 1986) describe las siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua: función instrumental, función reguladora, función interactiva, función personal, función heurística, función imaginativa, función representativa.

El aprendizaje es la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza y que no lleva a la adquisición. El Papel del alumno: Requiere que los alumnos tengan papeles diferentes a los que tenían en las clases más tradicionales de segundas lenguas.

- El alumno tiene que ser negociador, aprendizaje y propósito del aprendizaje.
 - Los alumnos llevan al aula ideas propias y que sean parte del aprendizaje

El papel del profesor: El profesor asume diversos papeles como:

- Facilitar el proceso de comunicación entre los participantes en clase.
- Actuar como participante independiente, organizador de recursos, guía de procedimientos y actividades, investigador, analista de necesidades, consejero y gestor del proceso de grupo. (Richards y Rodgers, 1986)

En conclusión, como se puede observar, cada enfoque sirvió de pauta para llegar a los diferentes métodos o en algunos casos como complemento de ellos. En cada uno, surgieron situaciones exitosas y otros que no lograron su cometido, esto se debe al papel y preparación de los profesores, las características motivacionales y contextuales de los alumnos, el objetivo que persigue el enfoque o el método según sea el caso, el tipo de materiales que se usan y forma de trabajo, entre otros que nos permiten constatar que ningún método o enfoque es el ideal para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En mi opinión, primero se deben evaluar las características de los sujetos de aprendizaje en cuanto a necesidades de aprendizaje, contexto, interés y motivación por aprender una primera o segunda lengua, que nos dé una mejor idea del tipo de instrucción idónea.

En este sentido, la interdependencia lingüística es “la relación de dependencia mutua que se establece cuando varias lenguas entran en contacto”. Para ello, también se debe

contemplar la idea de “transferencia del conocimiento lingüístico de un idioma a otro”. (Salazar, 2006, p. 46). Puesto que es aquí en donde se conectan la primera y la segunda lengua para alcanzar los propósitos deseados.

Asimismo, (Salazar, 2006, p. 45) plantea que “la transferencia de destrezas, como proceso inherente a la interdependencia lingüística está fundamentada en la hipótesis de interdependencia lingüística, la teoría de esquemas y la teoría socio-cognitiva”.

Existen dos tendencias entre la influencia que tiene la primera lengua con el aprendizaje de una segunda lengua: *la primera refleja aspectos negativos, la segunda, destaca los beneficios*. Estas revelan los postulados de las teorías del aprendizaje y dan cuenta del fenómeno de la adquisición- aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

La primera se trata de la corriente conductista y estructuralismo lingüístico, que no concebían la posibilidad de que existieran semejanzas entre dos lenguas. De ahí que, Algunos análisis en vez de contrastar las formas de aprendizaje, se concentraban más en anticiparse a los problemas que un estudiante podría encontrar al aprender otra lengua; por ejemplo, alentaban a los alumnos a no relacionar la L1 con la LE. Es decir, evitaban “situaciones riesgosas que pudieran convertirse en imprecisiones y errores por parte del aprendiz que comprometiera el desarrollo exitoso de LE”. Gass y Selinker (como se citó en Salazar, 2006, p. 48).

Mitchell y Myles (como se citó en Salazar, 2006, p. 48) argumentan que la intervención docente soslaya “hábitos lingüísticos arraigados en la lengua nativa del estudiante, manifestándose en malos hábitos para el desarrollo esperado de LE.

Pese a que los axiomas de la teoría de Chomsky fracturaron las bases de las corrientes antes mencionadas que avasallaban la forma de enseñanza de las lenguas

extranjeritas, algunas posturas innatistas como las asumidas por Corder, Krashen y Schachter; demuestran su adhesión a la primera tendencia descrita (Salazar, 2006).

Corder consideraba que no existía una diferencia importante entre el proceso de L1 y de L2, en este sentido para él, la mayor influencia que podría ejercer la lengua materna era que el aprendiz evitara producir ciertas formas características de la lengua meta. (Salazar, 2006, p. 48)

Krashen aseguraba que bastaba con que el aprendiz de LE contara con una exposición correcta al “*input* lingüístico y que tuviera niveles adecuados de motivación para que la adquisición de la lengua meta tenga lugar” (Salazar, 2006, p. 48).

Schachter como se citó en (Salazar, 2006, p. 49) expresa que “la lengua materna ejerce una función restrictiva que puede afectar la adquisición de la lengua que se aprende”.

En el caso de *la segunda* tendencia, diverge de la anterior, debido a que reconoce que, en determinadas situaciones, los conocimientos y experiencias previas en L1 que el estudiante haya adquirido, son favorables y de utilidad para su aprendizaje.

La experiencia en su primera lengua lo provee de vastos conocimientos en “elementos formales: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos; como a destrezas cognoscitivo- académicas de aprendizaje manipulación y uso de L1” (Salazar, 2006, p. 50).

Por lo tanto, el estudiante pone en práctica un andamio cognitivo entre sus conocimientos previos y la lengua objetivo, sobre todo si se presenta en ambientes idóneos para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Desde esta perspectiva, la interdependencia lingüística es significativa y objeto de estudio de varios investigadores como: Cummins, Verhoeven, Kerper-Mora, August, Calderón y Carlo, Murphy, Netten y Germain, Durgunoglu. (como se citaron en Salazar, 2006, p. 49).

2.2. Lectoescritura

Rocha y Roth, (como se citó en Torres, 2002). Expresan que los tipos de escritura más antiguos son: la cuneiforme, grabada en tablillas de piedra en Mesopotamia alrededor del año 3500, con representaciones semejantes-alusivas a la realidad; sin embargo, las escrituras representaban significados similares, lo que produjo conflictos por que las palabras no tenían el mismo significado, por ejemplo: ir, andar, traer.

De igual forma, los sumerios mostraban elementos de la realidad con sus representaciones; posteriormente, la escritura sufrió modificaciones encaminadas hacia el principio ideográfico, es decir; un grafo, se utilizaba para reproducir significados parecidos, situación que generaba dificultades debido a que eran semejantes, más no iguales. En tanto que, el principio de REBUS, representaba palabras con igual sonido o bastante parecido; aunque generó ambigüedad. Así fue como, llegaron a utilizar dos procedimientos conformados por caracteres primero simples y tiempo después compuestos, que constaban de dos partes: uno para el significado y el otro para el sonido; el resultado era un logograma, como unidad indisoluble.

Asimismo, en la escritura Maya, en sus representaciones, el primer glifo en mayúsculas refería el significado y las minúsculas al sonido silábico. Cabe destacar que los signos con valor fonológico siempre representaban sílabas. Dentro de las escrituras consideradas como silábicas se encuentran: la escritura china, japonesa, coreana, árabe, hebrea, etíope, tibetana e india.

Para Perelman (2013) la escritura son sistemas de representación y no códigos de transcripción de sonidos porque lo que hace es seleccionar algunos elementos y relacionarlos con lo real que serán retenidos y otros omitidos, ya que, no es posible

representar toda la realidad, para ello, es indispensable seleccionar algunas propiedades y correspondencias de la lengua hablada.

La escritura en palabras de Emilia Ferreiro (como se citó en Perelman, 2013) es una creación cultural de los pueblos para diferentes usos sociales, utilizada para comprender los problemas a los que se enfrentan los sujetos a la hora de alfabetizar, la cual es objeto de conocimiento social o marcas materiales que se producen en una superficie.

Sampson (como se citó en Perelman, 2013) asegura que la escritura representa un sistema de interpretación de los enunciados de la lengua hablada y de las particularidades indispensables de esas marcas que aseguran su permanencia y visibilidad; una de sus características es que debe representar la lengua hablada.

Importancia de la lectoescritura

Indiscutiblemente, al hablar cara a cara, podemos valernos de los recursos de nuestro entorno, en cambio, al escribir buscamos la forma correcta de manifestar nuestro sentir y los pensamientos, para ordenar las ideas, darles coherencia e hilarlas asignando cohesión y sentido.

Por lo que, la comunicación oral se puede efectuar desde pequeños y es posible darnos a entender con cierto grado de facilidad. Sin embargo, para escribir es fundamental recibir algún tipo de instrucción en la escuela y adquirir las habilidades necesarias, para producir textos que posibiliten otra forma de participación y comunicación en diferentes entornos. (Collins y Michaels, 1988).

No obstante, Simons y Murphy (1988, p. 215). Aseguran que “en la mayor parte de actividades de lenguaje escrito, el auditorio está generalizado y la comunicación no está anclada a un tiempo y lugar concretos”.

Simons y Murphy (1988) consideran, que la adquisición de aptitudes de alfabetización exige también que el canal léxico- semántico- sintáctico sea tratado como diferente. En la comunicación oral, las palabras pueden utilizarse como referencia a elementos presentes en la situación y participantes porque la situación física y moral es compartida por el hablante y el oyente. (p. 216).

Escribir implica recordar que lo hacemos para que otras personas lo lean. Asimismo, se debe tener conciencia de que nuestros lectores puedan -o no-, conocer el tema. Por esto, es necesario saber el tipo de lectores para los que se quiere escribir, lo que nos dará la posibilidad de tomar mejores decisiones acerca del material que incorporemos. Como podemos puntualizar: el texto escrito requiere de planificación, mientras que el habla es instintiva y directa.

Ahora bien, en el caso de los niños, escribir es una tarea aún más complicada, ya que deben aprender a ubicar su escrito en contexto, tiempo y lugares distintos. Por tal razón cuando se alfabetiza en la escuela, el educando debe saber permear la deducción lingüística hacia otros niveles. (Collins y Michaels, 1988).

En realidad, cada nivel educativo requiere de distintos grados de dificultad, por ejemplo: la complejidad de los textos que escriben los niños de secundaria no es igual a los escritos de un alumno universitario o de un especialista en alguna rama de las ciencias con

tecnicismos propios de la materia. Además, la experiencia comunicativa es más significativa a medida que la temática se acerque a la realidad, el conocimiento.

La importancia de planear los discursos orales o escritos radica en captar la atención del lector sin perderla, manteniendo la relación entre las ideas principales y secundarias o cohesión temática, así como la coherencia, referencia y correferencia del texto.

2.2.1. Las teorías de la adquisición del principio alfabético (alfabetización inicial)

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, s.f.) asegura que, diversas investigaciones referentes a la adquisición de la lectoescritura coinciden en que éste es un proceso de mayor complejidad. Asimismo, existen tres teorías que aportan diferentes perspectivas al respecto:

La conciencia fonológica

La Unidad de Currículum y Evaluación (2001) manifiesta que se trata de la capacidad de cada individuo para discernir "los sonidos de su propia lengua, estableciendo patrones de correspondencia letra- sonido, tácitos en el proceso de lectura y escritura" (p. 3). Por lo tanto, ésta se obtiene de forma gradual: palabras, sílabas y fonemas.

La teoría fonológica y los argumentos de distintos investigadores

De acuerdo con Bravo (como se citó en CPEIP, s.f., p. 2), la teoría fonológica es la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral.

En cambio, Villalón (como se citó en CPEIP, s.f.) refiere que es la capacidad de reflexión sobre el lenguaje desarrollada gradualmente, desde la etapa inicial de vida, hasta cuando se es consciente tanto de las unidades más extensas del habla, como de las más cortas, que pertenecen a los fonemas.

A su vez, Gillis (2017) expresa que se lleva a cabo mediante la audición cuando escuchamos, comprende lenguaje de diversos tamaños, separando las oraciones en sílabas y las sílabas en fonemas, el cual es un sonido hablado, en el que primero se aprenden los sonidos que forman palabras, posteriormente los escritos.

En tanto, Jiménez y Ortiz (2000, p. 2), opinan que es una habilidad fundamental en la apropiación de la lectoescritura. Por su parte, Hoiem y otros (como se citó en Bravo, 2002) aducen que esta habilidad metalingüística se compone de tres partes: rima, sílaba y fonema, siendo este último el más importante para el aprendizaje de la lectoescritura.

Por lo que se refiere a Defior (2000, p. 2) un buen lector es el que sabe que las letras del alfabeto, corresponden a los sonidos del habla, es por ello que, desde su perspectiva, “es un conocimiento del que los niños no gozan en las primeras etapas de su desarrollo”, sino que adquieren esta habilidad “simultáneamente con el aprendizaje de la lectura” (CPEIP, s.f., p. 4).

Si bien, entre los autores existen puntos de coincidencia en los que destacan la conciencia y la reflexión para distinguir los componentes del lenguaje oral, también difieren en si esta habilidad se desarrolla desde edades tempranas o hasta que se adquiere una conciencia fonológica.

Modelo de la doble ruta

Cuetos (1989) precisa que con frecuencia damos por sentado que la lectura y la escritura pertenecen al mismo proceso psicológico. Sin embargo, a la lectura le competen los signos gráficos hasta conseguir su significado e incluso el sonido -al practicar la lectura en voz alta-, mientras que la escritura inicia desde el significado o el sonido para llegar al signo gráfico; lo cierto es que ambas se compaginan y se encuentran vinculadas entre sí.

Algunos autores como Frith y otros (como se citó en Cuetos 1989) pueden dar cuenta de que un buen lector, no necesariamente es un escritor virtuoso o viceversa. Lo dicho hasta aquí supone que la lectura y la escritura son actividades autónomas en las que intervienen “mecanismos mentales” distintos. A su vez, Bryant y Bradley (como se citó en Cuetos 1989, p. 2); confirman esta hipótesis, después de haber efectuado un estudio realizado con un grupo de niños. cabe señalar que esto no quiere decir que algunas personas no puedan combinar ambas actividades.

Cuetos (1989, p. 3) asegura que varios psicólogos y neuropsicólogos coinciden en que para llegar a la representación gráfica de las palabras hasta su significado existen dos vías:

- La ruta visual o léxica: El lector vincula de forma directa la forma de la palabra con su significado

- La ruta fonológica o indirecta: Los signos gráficos se transforman en sonidos mediante una conversión grafema-fonema, siendo los sonidos la vía de acceso al significado de las palabras

Igualmente, Bub y otros (como se citó en Cuetos, 1989), mencionan lo siguiente:

En la escritura existen dos rutas de entrada a la ortografía de la palabra proveniente del *léxico mental*, la cual sólo puede ser usada cuando existe una representación en el léxico y la *ruta indirecta* por aplicación de reglas de conversión de fonemas en grafemas, contrario a la anterior, no requiere de haber visto antes la palabra, aunque si se trata de escritura arbitraria, es posible incurrir en errores. (p. 3).

Ahora bien, para entender si la lectura y la escritura comparten los mismos procesos en la ruta directa, es pertinente conocer las dos posturas de los autores:

- Alport y Funell defienden la existencia de un único léxico ortográfico en la lectura y la escritura.
- Ellis y otros (como se citó en Cuetos, 1989, p. 4) consideran que existen dos sistemas separados. De igual manera, Bub y Kertesz (como se citó en Cuetos, 1989) manifiestan que parece indicar que los sujetos utilizan distintos sistemas léxicos cuando leen y escriben.

En relación con la ruta indirecta, tampoco parecen emplear los mismos mecanismos en uno u otro sentido. Por lo que se puede pensar que se trata de cuatro vías paralelas: fonológica vs directa, lectura vs escritura que a su vez son independientes. (Bryant y Bradley, como se citó en Cuetos, 1989, p. 4).

Los hallazgos encontrados: Es importante considerar que existen diferencias entre los diversos idiomas que se podrían estudiar, debido a que la relación grafema-fonema, puede variar; tal es el caso del inglés en el que las palabras irregulares, no se apegan a ningún tipo de regla. Es decir, no existe simetría en la transformación grafema-fonema y

fonema-grafema, en estos casos no es de extrañar que la lectura y la escritura no compartan los mismos mecanismos. (Barrón y otros, como se citó en Cuetos, 1989)

Por el contrario, en el español la correspondencia entre grafemas-fonemas es prácticamente absoluta, únicamente hay tres reglas en las que a un grafema le pueden corresponder dos fonemas diferentes, lo que facilita la lectura aun siendo palabras que no hubiéramos visto con anterioridad, lo mismo sucede con la escritura, salvo algunas excepciones en consonantes que tienen un sonido similar o con la “h” porque es muda.

En definitiva, es importante tener presentes los distintos factores que intervienen en el proceso de la escritura tales como: la frecuencia y la longitud, si la frecuencia las palabras son conocidas se aplican por la vía directa, en tanto que, si resultan desconocidas, la ruta será indirecta lo que implicará un mayor tiempo de aprendizaje, algo similar sucede con las palabras cortas y las largas, las primeras, pueden ser asimiladas más fácilmente. (Rey, 2014).

Teoría psicogenética

Como lo había mencionado en la primera parte del resumen sobre la alfabetización inicial, *la teoría psicogenética*, en contraste con las teorías previas, elige de la totalidad de lo que la lengua oral codifica, parte de los componentes, en donde los principiantes deben de “encontrar la lógica de representación en un proceso evolutivo que pasa por diversas etapas”, por lo que, la conciencia fonológica no es un requisito previo para alcanzar esta habilidad sino un resultado. (CPEIP, s.f.)

Al respecto Ferreiro y Teberoski (1979) exponen derivado de sus investigaciones con niños que comienzan a relacionarse con la escritura que, manifiestan una serie de etapas

que coinciden con el sendero que llevó a cabo la humanidad para la invención de la escritura alfabética y que a continuación se mencionan: etapa indiferenciada, presilábica (hipótesis de variación interna y externa), silábica (hipótesis cuantitativa y cualitativa), etapa silábica alfabética y finalmente la etapa alfabética.

Es conveniente agregar que el objetivo de su investigación consistió en encontrar la relación que existe entre el aprendizaje de la lectura con la adquisición de la conciencia fonológica a partir del conocimiento de que éste no es un proceso implícito ni inherente a las lenguas o idiomas. Además, a diferencia de otras investigaciones, el punto de partida no va en función de la habilidad lectora, sino “tomando en cuenta las características de los niños preescolares y de primaria como escritores principiantes” Ferreiro y Teberosky (como se citó en Vernon y Ferreiro, 2013, p. 174).

Para Vernon y Ferreiro (2013, p. 171), “la conciencia fonológica se describe como la capacidad de identificar la estructura sonora de las palabras (incluso pseudopalabras)”.

Yoop (1988) y Defior (1996) argumentan que “los niños muestran grados variables de logro en las distintas tareas porque aparentemente estas requieren diferentes niveles de habilidades de segmentación y plantean requerimientos cognitivos distintos” (como se citó en Vernon y Ferreiro, 2013, p. 172).

Mas aún, los investigadores están de acuerdo en que la conciencia de las sílabas se presenta desde edades prematuras (antes de los 4 o 5 años). Liberman (como se citó en Vernon y Ferreiro, 2013).

En cuanto a la teoría en la que se basa la investigación de Vernon y Ferreiro (2013), se percataron de que las respuestas desviantes o incorrectas aportan más información que las respuestas correctas, debido a que “son indicadoras de los procesos de organización interna de los niños”. Brown (como se citó en Vernon y Ferreiro, 2013, p. 174).

La metodología de Vernon y Ferreiro (2013) se dirige hacia el planteamiento de tres hipótesis:

- La primera sostiene que existe una fuerte relación entre la conciencia fonológica y el nivel de desarrollo de la escritura en niños de cinco y seis años
- la segunda hipótesis sostiene que los niños analizan las palabras orales de modo diferente cuando el estímulo es únicamente oral o cuando este mismo estímulo se presenta acompañado de su escritura
- la tercera hipótesis es que las diferencias en la estructura interna de las lenguas influyen en la manera en que los niños analizan el estímulo oral. (p. 176)

Las actividades realizadas con los alumnos para la observación fueron variadas mediante tarjetas con palabras escritas y a manera de juego motivándolos a responder de forma analítica.

Finalmente, los resultados pueden ser vistos desde dos enfoques: como una contribución a la investigación sobre conciencia fonológica y como un modo de repensar los comienzos de la enseñanza de la lectura y la escritura. (Vernon y Ferreiro, 2013).

- La variable independiente en este estudio es el nivel de conceptualización de los niños sobre el sistema de escritura, sin importar la edad
- Las respuestas de los niños a las tareas de segmentación oral parecen estar ordenadas evolutivamente: van de la imposibilidad de encontrar “partes” en una palabra a un análisis silábico
- La presencia de cada uno de estos tipos de segmentación depende, fundamentalmente, de los niveles de escritura de los niños, pero está modulada por la tarea a realizar

- Las respuestas de los niños a las tareas de segmentación oral no dependieron de la ejemplificación o instrucciones de la entrevistadora. Únicamente los niños en el nivel evolutivo superior dieron consistentemente la misma clase de respuestas (segmentación fonológica completa)
- Las actividades de escritura y lectura pueden ayudar a los niños a tomar conciencia de la estructura sonora del lenguaje. La comunicación oral no requiere tal análisis consciente
- Los resultados de la investigación sugieren que no se pueden generalizar a todas las lenguas de los resultados obtenidos con una en particular (p. 188).

El enfoque sociocultural

Esta teoría tiene como fundamento en el conocimiento social, para que se pueda tener una comprensión real, la interpretación del lenguaje, de la lectura y la escritura, además para entender los límites de la estructura lingüística la cual representa un extracto de la experiencia humana que se diferencia por los actores sociales, propósitos e historia, transformándolos en algo propio. (Kalman, 1993).

Williams (como se citó en Cook-Gumperz, 1988, p. 32) manifiesta que la alfabetización desempeña un papel preponderante en la mejora de la calidad de vida de los individuos, grupos sociales e incluso sociedades enteras.

A su vez Cook-Gumperz (1988, p. 32), expresa que la alfabetización debe pensarse como una forma de alistar al individuo para “un rol social cívico y económico” y no sólo como una introducción a la lectura y la escritura. De manera que sea el vehículo conductor para obtener información que incremente sus posibilidades hacia un futuro mejor.

(alfabetización funcional). Sin embargo, algunas de las críticas hechas hacia la definición que se da de la alfabetización funcional, deja sin especificar:

El nivel de aplicación para culturas completamente pre- alfabetizadas. Tampoco asocia la enseñanza de la alfabetización funcional en el trabajo u otros marcos sociales, únicamente hace hincapié en que el contenido de la preparación debe reflejar las necesidades y motivaciones del grupo beneficiario y apuntar a un nivel autosuficiente. (Cook-Gumperz, 1988, p. 35).

Con respecto a Levine (como se citó en Cook-Gumperz, 1988) consideraba funcionalmente alfabetizada a una persona, cuando “ha adquirido los conocimientos y aptitudes en lectura y escritura que le permiten integrarse en su cultura o en su grupo”. (p. 35).

En cuanto a Kalman (2003) argumenta que la lengua escrita es una práctica social que requiere ser dominada en el sentido técnico de la escritura, reglas de uso e interpretación social. Desde esta perspectiva, este proceso es “largo y complejo, requiere de la participación en la práctica”. (p. 88).

Ahora bien, autores como Goody y otros (como se citaron en Kalman, 2003, p. 89) consideran que “el surgimiento y difusión de la lengua escrita, transformaron nuestras prácticas comunicativas” por lo que sus investigaciones las sitúan en la comparación de sociedades con y sin escritura. Estas comparaciones se enfocan en la manera de guardar y transferir “el conocimiento, costumbres de uso, comunicativas y requisitos sociales que lo moldean”.

Como podemos observar, la alfabetización desde el punto de vista de los autores mencionados, el aprendizaje va más allá de que las personas aprendan a leer y escribir, ellos lo visualizan como una posibilidad para interpretar ese entorno social, ofrecer mejores

posibilidades de vida, como una puerta al mundo del conocimiento, a la información que puede fortalecer a la sociedad y que impedirá atropellos hacia sus derechos y forma de vida, una sociedad preparada para pensar y actuar de forma crítica con responsabilidad, es decir, que tengan la capacidad de organizar su realidad.

Por el contrario, Pattison y otros (1982) señalan que la escritura por sí sola no es un agente de cambio social, porque son las personas quienes retoman hechos históricos y económicos con propósitos definidos.

Por otro lado, la investigación de Michaels (1988) recupera la experiencia de la forma en que se inserta a los niños en el mundo de los adultos mediante su interpretación en el salón de clases, así como la enseñanza directa a través de las narraciones y los relatos descriptivos; los cuales a su parecer implican un alto costo de aprendizaje. Es importante mencionar que estos aprendizajes inicialmente se adquieren dentro de la familia de manera informal y en la escuela formalmente.

En relación con la escuela, Michaels (1988), comenta que existen dos problemas a los que se enfrentan los alumnos:

- Cuando la docente les solicita hablar sobre un objeto, la selección de una gran cantidad de cosas que permita encontrar un tema realizable
- Presentar la información de modo que pueda ser interpretada por otros y desarrollar la capacidad para destacar la información relevante

De ahí que, compartir como acto de habla único servía para señalar los cimientos de temporalidad a la plática, establecer un marco que sirve al niño a estructurar y a los oyentes a interpretar el discurso como relato orientado hacia el hecho o hacia la persona. (Michaels, 1988, p. 113)

En cuanto a los relatos, la obra más importante realizada es “El modelo de estructuras narrativas” de Labov (como se citó en Michaels, 1988, p. 113) quien determina la existencia de seis elementos organizados sintáctica y semánticamente en una historia: 1. Abstracto, 2. Orientación, 3. Compilación de la acción, 4. Evaluación, 5. Resolución y 6. Coda; aunque probablemente en algunos de ellos puede variar el orden, constituyen una secuencia temporal en toda historia, igualmente, los modelos de relato llevan una forma de organización estructurada.

Es relevante decir que existen diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita. Es decir, no escribimos como comúnmente hablamos y es que la forma de comunicar cara a cara se complementa con actitudes, gestos, tonos y modulación de voz, así nuestro receptor interpreta y da sentido de manera inmediata al mensaje que deseamos transmitir. Por el contrario, en el caso de la escritura, es necesario recurrir al uso de signos de puntuación para encontrar el sentido y el tono del mensaje que deseamos compartir. En ocasiones es menester recurrir al uso de algunas otras expresiones: imágenes (*emojis*), escribir expresiones de risa (ja, ja, ja), entre otros recursos, o incluso: describir alegría, el descontento, la sorpresa o cualquier otra emoción. «De alguna manera contextualizar el momento describiendo cada una de las cosas para que se comprenda de manera eficaz el mensaje».

2.2.2. Metodologías de alfabetización inicial

En esta sección presento las distintas metodologías y métodos de enseñanza para ponerlas en perspectiva y elegir la más apropiada a nuestro contexto.

Conciencia fonológica (PLA, s.f.)

Se sustenta en la teoría fonológica, las unidades sobre las que trabaja son: sílabas, rimas y fonemas. La metodología que recomienda consiste en: Escuchar y notar los sonidos de un idioma

- Manipular los patrones de sonido repitiéndolos, rimando, cantando o recitando melodiosamente
- Identificar partes de las palabras que suenan igual, tales como “aero-plano” y “aero-puerto”
- Vincular diferentes sonidos, por ejemplo, al unir las palabras “aero” y “plano” para convertirlas en “aeroplano” Dividir (o segmentar) sonidos, como, por ejemplo, medialuna en “media” y “luna”

Los procedimientos a seguir:

- Los conocimientos de base
- El lenguaje verbal y el vocabulario
- La familiarización con los libros y conceptos de la palabra impresa
- El conocimiento del alfabeto y la escritura temprana
- Conciencia fonológica (Head Start, s.f).

Enfoque de enseñanza directa, Vernon (1996)

Se apoya en la teoría de conciencia fonológica, las unidades con que trabaja son: la enseñanza centrada en letra/ grafía. Quienes están a favor de este enfoque aseguran que la adquisición de las habilidades fonológicas para aprender a leer y escribir es antinatural, así

como la segmentación del lenguaje en fonemas ya que no tienen origen en una situación comunicativa real, también sostienen que “un buen lector no necesita del contexto para ser eficaz”. (Vernon, 1996, p. 1)

La metodología, debido a que consideran que el aprendizaje es jerárquico, y por lo mismo, que existen habilidades que preceden el desarrollo de otras, encuentran conveniente que la enseñanza respete la secuencia de esas actividades.

Procedimiento por efectuar, se recomienda el diseño de una clase con palabras cortas, las cuales se deben ir introduciendo lentamente para permitir su reconocimiento. Posteriormente, enfatizar la primera letra, después la última y finalmente las centrales.

Enfoque lenguaje integral, Vernon (1996)

La teoría en la que se fundamenta es la sociocultural, las unidades con las que trabaja consisten en que el alumno se encuentre rodeado de un medio social que emplee el lenguaje escrito como forma de comunicación. Su metodología es la siguiente:

- Los niños desde el inicio de su aprendizaje deben recibir textos reales
- Evitar la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas porque se encuentran descontextualizadas
- La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector. Goodman manifiesta que, “es un juego psicolingüístico de adivinanzas” (Vernon, 1996, párr. 5)
- Los niños son dueños de su propio aprendizaje
- La cooperación entre los niños para apropiarse del conocimiento (Vernon, 1996).

El procedimiento que sugiere es el aprendizaje visto como una actividad social en la que todos participan y el docente es sólo un guía.

Enfoque constructivista, Vernon (1996)

El enfoque constructivista, se apoya en la teoría psicogenética, contempla la introducción de los niños con diferentes tipos de unidades escritas: palabras, oraciones y textos completos, leer y escribir como actividades comunicativas, leer no es decodificar, sino la búsqueda de un significado.

Metodología: El docente prepara y propone situaciones de interés para los niños, con objetivos específicos, los niños tienen que construir diferentes tipos de unidades contrastando unos con otros mediante actividades de lectura y escritura, procurando mantener siempre como referencia una unidad con significado a partir de la cual se inicia el trabajo (ya sea relacionando o descubriendo los componentes de la lengua escrita). La adquisición del código alfabético y que aprendan que, en la lengua, una letra representa un sonido, puntualiza que entre el saber y no saber, existen pasos intermedios. (Vernon, 1996)

Recomienda utilizar las diferencias en el aprendizaje para crear grupos de intercambio de ideas, solución de dudas y confrontar ideas, el docente debe hacerlos pensar para que ellos mismos encuentren la solución y lleguen a acuerdos, es una forma de que puedan ver que los errores también forman parte del aprendizaje.

Procedimiento por efectuar: Hacer pensar a los alumnos, enfrentándolos a problemas de su interés, en los que construyan a partir de los conocimientos previos otros nuevos.

Aprendizaje

Otras de las premisas para alcanzar logros con la lectura es que los aprendices consiguen desarrollar conciencia fonológica y metalingüística; es decir, entender “niveles fonológicos, léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos lingüísticos; en caso de identificar irregularidades las expresa. También realizan la segmentación de palabras en fonemas y las frases en palabras que se vinculan a logros de lectura, ortografía y correspondencias sonido-letras que son importantes para decodificar la información y el aprendizaje. Aunque sin duda, existirán diferencias entre los estudiantes en cuanto a los alcances en el desarrollo de dichas habilidades que tienen que ver con cuestiones individuales, étnicas y sociales. (Simons y Murphy, 1988 como se citó en Vernon, 1996)

2.3. Enseñanza en personas adultas

Zavala (2004) refiere que los estudiantes inscritos en el programa de alfabetización del Instituto Nacional para los Adultos (INEA), muestran problemas en el aprendizaje de la lectoescritura, debido a que se les complica la identificación y el aprendizaje de las letras aún más cuando estas son largas, aunado a la diferencia de edades.

Además, Zavala (2004) considera que la problemática de la dificultad del aprendizaje en personas adultas es debido a que se desarrollaron en un ambiente de analfabetismo y que no contaban con recursos necesarios para acceder a este aprendizaje, sumado a un conocimiento impreciso de las letras que confunden y dificulta su aprendizaje, “y el que muchas veces se sientan incapaces de aprender por no poder hacerlo de una manera vertiginosa pensando que ya es muy tarde y algunas veces los lleva a la deserción” (p.16).

Otro grave problema que manifiesta Zavala (2004) es el seguimiento de los estudiantes, puesto que quieren ver los resultados rápido y al no hacerlo, desertan “situación que los lleva a proporcionar una educación real y emotiva para que el alumno asista con agrado y logre palpar sus propios avances de forma progresiva y significativa” (p.16).

La observación de Kalman (2005)

Su trabajo fue enfocado en dos personas adultas que como parte de su experiencia y necesidades se vieron obligadas a aprender a leer y escribir, adquiriendo un significado importante la lectura y la escritura en su vida. (Kalman, 2005)

En conclusión, cuando existen diferencias contextuales muy marcadas entre los estudiantes, pueden suscitarse diferencias en el ritmo de aprendizaje, pudiera prestarse incluso a discriminación, sumado a la falta de dominio de esa nueva cultura.

En una primera lengua se acumulan y amplían los conocimientos lingüísticos, por el contrario, en una segunda lengua todo lo que se aprende es nuevo y ajeno a esa persona, ya que cada lengua tiene sus propias reglas gramaticales, fonológicas, significantes propios de una cultura y un contexto específicos, por tal razón; alguien que es ajeno a todo ello, se encuentra ante una evidente desventaja, lo que le implicará el doble de trabajo poder comprender y realizar actividades pensadas en ejemplos de ese lugar específico, lo que causaría en el alumno frustración y desanimó.

Por lo mismo, los alumnos ajenos a otra lengua no deberían ser evaluados bajo los mismos criterios que los que estudian en su primera lengua, sino en cuanto a sus logros y el esfuerzo que muestren.

Como se puede observar, existen diferencias en la forma de alfabetizar a personas adultas y niños, los adultos muestran resistencia a las maneras formales de enseñanza y buscan obtener resultados rápidos debido a la falta de tiempo y a sus múltiples ocupaciones, lo que en ocasiones los hace desistir.

2.4. Las lenguas adicionales

En el tema del aprendizaje de las lenguas podemos enfatizar los siguientes aspectos:

La enseñanza de las lenguas pone en relieve retos políticos, culturales, identitarios y normativos. Actualmente, el plurilingüismo es una realidad existente que representa un reto, en el que los estudiantes participan de manera consciente de forma organizada aceptan métodos y actividades pertinentes para su aprendizaje.

Conviene subrayar dos tradiciones en la didáctica de las segundas lenguas:

- la primera, recrea en clase situaciones de aprendizaje semejantes a la lengua materna como la imitación, repetición, asociación e interacción
- La segunda, “incita a la reflexión, al razonamiento y a la formación intelectual”.

Gajo (como se citó en Dolz y otros, 2009, p. 129)

En relación con las adquisiciones lingüísticas, existen diferencias entre las del contexto familiar y las que se hacen en la escuela, además de los contrastes sociales y de no pasar por alto, los conocimientos previos del alumno y su nivel de desarrollo lingüístico. Lo anterior quiere decir que es importante conocer de manera global el contexto de los aprendices, así como su experiencia y conocimientos derivados de ella.

De ahí la necesidad de conocer los modelos de la enseñanza bilingüe y plurilingüe:

- Modelo de la inmersión o incidente: Práctica de la lengua

- Modelo reflexivo: Necesita de un retorno sobre la práctica
- Modelo integrador: movilización de recursos lingüísticos y discursivos, mediante su utilización, la combinación de las lenguas enseñadas, la incorporación de las segundas lenguas en las materias escolares. Es decir, se debe tomar en consideración la biografía lingüística del alumno, relatos y repertorio de experiencias lingüísticas; de ello dependerá el éxito o fracaso del alumno en la adquisición de otra lengua (Dolz y otros, 2009).

Enseñanza

Los procedimientos de enseñanza, no se manejan de manera autónoma ya que consideran otros elementos de composición, características del conocimiento y finalidad de la relación. Como lo veremos más adelante. Dolz y otros (2009) describen tres objetivos de la enseñanza de una lengua:

- Habilidades como hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar, debido a que pertenecen a la vida cotidiana, además son el puente de acceso para la cultura y los saberes
- Considerar el manejo de la comunicación del sistema y el uso de la lengua, afianza la contención consciente de los comportamientos verbales
- Regresar a los textos literarios, conocimiento de la historia, normas, usos, acervo de la lengua; para reconocer los valores, el legado cultural y sus variedades

Cabe mencionar que en estas reflexiones se debe contemplar si la enseñanza es en la primera lengua, la segunda, o lengua extranjera, esto porque la lengua, la cultura y los valores se vinculan a su contexto y a su vez se asocian a intereses económicos y socio-

políticos por lo tanto, es evidente que son distintos. (Bronckart y Chiss, como se citó en Dolz y otros, 2009). De igual modo, se debe prestar atención a *los procedimientos de enseñanza de las lenguas*.

En la transmisión y adquisición de conocimientos, el docente es una pieza clave al ser el responsable de transferir la lengua, la cultura, el impulso mental, la divulgación de su patrimonio cultural y favorecer el proceso de apropiación de la lengua. Para ello, deben crear las condiciones propicias para el aprendizaje, a través de dispositivos pedagógicos y herramientas de trabajo.

En primer lugar, se tiene que cuestionar sobre su intervención, en segundo lugar, reflexionar el nivel de exigencia requerido concerniente al dominio de la lengua enseñada, por último, los modelos lingüísticos a desarrollar. (Dolz y otros, 2009, p. 131). Otros de los aspectos fundamentales por examinar son:

La experiencia en la enseñanza formal

En la enseñanza de lenguas, el docente debe mantener presente el uso de la lengua no institucional para aprovechar la lengua en la cercanía de la convivencia, tomando en cuenta las experiencias del alumno, así como el punto de vista de acción del docente, utilizando la lengua no planificada, si diferenciada con objetivos específicos para pasar de una lengua a otra que dé lugar a la adquisición de conocimientos.

Progresión de los contenidos

Organizar los objetivos de forma óptima es una labor compleja. Sin embargo, es indispensable distribuir los objetivos progresivamente considerando las prioridades y planificados en tiempos determinados, en relación con la lectura, escritura y gramática.

En la misma línea, **la validez didáctica**, denota la progresión de los objetivos. Por esto, se deben contemplar en la organización curricular los tres criterios siguientes: (Dolz y otros, 2009, p. 135).

- las posibilidades efectivas de los profesores en función del contexto y de las condiciones de trabajo
- la coherencia y la armonía del contenido enseñado en las distintas etapas
- los beneficios observables para el aprendizaje

Ahora bien, las didácticas de las materias tienen que considerar “la acción y la decisión ligada a los objetivos, programas y procesos de enseñanza- aprendizaje y formas de evaluación (pautan al análisis de intervenciones y propuestas correctivas)” (Bronckart y Schneuwly, como se citó en Dolz y otros, 2009, p. 131).

En este tenor, Mendoza (2011) Sostiene que el sistema didáctico, es el desarrollo de diferentes actividades de investigación que los docentes deberían realizar a partir de la realidad y de la práctica de cada día. Ahora bien, el paradigma cualitativo y la orientación etnográfica constituyen una excelente opción para la investigación en el aula.

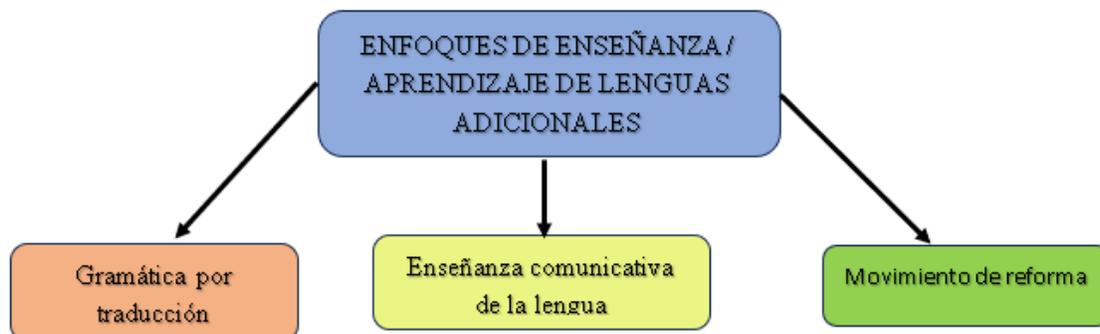
2.4.1. Teorías de adquisición/ aprendizaje de lenguas adicionales

Enfoques y métodos de enseñanza de idiomas

En primer lugar, es oportuno conocer la diferencia que existe entre el enfoque y el método para la enseñanza de idiomas. Ahora bien, *el enfoque* es el conjunto interrelacionado de conjeturas concernientes a la naturaleza del proceso enseñanza- aprendizaje de la lengua, es incontrovertible y describe la naturaleza de la materia en que se adoctrina. El enfoque se pormenorizan las creencias sobre la lengua y su aprendizaje.

El *método*, es un proyecto global para ofrecer ordenadamente el material lingüístico, ningún elemento se contrapone con otro, es procedimental y se fundamenta en un enfoque seleccionado. Aquí es donde se lleva a la práctica la teoría, así como la toma de decisiones con destrezas concretas, contenido y su orden de este para la instrucción (Richards y Rodgers, 1986, p. 9).

Los cambios de planteamiento en las competencias lingüísticas que requieren los estudiantes como: “competencia oral, comprensión escrita, cambios teóricos sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje”, evidencian que las múltiples controversias recientes no son nuevas. Kelly y Howatt (como se citó en Richards y Rodgers, 1986, p. 9). De hecho, se contempla que cerca del 60% de la población del mundo es multilingüe.

Figura 2.*Enfoques de enseñanza de lenguas adicionales*

Gramática por traducción

Una vez que las lenguas modernas se incorporaron en el currículo de las escuelas europeas en el siglo XVIII. Los libros de texto se basaban en enunciados de reglas abstractas en gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir. El objetivo no era hablar la lengua extranjera. En este sentido, la práctica oral se limitaba a que los alumnos leyeran en voz alta su traducción. La cual se construía para ilustrar el sistema gramatical de la lengua sin alguna relación real con la lengua que se deseaba aprender.

En el siglo XIX, el enfoque se consideraba el camino habitual para el aprendizaje de las Lenguas extranjeras (LE). Los libros se enfocaban en aspectos gramaticales, reglas para su uso y ejemplos que debían memorizar. Kelly (como se citó en Richards y Rogers, 1986, p. 11) menciona que en Estados Unidos este método era conocido como: “El método ciceroniano prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina”. (Richards y Rodgers, 1986, p. 9). Sus principales características son:

1. El objetivo de la lengua extranjera es aprender su literatura mediante el acercamiento a las reglas gramaticales, traducción de oraciones y textos. Hacer uso de la primera lengua como referencia para la adquisición de una segunda lengua.
2. La lectura y la escritura.
3. El material para el vocabulario es seleccionado únicamente de textos de lectura utilizados y palabras provenientes de listas bilingües, diccionario y memorización. Esto es, un texto modelo es utilizado para explicar reglas gramaticales, vocabulario y equivalencias, después se hacen ejercicios de traducción.
4. La enseñanza es a través de las oraciones, así como de la práctica lingüística y la traducción de oraciones debido a que se creyó que el estudio de texto sería complejo para estudiantes de secundaria.
5. Enfatiza la corrección en la traducción puesto que considera de gran valor intrínseco y sirve para la aprobación de exámenes.
6. La enseñanza de la gramática sirve a los estudiantes para deducir el estudio de las reglas gramaticales y se practican con ejercicios de traducción.
7. Se utiliza la transferencia de lenguas como forma de enseñanza para explicar los nuevos elementos. (Richards y Rodgers, 1986, p. 11).

Este método genera en ocasiones frustración en los alumnos. Sin embargo, aún algunos profesores lo emplean debido a que les exige un menor esfuerzo y es aceptado por quienes no tienen mucha necesidad de aprender a hablarlo. Por lo tanto, este método carece de justificación teórica y es asociado frecuentemente a situaciones lingüísticas, psicológicas o educativas.

A mediados del siglo XIX, se comenzó a rechazar este método. Más adelante, surgió la necesidad del aprendizaje de las lenguas extranjeras como forma de comunicación. Al respecto, el investigador francés Marcel (como se citó en Richards y Rodgers, 1986) veía el aprendizaje de la lengua del estudiante como un modelo para la enseñanza de la lengua enfatizando el valor del significado en el aprendizaje, a través de la incorporación de la lectura; sugería que ésta fuera enseñada antes que otras habilidades lingüísticas vinculando la enseñanza de “la lengua en un modelo educativo más amplio” (p. 13).

Prendergast (como se citó en Richards y Rodgers, 1986, p. 11) derivado de sus observaciones, describió “el hecho de que los niños hacen uso de apoyos enlazadas a la situación y el contexto para interpretar enunciados valiéndose de frases memorizadas y de rutinas al hablar”. De ahí que propuso un programa estructural, en él planteaba la enseñanza de las estructuras más sencillas de la lengua.

En tanto, el francés Gouin (como se citó en Richards y Rodgers, 1986, p. 14) desarrolló un enfoque sobre la enseñanza de la lengua extranjera, él creía que el aprendizaje de la lengua sería más sencillo si organizaba una secuencia de acciones establecidas y presentadas en forma oral. Sus series incluían secuencias como: cortar madera o abrir una puerta; fundó escuelas para implementar este método.

La importancia de su método era la incorporación de nuevos elementos de enseñanza adecuados a un contexto que le diera claridad al significado adicionando gestos, y acciones que favorecían el concepto de los enunciados. Después estas prácticas formaron parte de otros enfoques y métodos como: La enseñanza situacional y la respuesta física total. A finales del siglo XIX el cambio que se presentó era notorio ante el requerimiento en el desarrollo de competencias orales, el interés por descubrir cómo aprenden los infantes las lenguas propiciaba su análisis.

Las innovaciones de los tres autores antes mencionados “no disponían de una estructura organizativa suficiente” para que se transformaran en movimientos educativos. No obstante, la necesidad de nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas, marcaron la pauta para reformas pedagógicas más vastas. A esto se le conoce como Movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas. (Richards y Rodgers, 1986, p. 14).

El movimiento de reforma

Los lingüistas como: el Inglés Henry Swett, el Alemán Wilhem y el Francés Paul Passy; dotaron de ideas reformistas, credibilidad y aceptación; revitalizaron la lingüística como disciplina, se estableció la fonética (el análisis científico y la descripción del sistema de sonidos de una lengua), lo que abrió nuevas oportunidades en el estudio de los procesos del habla, la cual es considerada como la forma primaria de la lengua. En 1886, se fundó la Asociación Fonética Internacional (IPA) quien defendía la enseñanza de las lenguas modernas. (Richards y Rodgers, 1986, p. 15).

Dentro de las premisas de los lingüistas en la enseñanza de las lenguas modernas se encontraban:

El estudio de la lengua hablada, formación fonética a fin de establecer nuevos hábitos de pronunciación, uso de textos de conversación y diálogos para introducir frases y expresiones de la lengua oral, enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática y la enseñanza de significados mediante el desarrollo de asociaciones en la lengua objeto, más que en la lengua materna (Richards y Rodgers, 1986, p. 15). Los reformadores creían que:

- La lengua hablada es fundamental, esto debería reflejarse en una metodología basado en lo oral
- los hallazgos de la fonética deberían aplicarse a la enseñanza y a la formación de los profesores
- los alumnos deberían oír la lengua primero, antes de verla de forma escrita
- las palabras deberían presentarse en oraciones, estas practicarse en contextos significativos y no de manera aislada como elementos desconectados
- Las reglas gramaticales deberían enseñarse solamente después de que los alumnos practiquen los aspectos gramaticales en su contexto o de manera inductiva
- debería rechazarse la traducción, aunque la lengua materna podría usarse con el fin de explicar nuevas palabras o para comprobar la comprensión. (Richards y Rodgers,1986, p. 16).

La enseñanza de la lengua y de la lengua extranjera era planteada en el estudio científico. Sin embargo, a pesar de las aportaciones hechas por los lingüistas, no se consolidaron como un método o plan pedagógico en la enseñanza, pese a ello, también surgió la inquietud por “desarrollar principios para la enseñanza en lenguas basado en supuestos naturalistas o métodos naturales”. Marcando la pauta para el desarrollo del método directo. (Richards y Rodgers,1986, p. 16)

2.5. Hipótesis del umbral y transferencia translingüística para la bialfabetización (Cummins y Salazar)

Cummins con su hipótesis de la interdependencia lingüística, analizó “la relación de dependencia entre la lengua materna y el desarrollo de una segunda lengua o lengua extranjera” (Salazar, 2006, p. 50). La hipótesis de la interdependencia lingüística propone lo siguiente:

- Si el entorno inmediato suministra estímulos necesarios para que se conserve la lengua materna, entonces la educación intensiva en la L2 en contextos académicos propiciaría la adquisición de la L2 sin perjudicar la L1. En cambio, si la lengua materna no se desarrolló lo suficiente en ámbitos formales, el estudio constante en
- L2 limitará la L1; lo que complica el bilingüismo
- Cummins, reestructura su primera hipótesis, determinando que existe una bidireccionalidad de interdependencia lingüística. En otras palabras, pronostica la transferencia entre L1 y L2 y viceversa; siempre que exista la motivación suficiente para aprender la otra lengua. En donde ejemplifica “los procesos mentales subyacentes al aprendizaje de la lengua materna que son comunes al aprendizaje de la segunda lengua o la lengua extranjera; a través del *Modelo del Iceberg*” (Salazar, 2006, p. 51).
- Netten y Germain (como se citó en Salazar, 2006), comentan al respecto de la analogía que hace Cummins con el *Modelo del Iceberg*, en el que se aprecian la L1 y L2 en la punta como procesos independientes. No obstante, mencionan que en la base se encuentran sostenidas y vinculadas por procesos académico-intelectuales

compartidos en ambas direcciones. Esto quiere decir que mientras se aprende una segunda lengua o LE, se pueden permear habilidades desarrolladas a la L1. (Salazar, 2006, p. 51).

Si bien, desde hace varios años se sabía de la influencia de la experiencia y los conocimientos previos para incorporar nuevos aprendizajes en los individuos, no se conocía cómo sucedía esto. *Con la transferencia del conocimiento*, no sólo es posible “entender la relación entre un aprendizaje y otro; sino que, además entre otras cosas determina el tiempo requerido y el grado de factibilidad para aprender”. (Salazar, 2006, p. 52).

Ruíz (como se citó en Salazar, 2006, p. 53) define el término transferencia como “el proceso mediante el cual el aprendiz utiliza los conocimientos previos (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria”.

Estos procesos de transferencia deben llamar la atención de docentes e investigadores y profesionales inmersos en la educación; de forma consciente sobre la relevancia que tienen los conocimientos previos en la adquisición de los nuevos. En este sentido, es importante que el docente conozca las experiencias del alumno relacionadas a los temas a tratar; con el objetivo de establecer conexiones entre los esquemas y la información nueva que se integre, activando el proceso de transferencia. Igualmente, Carretero (como se citó en Salazar, 2006) señala que “en cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo” (p. 53).

Para comprender mejor la influencia de la transferencia del conocimiento, Salazar (2006, p. 53). Agrega que “a medida que el sujeto desarrolle habilidades mentales complejas que lo conduzcan a vincular sus esquemas mentales con la nueva información”, será más fácil trasladar el contenido a la nueva lección, lo que implica menor esfuerzo en obtener y

añadir aprendizajes significativos. Por lo tanto, la transferencia de conocimientos y el aprendizaje significativo se encuentran vinculados.

Clasificación de los procesos de transferencia

Existen diferentes tipos de transferencia de acuerdo con el grado de aprendizaje que se logra:

- *Beneficio o perjuicio (Carácter utilitario)*
 - Transferencia positiva: El aprendizaje previo facilita al siguiente (Salazar, 2006)
 - Transferencia negativa: Si el aprendizaje previo limita el nuevo aprendizaje. Chaplin y Krawiec; Bichler y Snowman (como se citó en Salazar, 2006)
 - Transferencia cero o transferencia nula o neutral: Wittig y Shunk (como se citó en Salazar, 2006). Deducen que puede ocurrir que el aprendizaje previo no cause efecto en el subsecuente, o que se combinen los efectos positivos con los negativos y ambos se anulen.
- Similitud entre tareas
 - Transferencia cercana: Cuando las circunstancias son similares, esto es, la transferencia y las situaciones formales de aprendizaje son parecidas, surgen en automático sin necesidad de pensamiento reflexivo
 - Transferencia lejana: “Se transfiere el aprendizaje previo a una situación diferente al aprendizaje original, se emplean de forma consciente de los conocimientos aprendidos en una situación a otra distinta” (Schunk, Wool-folk y Santrock) (como se citó en Salazar, 2006, p. 54).
- Proporción de ajustes de conocimiento adquirido

- Transferencia lineal: Consiste en “transferir de forma exacta un conocimiento a otra tarea” Roger (como se citó en Salazar, 2006, p. 54).
 - Transferencia figurada: Se trata de “utilizar un solo aspecto de los conocimientos generales para reflexionar o aprender de cierto problema, para esto, es conveniente hacer analogías entre la situación nueva y la antigua para decidir qué conocimientos serán útiles para esa situación” Roger (como se citó en Salazar, 2006, p. 54).
- Grado de relación de complejidad
- Transferencia vertical: “Ocurre cuando una capacidad previamente aprendida contribuye de manera directa a la adquisición de una capacidad cada vez más compleja” Bichler y Snowman (como se citó en Salazar, 2006, p. 55).
 - Transferencia lateral: Se suscita cuando una “capacidad previamente aprendida se utiliza para resolver un problema similar, a los problemas que se encuentran en el aprendizaje inicial, pero en un contexto diferente” Bichler y Snowman (como se citó en Salazar, 2006, p. 55).
- Grado de conciencia del sujeto
- Transferencia de baja capacidad o de orden inferior: “Es espontánea y ocurre cuando el aprendizaje previo, de manera automática e inconsciente se transfieren a otra situación, no requieren de pensamiento reflexivo” Salomón y Perkins (como se citó en Salazar, 2006, p. 55).
 - Transferencia de alta capacidad o de orden superior: “Es consciente y requiere de atención y de cierto esfuerzo mental” Salomón y Perkins (como se citó en Salazar, 2006, p. 55). Esta se divide en una subclasificación de la transferencia en:
- Carácter prospectivo, retrospectivo de lo transferido

- Transferencia de alcance posterior o hacia adelante:” cuando el sujeto piensa en las posibilidades de aplicación de lo que ha aprendido en situaciones futuras” (Salazar, 2006, p. 55).
- Transferencia de alcance anterior o hacia atrás: “Cuando el sujeto mira hacia una situación previa, en busca de información que le ayudará a resolver un problema en el presente” (Salazar, 2006, p. 56).

En particular, los procesos de transferencia que benefician la adquisición de una segunda lengua o la LE, son: *transferencia positiva*, porque sirve como plataforma para alcanzar las habilidades en la lengua meta; *la negativa*, advierte los errores lingüísticos que se podrían cometer para planificar estrategias preventivas; *la cercana, lejana*, dan la posibilidad de hacer comparaciones entre los conocimientos nuevos y los existentes; *de alta profundidad*, requiere del establecimiento de conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo; y *de alcance anterior*, requiere estimular y practicar “la visión retrospectiva de los alumnos a fin de que encuentren en las experiencias pasadas (en L1) soluciones adecuadas en situaciones concretas en (LE) del presente” (Salazar, 2006, p. 58).

Transferencia y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras

La transferencia de habilidades lingüísticas entre dos idiomas amerita también el análisis de “diseños curriculares, metodologías didácticas, programas y materiales instruccionales, entre otros” (Salazar, 2006, p. 58).

Recientemente, Ellis (como se citó en Salazar, 2006) reconoce que la perspectiva cognitiva y las tendencias didácticas que se desprenden de ella la consideran la transferencia como un recurso de apoyo valioso en la construcción gradual de sus interlenguajes en LE.

Sellinker y Gass (como se citó en Salazar, 2006, p. 59) han hecho aportes en cuanto a “la transferencia del conocimiento lingüístico basado en un enfoque metodológico que confirma el rol de la transferencia en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera”.

Sellinker (como se citó en Salazar, 2006, p. 59) plantea la necesidad de adoptar el criterio de significancia estadística, a través de un análisis de frecuencia que demuestre que existe paralelismo en L1 y la tendencia en interlenguaje en L2.

Gass (como se citó en Salazar, 2006, p. 59) recomienda controlar la variable conocimiento de L1 mediante la consecución de estudios comparativos entre un grupo de hablantes nativos que exhiba la forma lingüística objeto de estudio y hablantes nativos de otras lenguas que no manifiesten la misma forma lingüística.

Jewitt y Kress (como se citó en López, 2007) advierten que estudios recientes sobre la forma en que los niños leen por internet, dejan entre ver que no es lineal, es decir, pueden ir en diferentes direcciones explorando la información, a diferencia de los sistemas alfabéticos que cumplen una linealidad de lectoescritura; de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; lo que pone sobre la mesa el tema de la apertura hacia nuevas formas de concepción de la lectoescritura.

A mi parecer, sería oportuno revisar si los docentes se encuentran preparados para atender las necesidades de los estudiantes bilingües y a su vez, si el proceso de enseñanza-

aprendizaje, se enfoca en una sola materia o se aplica a todas; «esto porque en la experiencia que se tiene hasta el momento en las escuelas públicas con el idioma inglés, es sólo una materia diferente que se encuentra aislada de las demás», pienso que esa es una de las razones por las que los alumnos no aprenden el idioma, sino que únicamente identifican algunas palabras, verbos y quizá oraciones, que distan mucho de un conocimiento profundo del idioma.

2.5.1. Las metodologías de enseñanza de lenguas adicionales

Método directo

Sauveur (como se citó en Richards y Rodgers, 1986) empleaba la interacción oral intensiva en la lengua objetivo, se valía de preguntas para presentar y estimular el uso de la lengua; su método era conocido como “el método natural”. Él argumentaba que la lengua extranjera podía ser enseñada sin traducir o usar la lengua materna del alumno, si se hacía uso del significado directamente mediante la demostración y la acción.

“El alemán Franke (como se citó en Richards y Rodgers, 1986, p. 16) escribió sobre los principios psicológicos de la asociación directa entre forma y significado de la lengua objeto que justificaba de forma teórica la enseñanza monolingüe”.

De esta manera, la instrucción en la lengua era activa en el salón de clase. Los docentes estimulaban el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera. Así pues, Los alumnos deben ser capaces de hacer un juicio propio de las reglas gramaticales, el catedrático no promovía el uso del libro en los primeros estadios del aprendizaje. Una de las premisas era prestar atención en el habla y pronunciación del idioma, las palabras

conocidas podían enseñar el vocabulario nuevo, además de integrar otros recursos como la mímica, la demostración y los dibujos.

El método directo representa el método más amplio de los métodos naturales y se introdujo en Francia y Alemania. En Estados Unidos se difundió a través de Sauvœur y Berlitz (como se citó en Richards y Rodgers, 1986, p. 17). El método tenía los siguientes principios y procedimientos:

- La enseñanza en el aula se realizaba exclusivamente en la lengua objeto
- Sólo se enseñaba vocabulario y estructuras cotidianas
- Las destrezas en comunicación oral se desarrollaban en una progresión gradual en torno a preguntas y respuestas entre profesores y alumnos en clases pequeñas intensivas
- La gramática se enseñaba de manera inductiva
- Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente
- El vocabulario se enseñaba por demostración, objetos, dibujos y asociación de ideas
- Enseñanza de expresión y comprensión oral
- Se intervenía en la pronunciación y la gramática. (Richards y Rodgers, 1986, p.17).

El método directo fue exitoso en las escuelas privadas donde los alumnos estaban motivados y con profesores hablantes nativos. Por el contrario, al tratar de implementarlo en las escuelas secundarias públicas, se distorsionaban las similitudes entre el aprendizaje de la L1 y la L2, olvidando las realidades prácticas del aula. Aunado a ello, el método no disponía de una base teórica rigurosa en lingüística aplicada. Como consecuencia, los

reformistas lo criticaban, decían que era “producto de la intuición del aficionado ilustrado” (Richards y Rodgers, 1986, p. 18).

Dentro de los inconvenientes de este método estaban: la necesidad de tener profesores hablantes nativos o con fluidez parecida, la práctica de la conversación no era efectiva debido al corto tiempo disponible en las clases para la lengua extranjera (LE). El éxito recaía más en la habilidad del profesor que en el libro de texto. Es decir, el docente debería tener competencias lingüísticas suficientes en la LE para aplicar los principios del método.

Posteriormente, derivado de los inconvenientes en Francia y Alemania, el método se modificó hasta combinar el método Directo con actividades gramaticales combinadas. A principios del siglo XX, se llegó a la conclusión de que ningún método podía garantizar resultados favorables. Coleman sugería establecer como objetivo para el estudio de las lenguas extranjeras sería el conocimiento a través de la lectura en la lengua extranjera, introduciendo paulatinamente palabras con estructuras gramaticales en textos sencillos de lectura (Richards y Rodgers, 1986, p. 19).

En los años veinte y treinta, la lingüística aplicada sistematizó los principios del modelo de reforma y se estructuró el Método Audio lingüístico (enfoque británico), el Enfoque Oral (Estados Unidos) o La Enseñanza Situacional de la Lengua (Gran Bretaña).

El modelo de Anthony, permite diferenciar los distintos grados de abstracción y especificidad, la variedad de propuestas en la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, las propuestas del Movimiento de reforma corresponden al enfoque, mientras que el Método Directo es un método derivado de ese enfoque. Los métodos de lectura surgieron a partir del informe de Coleman. Empero, el modelo de Anthony, no presta atención suficiente en

la naturaleza del método, tampoco menciona el papel de los docentes y alumnos en el método, ni los materiales de enseñanza (Richards y Rodgers, 1986).

Mackey diseñó un método centrado en los niveles del método y técnica en la enseñanza de lenguas; aborda la dimensión de selección, gradación, presentación y repetición que modelan el método. No obstante, su libro no contempla el enfoque ni el comportamiento de los profesores y estudiantes en el aula solamente se concentra en el libro de texto. (Richards y Rodgers, 1986)

El método audio lingüístico

El informe Coleman (como se citó en Richards y Rodgers, 1986) sugería la enseñanza de la comprensión de textos. En este sentido, al inicio de la segunda guerra mundial, el gobierno estadounidense, pidió el desarrollo de programas en lenguas extranjeras para su ejército. El objetivo era que los alumnos obtuvieran un nivel de conversación en diferentes lenguas extranjeras que requerían nuevos enfoques. La técnica que Bloomfield y sus colegas utilizaban era “el método del informante”.

Esto es, un hablante nativo de la lengua «el informante» era la fuente de frases y vocabulario, les proveía oraciones para imitar y un lingüista para que supervisara la experiencia de aprendizaje, este último no necesitaba conocer la lengua él estaba entrenado para averiguar del informante las estructuras básicas, logrando hablar la lengua y entender su gramática básica; la mayoría de las veces obtenían fantásticos resultados.

El método audio lingüístico surgió a mediados de los años cincuenta. En 1939 Fries (como se citó en Richards y Rodgers, 1986) y sus colegas rechazaron los enfoques como el

método directo, debido a que para él la gramática era el punto de partida. La configuración de la lengua se identificaba con estructuras básicas de la oración y gramaticales.

La lengua se enseñaba prestando atención sistemática a la pronunciación y mediante ejercicios intensivos de repetición oral de las estructuras básicas de la oración. La práctica era una técnica esencial.

El modelo que los lingüistas siguieron era conocido como “formato general”, una lección comenzaba con la práctica de pronunciación, morfología y gramática; continuaba con ejercicios y repeticiones. Esta metodología era similar al enfoque oral británico, la diferencia era que el enfoque americano mantenía una estrecha relación con la lingüística estructural americana y sus aplicaciones como el análisis contrastivo.

El análisis contrastivo de las dos lenguas daba la posibilidad de predecir y de tratar los problemas potenciales de interferencia. Este enfoque se conocía como enfoque oral, enfoque audio-oral o enfoque estructural. Abogaba por la enseñanza auditiva, luego la pronunciación, después el hablar, leer y escribir. La lengua se identificaba con el habla y el habla a través de la estructura.

La combinación de la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procedimientos audio-orales y la psicología conductista dieron lugar al método audio lingüístico patentado por Brooks.

El método audio lingüístico se basaba en la lingüística estructural. La lengua era considerada como un sistema de elementos relacionados de manera estructural y destinados a codificar el significado, cuyos elementos eran los fonemas, morfemas, palabras, estructuras y diversos tipos de oraciones.

El término estructural se debía a que se pensaba que los niveles lingüísticos eran sistemas dentro de sistemas como una pirámide: los sistemas fonémicos conducían a

sistemas morféimicos y estos a sistemas en un plano más elevado de frases, cláusulas y oraciones. El sistema gramatical consiste en una lista de elementos gramaticales y reglas que permiten una combinación lineal entre palabras, frases y oraciones. Los procesos reguladores consisten en añadir, eliminar y transponer elementos.

William Moulton (como se citó en Richards y Rodgers, 1986), proclamó los principios lingüísticos sobre los que deberían centrarse la metodología de la enseñanza en lenguas. “La lengua es hablada, no escrita. Una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deberían decir, las lenguas son diferentes”. El método debe también referirse a la psicología del aprendizaje y una teoría del aprendizaje. Las prácticas descriptivas de los lingüistas estructuralistas sugerían un conjunto de hipótesis sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Por ejemplo, los lingüistas normalmente describían las lenguas empezando por el nivel fonológico y terminando con el nivel de oración, se asumía que esta secuencia era adecuada para la enseñanza-aprendizaje.

Se consideraba que el habla era fundamental y la escritura secundaria. Por lo tanto, la enseñanza de la lengua debería centrarse en el dominio del habla y la escritura debía retrasarse.

Algunos principios generales del método audio lingüístico son los siguientes:

- El aprendizaje de una lengua extranjera es principalmente un proceso de formación mecánica de hábitos. Los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas y no cometiendo errores. Con la memorización de diálogos y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras las posibilidades de error son mínimas.

- Las destrezas lingüísticas se aprenden mejor si los elementos de la lengua objeto se presentan de forma oral antes de que se vean de forma escrita. Se necesita una formación audio-oral para conseguir la base que permita desarrollar otras destrezas lingüísticas.
- La analogía proporciona una base más sólida para el aprendizaje de la lengua que el análisis. La analogía incluye procesos de generalización y de discriminación. Las explicaciones de las reglas no se dan hasta que los alumnos han practicado una estructura en la variedad de contextos y se considera que han percibido las analogías tratadas.
- Los significados que las palabras de la lengua tienen para el hablante nativo pueden aprenderse solamente en un contexto cultural y lingüístico, pero no aisladamente.

Diseño: Los seguidores del método audio lingüístico, refieren que se necesita una transformación radical con orientación en los procedimientos para hacer una limpieza de métodos, materiales, textos y exámenes (Brooks, 1964, p. 57).

Objetivos: A corto plazo incluyen la formación en la comprensión oral, la corrección fonética, el reconocimiento de los símbolos del habla como signos gráficos en una página impresa y la habilidad para reproducir símbolos por escrito.

Estos implican otros tres:

- El control de las estructuras del sonido, la forma y el orden de la lengua nueva.
- La familiarización con los elementos del vocabulario para darle contenido a sus estructuras.
- Significado que los símbolos verbales tienen para los nativos de la lengua.

A largo plazo: Dominar la lengua como los hablantes nativos. Las destrezas lingüísticas se enseñan en el siguiente orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión y expresión escritas.

Los tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje son los diálogos y ejercicios de repetición como base de las prácticas audio lingüísticas en el salón de clases.

Los tipos de ejercicios que se usan son: repetición, inflexión, sustitución, reformulación, completar, transposición, expansión, construcción, transformación, integración, respuestas y restauración.

Los alumnos desempeñan un papel pasivo, responden a estímulos y tienen poco poder de decisión sobre el contenido, ritmo y estilo de aprendizaje. No se les pide que haya interacción para evitar errores.

El papel del maestro: Su papel es central y activo, es un método controlado por el profesor, el cual modela la lengua objeto comprueba la dirección y ritmo de aprendizaje; comprueba y corrige la actuación de los alumnos. Debe mantener la atención con ejercicios y tareas variados. Elegir situaciones adecuadas para practicar estructuras. (Brooks, 1964, pp. 58-59).

2.6. Interculturalidad

La interculturalidad es una postura que contempla la interacción entre diferentes culturas, acepta la diversidad cultural, además les otorga un espacio de dominio que destaca el diálogo e intercambio cultural, así como el reconocimiento en las formas de relacionarse en los ámbitos económico, político, social, jurídico, cultural, los valores en común, prácticas,

experiencias sociales e institucionales que permiten su desarrollo enriqueciéndolos y complementándolos (Barabas, 2015).

Walsh (2005, p. 8) Argumenta que la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente el contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad ... la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas; orientadas a generar, construir y propiciar el respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Dentro de este orden de ideas, la interculturalidad debe ser vista como la oportunidad para reconocer tanto a las comunidades como a los pueblos indígenas, favorecer el diálogo e intercambio, la creación de áreas igualitarias, así como justas para que interactúen y convivan de manera equánime entre culturas que practican diferentes creencias, la aceptación de cosmovisiones diversas, igualmente valiosas como parte de la diversidad humana.

2.6.1. Educación en y para la diversidad lingüística

La educación hoy en día requiere ser vanguardista ante los requerimientos de un mundo globalizado. México es un país plurilingüe en donde se hablan 69 lenguas (68 lenguas indígenas y el español); a pesar de que las lenguas indígenas existían desde antes de la

conquista española y se lograron mantener por más de 500 años posterior a ésta, la sociedad las visualiza como parte de una población ubicada en determinadas zonas geográficas y como si fuesen fragmentos de una cultura antigua ajena a la sociedad actual, lo cual contribuye a la pérdida gradual de algunas lenguas.

En años recientes surgió la inquietud por el futuro de las lenguas y con ella, propuestas para conservarlas y revitalizarlas. Al respecto Castillo (2004) señala:

La diversidad lingüística ha cobrado relevancia en los debates sobre políticas lingüísticas y educativas en el contexto de la globalización mundial. Esto genera distintos puntos de vista acerca del estatus social, de la condición legal de las lenguas y creó un nuevo escenario sobre la percepción que la sociedad tiene sobre los pueblos indígenas. (p. 295)

Castillo (2004) asegura que “La diversidad lingüística y cultural debe concebirse en el contexto de las relaciones interculturales tomando como principio básico el reconocimiento a las diferencias y la igualdad de los derechos humanos” (p. 316).

Esto es, la diversidad lingüística implica que la educación recibida por los estudiantes vaya en concordancia a sus prácticas interculturales, así como garantizar y respetar sus derechos.

Para introducirnos en la comprensión sobre la diversidad lingüística, es indispensable definir algunos conceptos que la conforman como: cultura, identidad, lengua, pensamiento y visión del mundo.

La lengua es una forma de comunicación que se emplea de manera oral y/o escrita entre las personas, posee reglas y principios; constituye una necesidad para relacionarse con

el mundo, no presenta una misma forma porque incorpora la percepción de quienes la hablan; tiene la capacidad de irse modificando. Además, intenta capturar la esencia del mundo. (Luque, 2004, p. 491)

Luque (2004) indicó que el lenguaje nos da la posibilidad de comunicar hechos o formas de vida. No obstante, es difícil capturar todos los acontecimientos de manera fidedigna. Esto se debe a que otorgamos relevancia a las situaciones que nos son más significativas. Es decir, cuando estamos inmersos dentro de una cultura, existen rasgos que compartimos e identifican como: el lenguaje, las creencias, tradiciones, representaciones sociales, entre otras, que la caracterizan y la hacen única de entre las demás.

En este sentido, el lenguaje y el pensamiento habitualmente son asociados debido a que, al expresar ideas, lo hacemos a través del lenguaje. El pensamiento conlleva a la manifestación de emociones y sentimientos para describir, explicar y entender nuestra realidad cotidiana. El lingüista Sapir (como se citó en Luque, 2004) plantea:

El lenguaje es una organización simbólica creativa, independiente y completa que no solamente se refiere a una experiencia adquirida básicamente sin ayuda, sino que realmente define para nosotros la experiencia y esto lo hace a causa de su totalidad formal y de nuestra proyección inconsciente de sus expectativas implícitas sobre el campo de la experiencia, los significados, [...] no son por tanto algo que se descubre sino algo que se impone sobre ella [...]. (p. 489)

Entonces, el lenguaje es una manifestación social de construcción simbólica y autónoma; en la que la experiencia precisa lo que percibimos involuntariamente aunado a las expectativas que se tienen al respecto y que integran la visión del mundo.

Ahora bien, Luque (2004) reconoce la **visión del mundo** como “un término complejo ya que comprende modelos éticos y culturales mediante la valoración de conductas y simbolismos que aceptamos como parte de esa realidad del lenguaje”. Sin embargo, la visión del mundo no solamente corresponde a lo que se expresa a través del lenguaje, abarca todo un entramado en el que intervienen: la cultura, percepciones, tradiciones, sentimientos, literatura, gramática y valores sociales, que cambian en cada una de las diferentes lenguas. Por lo anterior, se puede afirmar que ninguna lengua es igual a otra, incluso las diferencias podrían ser abismales (p. 492).

Por eso, a medida que hablamos de cultura irremediablemente el lenguaje la acompaña; ya que ambos términos se entrelazan y tienen un origen sociocultural. En otras palabras, los dos se cimientan en la interacción con otras personas dentro de una sociedad específica. Algunos lingüistas soviéticos, entre ellos Halliday (como se citó en Zimmermann, 1991), describen las funciones sociales del lenguaje consideradas para la enseñanza de otras lenguas:

- **Función comunicativa:** La comunicación se logra a través del intercambio de información de una persona a otra (s) mediante el lenguaje
- **Función acumulativa:** El acopio de la experiencia individual y colectiva se unen como parte de una historia cultural que refuerza valores y los permea a nuevas generaciones
- **Función directiva:** El lenguaje direcciona al niño hacia la apropiación de su cultura origen del conocimiento y el descubrimiento del mundo

- Función estética: La literatura es amalgamada por el lenguaje ya que es el atributo particular de los grupos étnicos. (p. 43)

Hablar de **cultura** implica decir que existen copiosas definiciones sobre ella, que divergen según sea el enfoque que la conceptualice. De este modo, podemos encontrar las siguientes: tyloriana, antropológica, conductista, estructural, mentalista, material, el enfoque cognoscitivo, entre otras. Lo relevante de todas ellas es que nos dejan entrever que se centran en una sola vertiente de la cultura. Lo cierto es como lo expone Zimmermann (1991, p. 43) que la cultura “es un fenómeno diverso y poliforme”.

El lenguaje y la cultura se encuentran estrechamente vinculadas. Así que, la hipótesis de la relatividad lingüística de Sapir–Worf menciona que cada lengua tiene sus particularidades; por ende, una forma diferente de concebir el mundo. En la misma línea, Levi-Strauss y Goodenough (como se citó en Zimmermann, 1991, p. 45) proponen que la teoría del isomorfismo retoma las dos ideas en las que existe una correlación entre ambas; “llegando a la conclusión de que es posible crear un metalenguaje común para la descripción adecuada de sistemas lingüísticos y socioculturales”.

En efecto, el asunto de la conexión entre lenguaje y cultura es complejo de explicar, basta con entender que el lenguaje refleja el desarrollo de una cultura (estilo de vida de los individuos y la expresión hablada o escrita) en tanto que en la cultura interviene el desarrollo del lenguaje (vocabulario), ninguno se crea por cuenta propia.

Por consiguiente, el lenguaje y la cultura son igualmente importantes para la adquisición de una segunda lengua (L2), esto quiere decir que el individuo no solamente debe aprender otra lengua sino también conocer otra cultura. Entre estas dos culturas pueden suscitarse puntos en común; sin embargo, igualmente habrá divergencias aun cuando se

trate de una lengua del mismo país. Es así que “el desarrollo de la lingüística aplicada y la sociolingüística originaron el aspecto sociocultural en la enseñanza de lenguas” (Zimmermann, 1991, p. 46).

El aspecto sociocultural que integra el modelo del enfoque comunicativo en la enseñanza de la L2; puede ser comprendido al menos en dos sentidos:

- **Contenidos de enseñanza:** se refiere al material didáctico que refleja la cultura de L2
- **Métodos de enseñanza:** Conlleva los procedimientos, estrategias, tácticas para mostrar y aprovechar el material didáctico con el propósito de que el alumno se familiarice con la realidad reciente del país de la L2. (Zimmermann, 1991, p. 46).

En este sentido, la competencia comunicativa expresada por Hymes (como se citó en Zimmermann, 1991) admite “el conocimiento del alumno en factores sociolingüísticos de comunicación y el habla”. Desde esta premisa, se toma como punto de partida que los motivos primordiales para insertar el aspecto sociolingüístico en la enseñanza de otras lenguas son: “unidad dialéctica e inseparabilidad de lenguaje y cultura, exigencias objetivas del enfoque comunicativo” y la introducción de componentes culturales en las cátedras de lengua, el interés del estudiante por aprender y conocer la cultura de esa lengua (p. 47).

Los objetivos de la enseñanza sociocultural

Brown y Schumann (como se citó en Zimmermann, 1991, p. 48) argumentan que enseñar la lengua de la conducta condicional, en situaciones comunes se rige por la sociedad, en otras culturas puede haber variantes; lo que podría propiciar “choques culturales”. En

cambio, cuando el estudiante se relaciona con la cultura de la lengua meta comienza un “proceso de aculturación” y regula su nivel de adquisición de esa lengua.

Factores paralingüísticos. Pertenece a la comunicación cotidiana no verbal como: gesticulaciones, señas, así como movimientos y expresiones corporales preceptuados por la cultura. Este aspecto es relevante debido a que el estudiante debe apropiarse tanto de la lengua como de su cultura para ello la labor del docente de L2 es una pieza clave, debe enseñar: “entendimiento intercultural”. Otros factores importantes son “la distancia social” que no es más que la lejanía que el alumno perciba que existe entre las dos culturas, es determinante para el logro en la adquisición de una segunda lengua, “la actitud positiva” motivará al aprendiz en su incursión en la L2 y “la curiosidad intelectual y la empatía”.

Además, se deben contemplar otras dificultades que podrían suscitarse por ser una cultura distinta. Por esta razón es recomendable para la enseñanza de otra lengua, el diseño del curso desde un enfoque sociocultural, considerando el desarrollo histórico y dialéctico, las expectativas de los alumnos hacia la cultura de la L2 y las necesidades del enfoque comunicativo. Así, en la medida que la enseñanza se apege más a la realidad de esa cultura habrá mayores probabilidades de tener éxito en la enseñanza de la L2.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró el 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas con la intención de sensibilizar a la sociedad en el reconocimiento, aprecio y valoración del invaluable aporte que hacen a la diversidad cultural y lingüística del mundo, así como alertar del peligro de su desaparición. Además, pretende concientizar sobre el derecho que tienen los pueblos indígenas a expresarse en sus lenguas y el papel fundamental que desempeñan en la cotidianidad en la comunicación, la educación social, el desarrollo, como guardianes de la identidad, historia cultural, tradiciones y la memoria (Secretaría de Cultura, 2019).

2.6.2. La intervención en contextos de diversidad lingüística

Carrasco, Macías y López (2017) propusieron una metodología para la intervención en contextos de diversidad lingüística, en ella se toma como base el enfoque constructivista, también se apoya en la teoría psicosocial, trabaja con las unidades de relación sonoro-gráfica, palabras, enunciados, escritos y textos. Los comentarios son positivos, ya que inciden en el aprendizaje de los alumnos y los hace partícipes en la construcción de su formación. Su metodología está constituida por cinco ejes: palabra generadora, texto libre, lectura libre, conversación y lectura dirigida.

El docente aprende a leer y escribir una variedad de tipo de textos, para que sea quien impulse la lectura y la escritura, intercambio de puntos de vista, reflexión, solución de problemas a través de retos, dar pistas mas no resolver para que los alumnos encuentren respuestas.

Por otro lado, el Aprendizaje de la lectoescritura, (Head Start, s.f.) Se fundamenta en el enfoque constructivista y la teoría de conciencia fonológica, las unidades que considera son: fonemas, también grafías de forma rígida y precisa, Su metodología es en cuatro niveles: vocales, sílabas directas, sílabas inversas y mixtas, finalmente, ortografía. El procedimiento que recomienda es: en 4 niveles se trabaja con: mecánica lectora, comprensión lectora, copia, dictado y composición escrita.

En tanto López (2007), propone crear una pedagogía de multilectoescrituras, su idea se basa en los conceptos de multimodalidad y diseño desarrollado por *el Grupo de New London* (Cazden, y otros, como se citó en López, 2007). Entendiendo la multimodalidad como la construcción de significado que puede realizarse en diferentes maneras: orales, visuales e impresas (p. 2).

De hecho, los indígenas utilizaban escritura pictográfica combinada con letras en español, además de diversos diseños útiles de su comunidad como lo asegura López (2007).

Los conceptos de multimodalidades y de diseño se refieren al qué en el Marco de multilectoescrituras, mientras que los conceptos de práctica contextualizada, instrucción directa, marco crítico y práctica transformada son los cuatro conceptos que tienen que ver con el cómo del Marco de multilectoescrituras (p. 52).

La práctica contextualizada: El aprendizaje de los estudiantes se basa en sus experiencias, la de sus familiares y comunidad.

La instrucción directa: Apoya a los aprendices en el desarrollo de su metalenguaje, haciéndolos conscientes de lo que aprenden y que tengan la capacidad de expresarlo.

Marco crítico: Vincula los significados con el contexto, sus propósitos y los ayuda a contrastar con otros diseños y nuevos contextos.

Práctica transformada: Transfieren y reproducen diseños de un contexto a otro.

Vale la pena resaltar que estos cuatro conceptos no son lineales y se integran de forma compleja López (2007).

La metodología para la transferencia de la lectoescritura de la primera lengua (L1) a la segunda lengua (L2), encuentra sus fundamentos en la teoría de la transferencia de Cummins:

En la medida en que la enseñanza de Lx sea eficaz para promover el dominio de Lx, se producirá la transferencia de este dominio a Lx siempre que haya un contacto

suficiente con Lx (sea en la escuela o en el entorno) y una motivación idónea para aprender Lx (como se citó en Aragón, 2009, p. 1).

Fue trabajada de la siguiente manera:

- Escritura de un texto en la lengua “L1”
- transcripción del mismo texto en escritura fonética
- Del texto de la escritura fonética se identificaron los fonemas consonánticos y vocálicos más utilizados. (Aragón, 2009, p. 1).

La alfabetización en L2, se lleva a cabo con lo que el niño desconoce, esto es, los elementos únicos de la L2, así como los que comparten ambas lenguas con ligeras diferencias; de modo que emplea la transferencia que tiene sobre su cultura para recuperar conocimientos, además como forma de interacción que tiene sentido, a través de ejercicios de relación y comparación (fonética y gráfica). (Aragón, 2009).

Etxebarria. (2015) plantea la noción de interdependencia lingüística usando como referencia la teoría de la transferencia de Cummins (1989) antes mencionada. Su metodología se enfocó en cuatro fases:

- Caracterización preliminar del estudio: “considera que la alfabetización no se reduce a la habilidad para manipular un código (en L1 o L2), sino que implica un proceso cognitivo que da lugar a la reflexión sobre la escritura como un objeto de conocimiento” Ferreiro y Teberosky (como se citó en Etxebarria, 2015, p. 192).

- Procesos de aprendizaje- alfabetización en situaciones de multilingüismo: “La diversidad de la población inmigrante no sólo es una cuestión de diferencias lingüísticas sino también: social, cultural, individual y de escritura”. (Etxebarria, 2015, p. 192).

Es decir, la comprensión de lo escrito como algo simbólico se efectúa a partir de las prácticas letradas de los adultos (lectura en voz alta, comentar, observar, elegir, dictar, leer, hacer, escribir) derivadas de los textos escritos, comienzan a influir en los niños para diferenciar los tipos de textos y logotipos que informan o expresan algo, este reconocimiento es global. (Etxebarria, 2015).

Los materiales para el reconocimiento e interpretación de los escritos en el ámbito urbano: “La manera de proceder siempre partía del reconocimiento de la imagen, para llegar a la selección del nombre, posteriormente la interpretación de éste” (Etxebarria, 2015, p. 194).

Diferencias según la lengua materna- resultados:

La escritura muestra una mayor variación gráfica e inestabilidad fonográfica, tanto en el caso de las vocales como de las consonantes; (b) Hay un marcado predominio de consonantes en las escrituras de nivel silábico y silábico-alfabético; (c) Se observa el recurso al deletreo sin recuperación del sentido en la lectura de textos o de la propia escritura, fenómeno mucho menos frecuente entre los niños de lengua española. (Etxebarria, 2015, p. 197).

Las propuestas de los especialistas García y Parejo (como se citó en Blanco, 2015, p.188) sugieren que para hacer frente a la diversidad lingüística son claras: “donde hay

diversidad lingüística y cultural deben existir diferentes prácticas de alfabetización”.

También señala dos sugerencias que enlazan el modelo de educación intercultural:

1. la promoción simultánea de la lectoescritura en L1 y L2 a través de la presencia continua de las lenguas del grupo en todos los contextos y situaciones de la comunidad educativa
2. el cuestionamiento de las relaciones de poder en todo el proceso, haciendo que sea un acontecimiento en el que participen todos los agentes implicados García y Parejo (como se citó en Blanco, p. 188).

Grant y Wong (como se citó en Blanco, 2015, p. 188) proponen la formación de profesionales que incluyan información sobre alfabetización en L2 en las asignaturas vinculadas a la alfabetización del currículum de formación de los maestros; ajustar los programas de formación de especialistas en lectoescritura para que incluyan información sobre adquisición de segundas lenguas; convertir a los docentes en defensores de las alfabetizaciones múltiples; trabajar para cambiar las prácticas e instrumentos de evaluación de la lectoescritura que ponen en desventaja a este grupo de estudiantes y fomentar las sinergias en investigación entre los especialistas en lectoescritura y los especialistas en enseñanza de segundas lenguas.

En la alfabetización inicial es necesario entender las reglas gramaticales, los alcances y las limitaciones de cada lengua. De este modo, es factible asimilar y explicar el uso del lenguaje, así como, la forma de escritura y la adquisición de estas. (Blanco, 2015).

Asimismo, es recomendable que la alfabetización sea en la primera lengua porque podría existir desigualdad de recursos entre los alumnos o las escuelas de procedencia, diferencias en aspectos contextuales y culturales, pudiera prestarse incluso a situaciones de discriminación, sumado a la falta de dominio de esa nueva cultura, la falta de vinculación de las prácticas de escritura con el entorno social.

2.7. El plurilingüismo

Dolz e Idiazabal (2013) afirman que:

la capacitación plurilingüe no es fruto exclusivo de la escuela, naturalmente. Los alumnos de origen inmigrante aportan sus lenguas, aprendidas en su país de origen o en el seno de la familia o comunidad que sigue usando y procurando su transmisión a las nuevas generaciones. (p. 10).

Si bien, la escuela es primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la producción de textos escritos, así como en la comprensión de dos o más lenguas, también lo es el entorno familiar en la adecuación de su uso; puesto que ante las diversas y adversas situaciones que se presentan en los distintos lugares del mundo, principalmente por cuestiones económicas y sociales. Las migraciones son cada vez más frecuentes, así como la necesidad de atender a la diversidad que existe desde los centros educativos. Para quienes nos encargamos de formar y educar, conlleva asumir con responsabilidad la postura de que:

las diferencias sirvan como puente de intersección entre las distintas culturas sin minimizar alguna de estas.

Significado

El término plurilingüismo hace referencia al conocimiento que aglutina y emplea el uso de diferentes lenguas de una persona o un grupo, conlleva a la concientización e interrelación entre los idiomas que se van aprendiendo. Es decir, requiere incorporar un conocimiento profundo de las lenguas en cuanto a competencias comunicativas y culturales, puesto que esa experiencia de aprendizaje, enriquece la adquisición del conocimiento debido a que relaciona hechos para agilizar y favorecer su aprendizaje. (Ruíz, 2012)

Características

La información que aportan del plurilingüismo, Dolz y otros, (2009) es que la enseñanza de las lenguas en contextos plurilingües brindan a los alumnos, la posibilidad de entender los principios indispensables del lenguaje, así como distinguir sus similitudes y discrepancias en los sistemas lingüísticos. Lo que refuerza la teoría de la transferencia lingüística que se puede llevar a cabo en el aprendizaje de otras lenguas.

2.8. Náhuatl (hablantes de Puebla)

La palabra nahua hace alusión a una colectividad lingüística originada por comunidades que se expresan en su lengua nativa, al ser descendientes de las majestuosas culturas de la época prehispánica. Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI, s.f.)

El término nahua significa hablar con claridad, autoridad o conocimiento.

Ahora bien, antes de mencionar la composición del alfabeto náhuatl tal como lo conocemos después de la llegada de los españoles, es imprescindible conocer la educación prehispánica.

El origen de la alfabetización en México se remonta a la época de los aztecas quienes contaban con dos tipos de escuelas para formar a los estudiantes de acuerdo a la clase social a la que pertenecían:

1. El Calmécac
2. el Tepochcalli

Al Calmécac acudían los hijos de los nobles, los instruían para ser sacerdotes, guerreros de élite, jueces, senadores, maestros o gobernantes, les enseñaban historia, astronomía, la medición del tiempo, música, filosofía, religión, hábitos de higiene, economía, gobierno; principalmente disciplina y valores morales. Así mismo, tenían que dominar los giros literarios del náhuatl y comprender las creaciones poéticas de sus antecesores (Ocampo, 2020).

En cuanto a la escritura, vale la pena mencionar que quienes se preparaban para ser pintores-escribanos eran instruidos en el Calmécac, se llamaban “tlacuilos” palabra en náhuatl que significa “El que labra la piedra o la madera”, “El que escribe pintando”. “Se especializaban en la elaboración de obras pictóricas y su tarea consistía en pintar, mediante símbolos, elementos importantes para el pueblo mesoamericano (...). Elaboraron obras

conocidas como códices, los cuales estaban compuestos por glifos pictóricos”. (Galarza, 1997, p. 2).

En tanto, en el Tepochcalli estudiaba el resto de la población, «su formación era rigurosa», desde edades tempranas comenzaban de madrugada con un baño de agua fría, realizaban penitencia, autosacrificios, trabajaban arduamente, llevaban a cabo rituales de purificación y se les castigaba si incurrían en alguna falta (Ocampo, 2020).

Cabe mencionar que, las mujeres se encargaban de educar a las hijas y los hombres a los hijos. Es decir, niños y niñas aprendían de manera separada las conductas correspondientes a cada género.

Posterior a la conquista, los intereses de la monarquía española iban dirigidas hacia unificar “administrativa y lingüísticamente su imperio”. No obstante, Carlos V y Felipe II escucharon los motivos de los frailes para mantener las expresiones nativas para llevar a cabo más rápido la conversión de los nativos cuya lengua predominante era el náhuatl debido a la “supremacía azteca frente al resto de los pueblos” difundida por los misioneros. “En 1584, el idioma mexicano se hablaba de Zacatecas a Nicaragua. (Máynez,2003)

Asimismo, vieron conveniente impartir el cristianismo en los idiomas patrimoniales, en particular el náhuatl. Sin embargo, años después se ordena que los indígenas aprendan castellano dada la “dificultad de explicar los misterios de la fe católica” en las lenguas autóctonas. (Máynez, 2003)

Como lo plantea Máynez (2003) A pesar de las nuevas disposiciones de la monarquía los misioneros lingüistas no cesaron en sus esfuerzos de codificación y transvase de textos sagrados a diversas lenguas amerindias para realizar su conversión de manera eficaz y expedita. (p. 14).

Máynez (2003) menciona que como parte integral de catequización figuró la enseñanza de la lectoescritura en sus propias lenguas y enfatiza el significado que revistió la codificación de las lenguas indígenas en la que la cartilla de Gante representa, un papel central. La cartilla para enseñar a leer atribuida a fray Pedro de Gante se publicó en México por el francés Pedro Ocharte en el año 1569; se trata de un muy breve texto de apenas 16 páginas, considerado el primer libro de alfabetización en América. (p. 15)

Composición

Desde el punto de vista lingüístico, las lenguas nahuas, también conocidas como Azteca, macehuali, mexicanero, mexicano, náhuatl o nahuat, pertenecen al tronco yuto-nahua, y junto con el pipil, lengua indígena centroamericana, forman la familia náhuatl, cuya antigüedad es de aproximadamente 45 a 47 siglos.

Los especialistas consideran que el náhuatl tiene cuatro variantes: a) náhuatl del oeste (Toluca, Michoacán, Guerrero y Morelos), b) náhuatl central (Valle de México, Puebla y Tlaxcala), c) náhuatl septentrional (la huasteca) y d) náhuatl del este (Puebla, Veracruz, Oaxaca y el pipil de Centroamérica). (CDI, s.f., p. 1)

Es importante mencionar que, existen algunas variantes en cuanto a la escritura del náhuatl de acuerdo con la región de la que se trate. Sin embargo, utilizaré la escritura del náhuatl del centro, ya que (como sabemos) hasta nuestros días, continuamos utilizando una gran variedad de palabras que se derivan del náhuatl y que las

encontramos escritas en español y es precisamente éste el que se adecua más a las palabras que podemos leer fácilmente.

De tal forma que, el alfabeto náhuatl consta de cuatro vocales (a, e, i, o) y 15 consonantes (ch, h /j, l, m, n, p,q, t, tl, tz/ts, u/w, x, y, z) de las cuales hay 5 dígrafos (ch, sh, tl, ll, tz /ts).

Por otro lado, el alfabeto de la lengua náhuatl está conformado por “ocho fonemas vocálicos, agrupados en cuatro pares” Wright, (2016, p. 97). Los fonemas lal, lel e lil se pronuncian igual que el castellano ([a, e, i]). En cambio, el fonema lol se puede pronunciar como [o] en castellano y también como [u].

Los fonemas consonánticos del náhuatl son: lpl, tll, lc-qul, lcu-ucl, lhl, lml, lnl, lc-zl, lxl, ll, lll, llll, ltz, tsl y lchl

- Semiconsonantes o semivocales lyl /j/ y lhu-uhl, /w/
- Oclusivas sordas: lpl, tll y lkl
- Sonoras: lml, lnl y lll
- Las consonantes que se pronuncian igual que en castellano son: lpl, tll, lc-qul /k/ /k^w/, lcu-qul, lml, lnl, lc-zl /s/, lll y cuando se presentan dos juntas llll; cabe mencionar que no se trata de un dígrafo, sino de dos sonidos /l/ producidos uno seguido del otro. (Wright, 2016).

En cuanto a los acentos en la escritura náhuatl no existen debido a que la mayoría de las palabras son graves.

2.8.1. Aprendizaje

En el tema del aprendizaje de las lenguas podemos enfatizar los siguientes aspectos:

La enseñanza de las lenguas pone en relieve retos políticos, culturales, identitarios y normativos.

Actualmente, el plurilingüismo es una realidad existente que representa un reto, en el que los estudiantes participan de manera consciente de forma organizada aceptan métodos y actividades pertinentes para su aprendizaje.

Conviene subrayar dos tradiciones en la didáctica de las segundas lenguas:

- la primera, recrea en clase situaciones de aprendizaje semejantes a la lengua materna como la imitación, repetición, asociación e interacción
- La segunda, “incita a la reflexión, al razonamiento y a la formación intelectual”. Gajo (como se citó en Dolz y otros, 2009, p. 129).

En relación con las adquisiciones lingüísticas, existen diferencias entre las del contexto familiar y las que se hacen en la escuela, además de los contrastes sociales y de no pasar por alto, los conocimientos previos del alumno y su nivel de desarrollo lingüístico. Lo anterior quiere decir que es importante conocer de manera global el contexto de los aprendices, así como su experiencia y conocimientos derivados de ella.

De ahí la necesidad de conocer los modelos de la enseñanza bilingüe y plurilingüe

- Modelo de la inmersión o incidente: Práctica de la lengua
- Modelo reflexivo: Necesita de un retorno sobre la práctica
- Modelo integrador: movilización de recursos lingüísticos y discursivos, mediante su utilización, la combinación de las lenguas enseñadas, la incorporación de las segundas lenguas en las materias escolares. Es decir, se debe tomar en consideración la biografía lingüística del alumno, relatos y repertorio de experiencias lingüísticas; de ello dependerá el éxito o fracaso del alumno en la adquisición de otra lengua (Dolz, y otros, 2009).

2.8.2. Enseñanza

Los procedimientos de enseñanza, no se manejan de manera autónoma ya que consideran otros elementos de composición, características del conocimiento y finalidad de la relación. Como lo veremos más adelante.

Dolz y otros (2009) describen tres objetivos de la enseñanza de una lengua:

- Habilidades como hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar, debido a que pertenecen a la vida cotidiana, además son el puente de acceso para la cultura y los saberes
- Considerar el manejo de la comunicación del sistema y el uso de la lengua, afianza la contención consciente de los comportamientos verbales
- Regresar a los textos literarios, conocimiento de la historia, normas, usos, acervo de la lengua; para reconocer los valores, el legado cultural y sus variedades

Cabe mencionar que en estas reflexiones se debe contemplar si la enseñanza es en la primera lengua, la segunda, o lengua extranjera, esto porque la lengua, la cultura y los valores se vinculan a su contexto y a su vez se asocian a intereses económicos y socio-políticos por lo tanto, es evidente que son distintos. (Bronckart y Chiss, como se citó en Dolz y otros, 2009)

De igual modo, se debe prestar atención a *los procedimientos de enseñanza de las lenguas*.

En la transmisión y adquisición de conocimientos, el docente es una pieza clave al ser el responsable de transferir la lengua, la cultura, el impulso mental, la divulgación de su patrimonio cultural y favorecer el proceso de apropiación de la lengua. Para ello, deben crear las condiciones propicias para el aprendizaje, a través de dispositivos pedagógicos y herramientas de trabajo.

En primer lugar, se tiene que cuestionar sobre su intervención, en segundo lugar, reflexionar el nivel de exigencia requerido concerniente al dominio de la lengua enseñada, por último, los modelos lingüísticos a desarrollar. (Dolz y otros, 2009, p. 131). Otros de los aspectos fundamentales a examinar son:

La experiencia en la enseñanza formal

En la enseñanza de lenguas, el docente debe mantener presente el uso de la lengua no institucional para aprovechar la lengua en la cercanía de la convivencia, tomando en cuenta las experiencias del alumno, así como el punto de vista de acción del docente, utilizando la lengua no planificada, si diferenciada con objetivos específicos para pasar de una lengua a otra que dé lugar a la adquisición de conocimientos.

Progresión de los contenidos

Organizar los objetivos de forma óptima es una labor compleja. Sin embargo, es indispensable distribuir los objetivos progresivamente considerando las prioridades y planificados en tiempos determinados, en relación con la lectura, escritura y gramática.

En la misma línea, **la validez didáctica**, denota la progresión de los objetivos. Por esto, se deben contemplar en la organización curricular los tres criterios siguientes: (Dolz y otros, 2009, p. 135).

- las posibilidades efectivas de los profesores en función del contexto y de las condiciones de trabajo
- la coherencia y la armonía del contenido enseñado en las distintas etapas

- los beneficios observables para el aprendizaje

Ahora bien, las didácticas de las materias tienen que considerar “la acción y la decisión ligada a los objetivos, programas y procesos de enseñanza- aprendizaje y formas de evaluación (pautanal análisis de intervenciones y propuestas correctivas)” (Bronckart y Schneuwly, como se citó en Dolz y otros, 2009, p. 131).

En este tenor, Mendoza (2011) sostiene que el sistema didáctico, es el desarrollo de diferentes actividades de investigación que los docentes deberían realizar a partir de la realidad y de la práctica de cada día. Ahora bien, el paradigma cualitativo y la orientación etnográfica constituyen una excelente opción para la investigación en el aula.

Grupos hablantes

Recientemente, las comunidades nahuas se encuentran en distintas regiones del país en mayor cantidad en: Puebla, Veracruz, Hidalgo, San Luis potosí y Guerrero; en menor dimensión en el Estado de México, Ciudad de México, Tlaxcala, Morelos, Oaxaca, Tabasco, Tamaulipas, Michoacán, Jalisco, Durango y Nayarit. (CDI, s.f.)

Lugares

San Baltazar Atlimeyaya, tiene paisajes naturales hermosos debido a que la tierra es fértil, es posible apreciar en todas las casas árboles frutales y con bellas flores que adornan los caminos empedrados. Además, se puede apreciar de cerca el volcán, el río, el ahuehuate, la cascada, la iglesia; cuenta con una granja piscícola Xoulín, que se dedica al criadero de truchas donde se pueden visitar las instalaciones y hay varios restaurantes para saborear los deliciosos pescados

de la granja preparados de diferentes maneras. ¡Por si fuera poco! también se puede visitar la ciudad de Atlixco, que se encuentra a 16 km de distancia.

Como vimos, en este capítulo se desarrollaron los conceptos más relevantes que permiten analizar y comprender cuál podría ser la forma más idónea para la enseñanza en contextos plurilingües de acuerdo con las características de los sujetos de estudio los cuales se explicarán más adelante.

Por otra parte, en el capítulo subsecuente se indica el enfoque metodológico sobre el cual se sustenta y guía la investigación de este proyecto.

3. El enfoque metodológico que sustenta la elaboración del diagnóstico y del procedimiento para la obtención y tratamiento de los datos

El enfoque metodológico es la manera en que el investigador aborda y traza sus estudios para garantizar confiabilidad de acuerdo con sus objetivos de investigación. (Álvarez y Álvarez, 2014)

3.1. Elección, justificación y descripción de la Metodología de diagnóstico y análisis

El diagnóstico se utiliza para identificar un problema, se elabora antes del diseño de un proyecto con la finalidad de ofrecer acciones para plantear. Durante la elaboración del proyecto, es posible saber si está marchando de acuerdo con lo dispuesto para dar seguimiento y en caso de ser necesario, implementar medidas correctivas. Sus alcances pueden variar conforme a los fines educativos que se pretenden alcanzar. (Aguilar y Ander-Egg, 1995).

En este sentido, la selección de la metodología es una pieza clave, ya que fundamenta la investigación. Por esta razón, retomé los antecedentes que existen en temas similares a este proyecto, la forma en que fueron analizados y los resultados que obtuvieron a fin de aportar algo nuevo, así como que las investigaciones existentes sirvan de referente y experiencia de lo que ya se hizo y de lo que se podría mejorar.

Conforme a lo anterior, este trabajo está guiado por el método cualitativo con elementos de la investigación-acción; se utilizó la entrevista (ver anexo A) y la conversación informal (ver

anexo I) como complemento de la información para adentrarme en el entorno de mis sujetos de estudio. Igualmente, se emplearon algunas herramientas del método cuantitativo a través de metas e indicadores (ver anexo B) para conocer el punto de partida del círculo de alfabetización.

De hecho, la metodología cualitativa no se limita a exponer la conducta humana, sino que aprecia la realidad tal cual se vive y es percibida por el hombre como una totalidad integrada configurada conforme una unidad de análisis (pensamiento, motivaciones, sentimientos, comportamiento y manifestaciones). Es decir, profundiza en la realidad, se caracteriza por ser: “descriptiva, inductiva, fenomenológica, holista, ecológica, estructural- sistémica, humanista, de diseño flexible; destaca más la validez de la replicabilidad de los resultados de la investigación” (Martínez, 2007, p. 8).

Ahora bien, la investigación cualitativa no se contrapone con lo cuantitativo, por el contrario, ambas se complementan y comparten algunas similitudes, sus estrategias se interrelacionan en lo siguiente: efectúan la observación y evaluación de fenómenos, determinan supuestos como resultado de la observación y evaluación elaboradas, señalan el nivel en el que las ideas se fundamentan, comprueban las ideas derivado del análisis, presentan nuevas observaciones- evaluaciones para demostrar, transformar y argumentar las ideas u originar otras. (Hernández y otros, 2019).

No obstante, cabe mencionar que, pese a que comparten estrategias en común, cada una cuenta con características propias.

Además, se utilizó la Investigación Acción ya que es una manera de examinar, analizar, una situación social o educativa, con el propósito de mejorarla, en la que intervienen como “indagadores” los responsables en la realidad que se investiga. (Suárez, 2002, p. 42)

En palabras de Kemmis y McTaggart (como se citó en Suárez, 2002) se trata de tareas ordenadas, fundamentadas por evidencias; involucra la mejora y comprensión; aplica la

investigación sobre sí mismo en colaboración con otros involucrados y participantes; es una modalidad diferente que se interesa por la opinión de los implicados y modifica tanto al investigador como a la situación investigada.

De este modo, los encargados de investigar las problemáticas son “las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente” (Suárez, 2002, p. 42).

De manera análoga, la Investigación-Acción prefiere el enfoque cualitativo, utiliza técnicas para recolectar información desde diversas perspectivas. Es importante destacar que la I-A se organiza por ciclos de investigación en espiral, cada ciclo consta de cuatro momentos clave: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación; su objetivo es optimizar la práctica, y comprender el contexto en el que se lleva a cabo. En palabras de Suárez (2002, p. 43) “pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión”.

Fase de reflexión inicial

En consonancia con la metodología por utilizar, los instrumentos deben servir para obtener una clara perspectiva «en este caso de la necesidad de alfabetizar a las personas adultas a nivel básico en su lengua originaria» así como de su cosmovisión para ofrecerles una propuesta eficaz a sus necesidades. Fase de planificación. Diseño de instrumentos para implementar el diagnóstico del proyecto de Desarrollo Educativo. (Colás y Buendía, 1992)

Fase de acción. Confección de acciones

Derivado de la información que obtuve de los instrumentos empleados, requiere un análisis minucioso de los datos para capturar los detalles que con palabras no son expresados. Es decir, capturar la esencia de los sujetos de estudio con la interpretación adecuada de cada uno de los resultados de los instrumentos que me lleven a encontrar el cauce preciso de la información que me proporcionaron de manera que sea lo más acertada posible a su realidad. (Colás y Buendía, 1992)

De ahí que, el primer paso realizado fuera la visita al municipio de Chimalhuacán, Estado de México para la implementación de la entrevista con los hablantes de náhuatl (anexo A). Posteriormente, horas más adelante, en la sobremesa la conversación informal (anexo B), la observación (anexo C), la caracterización del nivel de bilingüismo (anexo D) y finalmente, el establecimiento de metas e indicadores para la interpretación de la información recabada (anexo E). Cabe mencionar que la información recabada en cada uno de los instrumentos no está aislada ni estrictamente ordenada para su interpretación, la información puede conectarse entre sí a fin de que la visión para la propuesta sea lo más completa y apropiada.

Fase de reflexión

Llegamos a este punto de análisis, reflexión y resolución de toda la información obtenida que facilitan el estudio de la solución a la problemática. Más aún, si aceptamos que la investigación tiene como objetivo mejorar las prácticas educativas mediante el análisis juicioso al evaluar los efectos que se generan, dichas prácticas deben sujetarse a pruebas flexibles y abiertas que generen evidencias que al ser examinadas arrojen juicios de valor, puntos de vista y

sentimientos, entonces existe una relación directa entre la auto reflexión y la reflexión compartida para el logro de los objetivos. (Colás y Buendía, 1992)

De hecho, entre los hallazgos más relevantes que reflejados en las entrevistas realizadas con los hablantes de náhuatl, encontramos la realidad que viven todos los días personas que migran de su lugar de origen hacia otras partes del país y la forma en cómo perciben que son tratadas cuando se expresan en su lengua originaria, lo cual ocasiona que la oculten y dejen de transmitirla a las nuevas generaciones.

3.2. Selección de técnicas para recopilar información y diseño de instrumentos de Investigación

Los instrumentos para recabar información fueron: la guía de entrevista, así como la guía de ejes temáticos para la conversación informal. Además, para la identificación del nivel de bilingüismo que poseen mis sujetos de estudio, utilizaré el cuadro de caracterización de bilingüismo propuesto por Signoret (2003) y Alarcón (1988). (ver anexo C).

La entrevista

Es una conversación estructurada con un objetivo. En la investigación cualitativa pretende comprender la forma de ver la vida del entrevistado, a través de la interpretación del significado de los acontecimientos expuestos. “La entrevista busca descubrir e interpretar el

significado de los temas centrales del mundo del entrevistado” (Álvarez y Jurgenson, s.f., p. 109).

La entrevista es una conversación que se efectúa cara a cara, con el propósito de obtener datos sobre un tema por investigar, recopilar información sobre la historia de una experiencia ajena, así como conocer su punto de vista en torno de un tema. Ésta, deberá cumplir con el objetivo de recabar información para realizar un diagnóstico y lograr una relación más estrecha con el interlocutor mediante la puesta en común de ideas, sentimientos, pensamientos, con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes nuevos en los sujetos. (Álvarez y Jurgenson, s.f.) (ver anexo A).

La conversación informal

En la investigación cualitativa el investigador es quien garantiza mediante diversos recursos y estrategias el nivel de confianza y acercamiento con el entrevistado, a fin de garantizar la obtención de la información buscada, así como guiar la conversación para evitar se perciba como un interrogatorio, porque esto podría propiciar la falta de disposición en el encuentro y pérdida de información indispensable para la investigación. Por ello es importante tener presente que la entrevista es una producción de sentido, de la que participan por los menos dos o más sujetos y frente a lo cual debemos considerar aspectos en cuanto al momento de su desarrollo; el escenario, las preguntas, la selección de los informantes principales y el logro imprescindible de comunicación. (Valles, 2007).

Por su parte, la conversación informal es una herramienta para recolectar información, en ella se pueden detectar necesidades de los sujetos de estudio, se efectúa por lo general con una entrevista no estructurada, especialmente con quienes menos se tiene contacto. Entre sus

ventajas están: la interacción, el intercambio de ideas cara a cara, se obtienen comentarios para conocer su percepción. (ver anexo I).

La conversación informal se centró en las preguntas:

¿Cuándo se vino a vivir al Estado de México?

¿Por qué decidió dejar de radicar en su pueblo?

¿Cómo fue que llegaron a vivir a Chimalhuacán, Estado de México?

El cuadro de caracterización de bilingüismo

Su finalidad es la identificación del tipo de bilingüismo que tienen las personas, sirve como punto de partida para la enseñanza de lenguas. (ver anexo C).

De este modo concluye este capítulo, cuyo propósito es mostrar la forma en que se efectuó la investigación y recopilación de la información. En el capítulo siguiente se aborda el diagnóstico de necesidades.

4. Diagnóstico de necesidades

El diagnóstico se utiliza para identificar un problema, se elabora antes del diseño de un proyecto con la finalidad de ofrecer acciones para plantear. Durante la elaboración del proyecto, es posible saber si está marchando de acuerdo con lo dispuesto y dar seguimiento y en caso de ser necesario, implementar medidas correctivas. Sus alcances pueden variar conforme a los fines educativos que se pretenden alcanzar.

4.1. Descripción de los espacios internos y externos en relación con la propuesta de intervención

El estudio de los contextos interno y externo nos posibilita tener un conocimiento más profundo acerca del entorno de lo que investigamos. En este caso, la investigación se centra en hablantes de náhuatl originarios del Estado de Puebla que migraron a Chimalhuacán, Estado de México; en donde llevan más de 35 años radicando.

Necesidades

Dentro del análisis de los contextos interno y externo de mis sujetos de estudio, se desprende la reflexión sobre las necesidades normativas, comparadas, sentidas y expresadas a fin de detectar de una forma precisa las áreas de oportunidad para su alfabetización.

Necesidades Normativas

La normativa de carácter legal y los estudios expertos que justifican se encuentran:

- La ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas que, en su artículo tercero menciona:

“Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La diversidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana” (p. 1).

El artículo quinto establece la protección, preservación, uso y desarrollo de las lenguas indígenas del territorio. En la misma línea, el artículo 7 decreta la validez de las lenguas indígenas de forma equivalente al español en situaciones de carácter público, gestión, servicios e información. En este sentido, el Estado se compromete a avalar el ejercicio de sus derechos en conformidad a lo que estipulan los incisos a y b de dicho documento.

Asimismo, en el segundo capítulo cita los derechos de los hablantes de lenguas indígenas, en el artículo 9 defiende el derecho de los mexicanos a que se expresen en su lengua de la que son hablantes sin restricción alguna y aplicable al sector público o privado.

Necesidad comparada

Bradshaw (2013, p. 7) argumenta que es “una necesidad determinada por comparación entre poblaciones que se consideran con las mismas características”.

Por ejemplo, La titular de Educación indígena Saraí Santiago Rodríguez, declaró que, “la cobertura en el servicio educativo abarca 146 de los 217 municipios del estado, con atención

en 13 regiones: Tepexi, Puebla, Guadalupe Victoria, Huauchinango, Tehuacán, Tetela de Ocampo, Teziutlán, Zacapoaxtla, Huehuetla, Ajalpan, Alcomunga, Xicotepec y Villa Lázaro Cárdenas” (Secretaría de Educación del Gobierno de Puebla, 2019).

Como se puede observar, San Baltazar Tianguismanalco, no se encuentra contemplado dentro de los 146 municipios en los que imparte alfabetización en su primera lengua.

Por lo que, la interrelación del tipo de definición como necesidad se ubica en:

La demanda está limitada por las dificultades de acceso al servicio por diferentes motivos: lejanía, el desconocimiento de la existencia de éste, la administración o los expertos no incentivan, entre otras.

Las posibilidades que veo para satisfacerla son muchas puesto que ellos saben hablar el náhuatl, si integro una comunidad de aprendizaje entre los miembros de la familia. Es decir, padres, hijos y nietos, es muy probable que quienes no lo saben hablar, estudien con los hablantes y todos en conjunto lo aprendan a escribir en un ambiente participativo. Por el contrario, lo que sucedería si permanece en la situación actual, es la inminente pérdida total del náhuatl en la región de San Baltazar Atlimeyaya, Tianguismanalco, Puebla.

Necesidades sentidas

De acuerdo con el resultado derivado de mis entrevistas realizadas, así como de la recopilación de información mediante la conversación informal (sobremesa); inicialmente les era indiferente la alfabetización en su primera lengua porque no conocían a alguien que pudiera enseñarles. Sin embargo, al plantearles la posibilidad, mostraron interés por ser alfabetizados para conservar sus orígenes. Lo que las personas de esa comunidad quieren es

aprender a escribir lo que sabenhalar para conservar su cultura, costumbres, tradiciones y que éstas no queden en el olvido.

Necesidades expresadas

Ante la posibilidad de mantener y legar a sus descendientes el conocimiento de su cultura, valores, lenguaje y tradiciones se muestran interesados en que no se difumine.

4.1.1. Acerca de San Baltazar Atlimeyaya, Puebla

Si partimos desde el principio: “para la enseñanza- aprendizaje de otro idioma, se debe conocer la cultura y el contexto” es pertinente entonces mencionar lo siguiente:

San Baltazar Atlimeyaya, lleva su nombre en honor al Rey Mago Baltazar, por lo que la fiesta de su santopatrono es el 6 de enero.

La forma de vida en el pueblo es modesta y difícil, el agua que consumen para todo es la que baja del volcán Popocatépetl hasta el río, las casas son hechas depiedra con cemento, fuera de las casas hay una pequeña zanja a la que le llaman “el cañito” pordonde corría el agua limpia para que los habitantes pudieran recolectarla para su consumo sin necesidad de ir hasta el río por ella.

Figura 3*Iglesia de San Baltazar***Figura 4***Santo patrono "Rey Baltazar"*

El tipo de alimentación consta de: frijol, tortillas de maíz hechas a mano (antes las elaboraban las mujeres de cada casa, desde las 4 am llevaban su maíz al molino para que, al regresar pudieran “echar sus tortillas” y que estuvieran listas para la hora del almuerzo o bien, molían su maíz en el metate; ahora ya hay tortillerías o lugares en donde se pueden comprar las tortillas hechas a mano).

Dado que en las casas crecen de forma natural plantas de frutas y verduras, como si tuvieran huertos, las frutas y verduras las consumen e integran a sus comidas así es que podemos encontrar guisos con alaches, chirimoyas, aguacate quintoniles, pápalo, los chapulines, alverjones con los que se puede preparar una comida prehispánica llamada tlatlapas. De igual manera, ellos mismos crían cerditos, gallinas, pollitos y borregos para su consumo; en días de fiesta se preparan con mole y con tamales de anís que sustituyen a las tortillas, además se cocinan grandes cantidades de comida, ya que a los compadres y familiares cercanos se les da “su parte” para llevar (acostumbran a llevar un recipiente o una cubetita para que les den su porción de comida después de la fiesta).

Las celebraciones que se llevan a cabo son: el 6 y 18 de enero, la fiesta del pueblo en honor a San Baltazar, en ella se hace una procesión con el santo patrono, hay cohetones, grupomusical, puestos de comida, feria, toros y baile. El encargado de la organización de los eventos es el mayordomo.

La fiesta de la Candelaria, el carnaval, el día de muertos o fiesta de todos los santos esta celebración es importante porque se hacen los preparativos con semanas de anticipación, se prepara un arco hecho con hojas de palma decorada con flores que se coloca a la entrada principal de la casa para recibir a sus difuntos.

Además, hacen un camino de pétalos de flores de Cempaxúchitl arreglan un altar en una mesa con un mantel nuevo con bordados de flores, las servilletas para las tortillas también son bordadas, las tazas, platos y vasos que se utilizan son nuevos, en la mesa colocan un pollo entero cocido, una canasta llena de frutas, otra canasta de pan, flores, una cazuela de barro con mole, si es el primer año en que ponen un altar para alguien le colocan un cambio completo de ropa nueva y unos huaraches o zapatos; veladoras, al colocarlas veladora llaman a cada uno de sus difuntos para invitarlos a su festejo, también les colocan papel picado y su bebida preferida.

Cuando van a celebrar una boda, al ir a pedir a la novia le llevan músicos, un ramo de flores para la novia, a los papás les entregan un ahuehuate lleno de fruta y pan; a sus hermanos (de la novia) un chiquihuite o canastita pequeña con fruta para cada uno: Posteriormente, bailan el chiquihuite «es como una pequeña fiesta previa a la celebración de bodas». (Petrichole, comunicación personal, 19 de mayo, 2020).

Figura 5

Pedida de mano de una novia



En lo concerniente a las mujeres embarazadas, daban a luz en su casa con ayuda de una partera a la que llamaban “comadrona”, el día en que daban a luz y solamente limpiaban al bebé y a la mamá con trapos húmedos, al día siguiente de dar a luz llevaban a la madre a bañarse en el temazcal a Atlixco para que su recuperación fuera más rápida, también le daban de tomar té de árnica a la mujer recién aliviada para que cicatrice por dentro su cuerpo y para desinflamar el vientre. El bebé recibía el nombre de acuerdo con el santoral del día de su nacimiento.

Su vida cotidiana. Las mujeres se levantan desde muy temprano para echar tortillas, preparar el almuerzo y sus quehaceres cotidianos, la ropa sucia la lavaban en el río. A propósito, la ropa era confeccionada por las mujeres con la máquina de coser que tienen en casa, la tela la adquirían en Atlixco; el atuendo de mujer se componía de una falda, enaguas, una blusa, reboso, delantal y huaraches, mientras que del hombre eran pantalones, camisa, calzones de manta, huaraches y sombrero de palma. Petrichole (comunicación personal, 19 de mayo, 2020).

Figura 6.*Forma de vestir***Figura 7.***Casas de San Baltazar*

En cuanto a los servicios, había dos tiendas en las que podían adquirir las cosas más esenciales, ocasionalmente también se pueden encontrar tamales y atole.

Anteriormente, había un teléfono en la presidencia para todo el pueblo en el que los habitantes podían recibir llamadas de otros lugares, los voceaban para que recibieran su llamada, ahora ya no se utiliza ese servicio del teléfono, debido a que algunas casas ya cuentan con línea de teléfono propia o con teléfono celular.

Por las mañanas y por la tarde noche, quienes elaboran pan, informan con un altavoz para que los habitantes se enteren del horario en el que pueden ir a comprar su pan de sal, de huevo o su pan colorado (pan dulce), el pan es diferente al que se consume en otros lugares, son piezas grandes, no muy gruesas de forma ovalada, una pieza puede ser compartida por tres personas; el pan de sal es como el pan blanco, pero no es esponjado y el pan colorado, es un pan con azúcar pintado de rosa (tienen un sabor especial), se pueden guardar por varios días y no se hacen feos.

Antes, para comprar o vender otros productos tenían que bajar a la ciudad de Atlixco, el autobús salía cada hora a partir de las 10 am y hasta las 8 pm; el trayecto era aproximadamente de 40 min a 1 hora; sin embargo, ahora ya hay combis que salen cada media hora.

Localización de San Baltazar Atlimeyaya

San Baltazar Atlimeyaya se encuentra localizado en el municipio de Tianguismanalco del Estado de Puebla; sus coordenadas son: longitud -98.481111, latitud 18.986944. La localidad se encuentra a una mediana altura de 2180 metros sobre el nivel del mar.

Su población es de 1177 personas, de los cuales 543 son hombres y 634 mujeres. La edad de los ciudadanos se divide en 479 menores de edad y 698 adultos, de los cuales 184 tienen más de 60 años. Tan sólo 84 habitantes tienen derecho a atención médica por el seguro social; hay un total de 287 hogares, de 262 viviendas, 36 tienen piso de tierra y unos 36 consisten de una sola habitación, 247 de todas las viviendas tienen instalaciones sanitarias, 244 son conectadas al servicio público, 255 tienen acceso a la luz eléctrica. La estructura económica permite a 11 viviendas tener una computadora, a 54 tener una lavadora y 216 tienen una televisión. (nuestro-méxico.com)

Figura 8.

Localización de San Baltazar Atlimeyaya



Nota. Fuente: mejoresrutas.com (2020).

Educación escolar

Aparte de que hay 115 analfabetos de 15 y más años, 15 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. De la población a partir de los 15 años 97 no tienen ninguna escolaridad, 475 tienen una escolaridad incompleta. 134 tienen una escolaridad básica y 79 cuentan con una educación post- básica; un total de 59 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años han asistido a la escuela, la mediana escolaridad entre la población es de 6 años.

Actividad económica

El Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal (INAFED, 2018) reporta que las actividades predominantes son: la agropecuaria, el comercio y la agrícola, siendo los principales cultivos el maíz y el frijol, además se crían aves de corral, cabe mencionar que en la mayoría de las casas se pueden encontrar árboles de limón, naranjas, limas, mandarinas, chirimoyas, chayote, aguacate, jitomate, fresa y nuez que también representa una fuente de

ingreso para los pobladores. Su distancia aproximada a la cabecera municipal es de 20 kilómetros.

Figura 9.

Actividad económica



Figura 10.

Granja piscícola Xouilín



4.1.2. Acerca del Municipio de Chimalhuacán

De acuerdo con la información que proporcionan Alonso y Alonso (2018), los datos del Municipio del municipio de Chimalhuacán son los siguientes:

El nombre del municipio era Chimalhuacán Atenco, mismo que se remonta hacia la llegada de sus fundadores, quienes le llamaban "Chimalhuacantoyac".

La palabra Atenco, del náhuatl también A:"agua"; tentli:"labio" y co: lugar"; significa "a la orilla del agua". (Alonso, 1981)

Figura 11.*Escudo de Chimalhuacán*

Nota. Imagen tomada de: Observatorio panamericano (s.f.)

El jeroglífico de Chimalhuacán se ha adoptado como escudo del mismo. Está tomado originalmente del mapa Quinatzin. Actualmente aparece representado con una forma geometrizada que consiste en dos triángulos de los cuales el exterior tiene vértices redondeados. Lo que constituye la rodela son tres formas de tipo elíptico, en cuyo centro se aprecian cuatro círculos simétricamente dispuestos. (Alonso y Alonso, 2018)

Historia

Chimalhuacán fue fundado en 1259 por tres jefes hermanos llamados Huauxomatl, Chalchiutlatonac y Tlatzcantecuhtli. Los jefes o tlatoani y su gente eran originarios de Tula, otra parte de la población era del pueblo de Culhuacán. Hablaban las lenguas chichimeca y mexicana por ser descendientes de acolhuas y mexicanos; con el tiempo prevaleció la lengua náhuatl o mexicana y las costumbres se unificaron. (Alonso, 1996, p. 7).

Chimalhuacán se funda como señorío, con todas sus características. Fue uno de los señoríos de Texcoco y por ello perteneciente a la Triple Alianza México, Texcoco y Tlacopan, a partir de 1431. Cabe recordar que estos pueblos dominaban lo que actualmente constituye el territorio mexicano. (Alonso y Alonso, 2018).

Entre los sucesos relevantes de esta época se sabe que previo a la coronación de Nezahualcóyotl como Rey de Texcoco, provenientes de México, las tropas integrantes de la Triple Alianza, Nezahualcóyotl se dirigió a Texcoco acompañado de los jefes de Tenochtitlán, pasaron por lo que fuera la llanura de Santa Martha y cuando llegaron a Chimalhuacán decretó una amnistía para todos los pueblos que siendo de Texcoco pelearon en su contra y a favor de los tepanecas.

Es el caso de los de Huexotla; Itzcóatl ofreció el perdón a cambio de que se rindieran de lo contrario entrarían las tropas aliadas a sangre y fuego contra su ciudad, los de Huexotla no aceptaron la propuesta y salieron formados en orden de batalla, poco duró el combate porque Moctezuma hizo prisionero a su señor y las tropas huyeron, después pidieron perdón. Finalmente, Nezahualcóyotl fue aclamado Rey de Texcoco. (Alonso, y Alonso, 2018).

Otro hecho es que Moctezuma Ilhuicamina estuvo en este pueblo en dos ocasiones por la cercanía del lago de Texcoco con México Tenochtitlán. Esta vía, significó un medio para salvar su vida, fue tomado prisionero por los chalcas para ofrecer su vida a los de Huejotzingo quienes rechazaron la propuesta.

Entonces lo llevaron ante Maxtla con la misma finalidad sin que le interesara el sacrificio. Cuateotl, el carcelero de Moctezuma lo libera y le aconseja que regrese a México por Chimalhuacán atravesando el lago de Texcoco. La segunda ocasión en que estuvo en Chimalhuacán, fue cuando acompañó a Nezahualcóyotl luego de la triunfante guerra contra los tepanecas. (Alonso, y Alonso, 2018)

En la época Colonial, parte de la población que se negó a vivir en los sitios en donde se asentaron los conquistadores, por no someterse a su autoridad, motivó que se declarara a este lugar de Reducción en 1599. Por lo demás, Chimalhuacán fue República de Indios con sede en el pueblo principal al que se le llamó "Cabecera", a esta República estaban sujetos algunos pueblos y barrios con sus cabildos, bajo la autoridad del Gobernador. (Alonso, y Alonso, 2018)

El corregidor, Don Cristóbal de Salazar, en su Relación de Chimalhuacán Atenco de 1579, registra cómo eran los indígenas de este lugar "...los naturales son de buen entendimiento y razón y bien inclinados, dóciles y de buen ingenio para aprender y saber de todas aquellas cosas y oficios que son enseñados. Algunos saben leer y escribir. Su lengua es la mexicana".

La importancia que tenía Chimalhuacán en materia religiosa obedece a que fue establecido como cabecera de doctrina conformada por treinta y dos pueblos que acudían aquí para su atención espiritual, esto es evangelización y catequesis. En esta región a raíz del proceso que Fray Juan de Zumárraga presentó al cacique de Texcoco Ometochtzin, en favor de los indios, se prohibió al Santo Oficio castigarlos ya que eran recién conversos. (Alonso, y Alonso, 2018). Chimalhuacán, fue cuando acompañó a Nezahualcóyotl luego de la triunfante guerra contra los tepanecas. (Alonso, y Alonso, 2018)

En la época Colonial, parte de la población que se negó a vivir en los sitios en donde se asentaron los conquistadores, por no someterse a su autoridad, motivó que se declarara a este lugar de Reducción en 1599. Por lo demás, Chimalhuacán fue República de Indios con sede en el pueblo principal al que se le llamó "Cabecera", a esta República estaban sujetos algunos pueblos y barrios con sus cabildos, bajo la autoridad del Gobernador. (Alonso, y Alonso, 2018).

El corregidor, Don Cristóbal de Salazar, en su Relación de Chimalhuacán Atenco de 1579, registra cómo eran los indígenas de este lugar "...los naturales son de buen entendimiento

y razón y bien inclinados, dóciles y de buen ingenio para aprender y saber de todas aquellas cosas y oficios que son enseñados. Algunos saben leer y escribir. Su lengua es la mexicana”.

La importancia que tenía Chimalhuacán en materia religiosa obedece a que fue establecido como cabecera de doctrina conformada por treinta y dos pueblos que acudían aquí para su atención espiritual, esto es evangelización y catequesis. En esta región a raíz del proceso que Fray Juan de Zumárraga presentó al cacique de Texcoco Ometochtzin, en favor de los indios, se prohibió al Santo Oficio castigarlos ya que eran recién conversos. (Alonso, y Alonso, 2018).

Chimalhuacán por ser un pueblo colindante de Texcoco, que fue escenario de duras incursiones insurgentes, como refiere Fernando Rosenzweig, debió haberse incorporado a la lucha popular, ya que la fiebre bélica invadió al pueblo común que se unía a la causa independentista. (Alonso y Alonso, 2018).

Consumada la Independencia los legisladores mexicanos se dan a la tarea de crear instrumentos legales para organizar y estructurar el Estado mexicano. Así el Congreso expidió el 31 de enero de 1824, el Acta Constitutiva de la Nación Mexicana en la que se considera al Estado de México como uno de los integrantes de la Nación. (Alonso, 1981).

Después de haber pertenecido al partido de Chalco, el 4 de enero de 1827, los supremos poderes del Estado se trasladaron a la ciudad de Texcoco, por lo que resulta histórico para Chimalhuacán el ser colindante por breve tiempo (cuatro meses) de la residencia de los poderes del Estado. En la ciudad de Texcoco fue dada la primera Constitución del Estado de México, el 14 de febrero de 1827. (Alonso y Alonso, 2018).

El 14 de octubre de 1862, un beneficio muy directo y significativo se desprende de la lucha liberal, El Lic. Benito Juárez declara a favor de Chimalhuacán la propiedad de los terrenos de repartimiento que poseían por adjudicación; pero con restricciones. (Alonso, 1981)

Ante la imposibilidad, hasta el momento, de conocer el decreto por el que este pueblo se erigió en municipio optó por considerar el año de 1824 como el año de su fundación, debido a un mecanograma consultado en el Archivo General del Estado y que registra las fechas en que se constituyen los municipios de la entidad. (Alonso y Alonso, 2018).

Para 1922, se dota al pueblo con terreno ejidal lo que favorece a la economía. De aquí y hasta 1949 se aprecia un sensible auge de la agricultura. Para 1952, el proceso de desecación del lago llega prácticamente a su fin. Los pozos artesianos bajan su nivel. A partir de este momento la agricultura va disminuyendo paulatinamente, las actividades lacustres son abandonadas.

La fuente de trabajo se centra fuera del municipio recayendo gran parte de ésta en la ciudad de México. Actualmente, la principal actividad económica es el comercio. En 1963, con territorio de Chimalhuacán se crea el municipio de Nezahualcóyotl, conformado por lo que fueran las llamadas colonias del Ex-vaso de Texcoco. (Alonso y Alonso, 2018).

Ubicación geográfica

Chimalhuacán está situado a los 98°55'18" de longitud mínima y 98°59'58"€TM de máxima. Su latitud se ubica a los 19°22'27" de mínima y 19°27'48" de máxima.

Limita al norte con el municipio de Texcoco; al sur con los municipios de La Paz y Nezahualcóyotl; al oriente con los municipios de Chicoloapan e Ixtapaluca y al poniente con el de Nezahualcóyotl.

Su distancia aproximada a la capital del Estado, Toluca, es de 122 kilómetros. (INEGI, 2017).

Figura 12.*Localización Chimalhuacán*

Nota. imagen tomada de Mi Entidad “Estado de México”: Región III (s.f.)

Su extensión territorial es de 44.69 Km² lo que representa el 0.2% de la superficie del Estado.

Contexto sociocultural

La riqueza natural sobresaliente se constituye con yacimientos de tepetate y tezontle, del que hay rojo y negro los lugares en donde se encuentran son: Mina "Barrera", produce tepetate, Mina "Huachín", aporta tezontle en sus diversas modalidades; Mina "La Guadalupana", se extrae tepetate y tezontle; Mina "Chimalli", igualmente, se extraen los mismos materiales. (Alonso, 1996).

En cuanto a cultura y turismo, existe una zona arqueológica denominada "Los Pochotes", en donde se encuentran vestigios de nuestras culturas prehispánicas pertenecientes al periodo postclásico mexicana. Estas consisten en una pirámide con tres plataformas, un juego de pelota y una serpiente de piedra, entre otros. Dentro de ésta hay un museo en el que se pueden apreciar restos de fauna del pleistoceno, así como otros elementos importantes de nuestra historia. (Alonso, 1996).

Otros lugares de interés lo constituyen las iglesias como la de Santo Domingo de Guzmán (siglo. XVI), ubicada en la cabecera; la de Nuestra Señora de Guadalupe, en Xochiaca, que tiene una capilla de la época colonial casi desaparecida y una fachada de cantera labrada de la época actual; la capilla del Santo Entierro, (siglo XIX), ubicada a la entrada del panteón municipal. Construida con cantera rosa y aprovechando una cueva natural; Capilla de San Agustín Atlapulco (siglo XVI), en el barrio del mismo nombre. (Alonso, 1996).

Arquería de la Plaza Cívica en el barrio de San Lorenzo Chimalco, construida con la maestría y exquisitez de los canteros de este municipio. Casco del Rancho, ahora fraccionamiento, "El Molino" que data de la época colonial. (Alonso, 1996).

De la época actual se puede admirar el tallado directo en piedra que con maestría realizan los canteros de este lugar, herencia tolteca que se transforma en fuentes, columnas, dinteles, cárcamos y demás producciones ornamentales o utilitarias como son molcajetes y metates hasta grandiosos monumentos realizados en diferentes materiales pétreos como son el recinto, la piedra volcánica, xiluca, basalto, pachuca y otras. También se trabaja el mármol. (Alonso, 1996) Los aspectos de preferencia tienen reminiscencias prehispánicas, también gustan de figuras humanas y de animales. El estilo generalizado pertenece al naturalismo figurativo. Las fuentes de cantera hechas aquí adornan varias plazas cívicas y atrios de las iglesias. (Alonso, 1996).

Museos

La Casa de la Cultura de Chimalhuacán, constituye un espacio de desarrollo cultural muy importante dentro del municipio y fue inaugurada el 3 de diciembre de 1987. Está dotada con espacios para biblioteca, auditorio y talleres. Una hermosa fuente de cantera da la bienvenida a los visitantes. También existe un museo pequeño en la zona arqueológica, como antes se mencionó, además de un archivo histórico. (Alonso, 1981)

Figura 13.

Guerrero Chimalli



Fiestas, tradiciones y danzas

Entre las fiestas del municipio se encuentran: el carnaval, la fiesta del Rosario, la fiesta de Santo Domingo de Guzmán, la semana santa, la de San Juan Bautista; San Pedro y San Pablo, San Lorenzo, el 12 de diciembre; el 6 de enero "los Reyes", el día de los fieles difuntos. (Alonso, 1981).

Música

La sensibilidad musical de este lugar hizo posible la existencia de bandas y orquestas. El conocimiento de la música se hereda por generaciones, logrando que a la fecha haya más de cuatro orquestas y grupos musicales que interpretan, en su mayoría, música tropical; también hay rondallas y algunas estudiantinas. (Alonso, 1981).

Artesanías

Los productos ornamentales hechos de piedra constituyen un atractivo para todos aquellos que quieran tener desde un molcajete con el diseño y labrado que gusten, ceniceros, bases de mesa, gárgolas, dinteles, columnas, capiteles, fuentes, imágenes, monumentos, lápidas, mausoleos, esculturas y todo aquello que es posible imaginar. (Alonso, 1981).

Gastronomía

Los platillos más representativos de la región son: aves, así como con variados y sabrosos productos provenientes del agua. Esta tradición se mantiene viva gracias al arraigo y a la tradición del pueblo, quien se provee de lo necesario en otras zonas lacustres para así poder preparar el "ahuautle", la tenaca envuelta, el "mixmole" de pescado o de acocil. El tamal de carpa, de pescaditos amarillos, de juil o tortilla de pescado llamada también "Santos" o "Ahuahuantos". Otro platillo muy delicado por su sabor lo constituye el pato silvestre que se prepara de varias formas: barbacoa, caldillo o al lodo. (Alonso, 1981).

Para ocasiones especiales se reserva la barbacoa de borrego, pollo o res; carnitas, el mole de guajolote o pollo, los tlacoyos, tamales verdes, de mole, de rajas, de dulce, de sal o frijol para acompañar el mole; tlacoyos de haba, o frijol. Los domingos es tradicional el chicharrón, los tamales, el atole, la barbacoa o las carnitas. Las sopas tradicionales son las pastas, el consomé de borrego o pollo y el arroz. En tiempo de cuaresma el caldo de habas. De entre las salsas destaca el guacamole, la salsa verde y de jitomate o salsas elaboradas con chiles secos. En el barrio de Xochiaca se dan las aceitunas que se distribuyen en la región y son acompañantes de algunos platillos. (Alonso, 1981).

Los postres se elaboran con maíz convertido en pinole, "burritos" o maíz garapiñado, torta o tamales de elote, tejocotes en conserva, frutas de temporada como higos, ciruelas, chabacanos, zapotes blancos, la nieve, entre otros. (Alonso, 1981).

Centros turísticos

Cuenta con una zona arqueológica. En tiempos de carnaval es digna de presenciarse la danza, que constituye una bellísima manifestación cultural; se trata de grupos de bailadores vestidos los hombres, con traje de charro bordado con hilos de oro o plata, máscara de cera con facciones francesadas, sombrero y botas. Mientras que las mujeres se atavían con falda circular bordada con lentejuelas, blusa, chaleco, sombrero y botas. Los acompaña una orquesta a ritmo de "Virginias" y "Cuadrillas", música con arreglos o compuesta exclusivamente para este evento anual.

Estos grupos o comparsas bailan por las calles. Uno o dos grupos se presentan cada semana hasta que todos hayan bailado. Las orquestas, existentes en este mismo lugar, deben solicitarse con toda anticipación pues hay muchas comparsas participantes en la cabecera

municipal y en diferentes barrios del municipio. Otro atractivo, lo constituye la visita a los talleres de labrado de la piedra en los barrios de Xochitenco, Xochiaca y San Lorenzo. (Alonso, 1981).

Principales localidades

Cabecera municipal: Santa María Chimalhuacán. Su principal actividad económica es el comercio. Tiene una distancia aproximada a la capital de 30 km. Se constituyen con la cabecera municipal y los barrios de Xochitenco, Xochiaca y San Lorenzo, cuya actividad preponderante es el labrado de la piedra. (Alonso, 1981).

Figura 14.

Cabecera municipal de Chimalhuacán



La praxis desde los elementos culturales propios y adquiridos

Los nahuas: de su lugar de origen San Baltazar Atlimeyaya, Puebla; hacia su nuevo destino Chimalhuacán, Estado de México.

Victoria nació en el pueblo de San Baltazar Atlimeyaya, Puebla; es la mayor de tres hermanos hijos de una madre soltera; en cuanto a sus estudios escolares se refiere cursó solamente hasta el tercer grado de primaria, ya de que dejó la escuela comenzó a tener más responsabilidades en casa ayudando al cuidado de sus hermanos y en los quehaceres de la casa mientras su mamá salía a trabajar. A los once años de edad, uno de sus tíos la llevó a la Ciudad de México a trabajar, primero en una fonda y después como trabajadora doméstica para que contribuyera con los gastos de la casa, los fines de semana regresaba a su pueblo, fue entonces cuando comenzó a salir con Lorenzo quien es el mayor de cuatro hermanos.

Lorenzo concluyó sus estudios de primaria y a su vez ayudaba a su papá en el trabajo del campo, su familia poseía varias tierras de la zona, vivía con sus padres, hermanos y con sus abuelitos maternos; su abuelito nunca quiso aprender a hablar el español, su forma de comunicación era en náhuatl, los demás podían comunicarse en ambas lenguas, aunque utilizaban más el español.

Lorenzo y Victoria se casaron a la edad de 19 y 15 años respectivamente, tuvieron cuatro hijos en Puebla, ante la necesidad de ofrecerles mejores oportunidades de vida a sus hijos, Lorenzo decidió irse a la Ciudad de México a trabajar, trabajó un año en fábricas y mandaba dinero a su esposa para su manutención. Después Victoria decidió alcanzarlo puesto que uno de sus tíos que ya estaba establecido en el Estado de México les ofreció que trabajaran en uno de sus puestos del mercado ubicado en Nezahualcóyotl en la colonia Agua

azul; fue así como Lorenzo y Victoria comenzaron a dedicarse al comercio, sus cuatro hijos se encontraban al cuidado de sus abuelitos paternos. Al cabo de dos años, una vez que ya tenían su propio puesto de frutas y verduras se trajeron a sus hijos y Victoria ya estaba embarazada de su quinto hijo; posteriormente vieron la posibilidad de adquirir un terreno

De esta manera, se establecieron en Chimalhuacán que es un municipio de origen nahua. Por lo tanto, existe gente nativa con creencias y modo de alimentación muy parecidas a las de esta familia, no es de extrañar que su adaptación a su nueva forma de vida fuera sencilla por ciertas similitudes culturales como, por ejemplo: las calles y colonias tienen nombres en náhuatl, existe una zona arqueológica; además se mantienen algunas prácticas como la escultura y talla de piedra en la “Escuela taller casa del cantero” y se realiza la Feria Metropolitana Artesanal y Cultural Chimalhuacán.

No obstante, también hay que decir que algunas de sus prácticas referentes a sus tradiciones tuvieron que adaptarse, un ejemplo de ello es que en su pueblo el día de muertos en la ofrenda se colocaba el pan tradicional (de sal o colorado) elaborado en su pueblo y en el Estado de México se acostumbra el tradicional pan de muerto de forma redonda con los huesitos encima, o como el 6 de enero allá en su pueblo se acostumbra elaborar unos borreguitos hechos de azúcar y se los dan a los niños, mientras que aquí lo que se les da son juguetes. De manera general, han tratado de mantener en la medida de lo posible sus tradiciones, aunque con algunos ajustes retomados de su nueva comunidad.

Otro aspecto a destacar es que tal es el aprecio que tienen a sus orígenes que en fechas importantes regresan a San Baltazar Atlimeyaya, para celebrar eventos significativos como: la fiesta del pueblo, la semana santa, el día de todos los santos y en las tradicionales bodas.

4.2. Descripción de los sujetos, sus prácticas y sus vínculos.

Conforme a lo anterior, el diagnóstico realizado a partir de la entrevista y la conversación informal arrojaron la siguiente información:

Lorenzo, aprendió a hablar y a entender las dos lenguas (náhuatl y español), en su entorno familiar desde pequeño de manera casi imperceptible. Debido a que sus papás y abuelita «con quienes vivía» le hablaban en español y su abuelito, en náhuatl -su abuelito nunca fue a la escuela, por eso, no hablaba español-.

No obstante, Lorenzo, ya no recuerda muy bien todas las palabras en náhuatl porque utiliza más el español. También manifiesta que aprendió a leer, pero las matemáticas se le dificultaron y el maestro lo regañaba.

Él termino únicamente la primaria, situación que no era mal vista en su pueblo ya que los niños desde pequeños se les enseñaba a trabajar en el campo, ayudaban en labores como cortar leña, sembrar, cazar conejos o a ir a Atlixco a vender sus cosechas. Por otro lado, expresa que le gustaría aprender a escribir en náhuatl; sin embargo, por momentos duda en si podrá adquirir esos conocimientos, aunque es consciente de que es parte de su cultura. Además, le agradecería que otros miembros de su familia, igualmente lo aprendan, más lo deja a su consideración.

Victoria comparte que aprendió a hablar español por su mamá, sus abuelitos se comunicaban en náhuatl. Por lo que, entendía, pero no sabía contestar en la primera lengua; menciona que las dos lenguas (español - náhuatl) las aprendió a hablar y a comprender. Sin embargo, en caso del náhuatl, si algo se le dificulta decirlo (como oraciones largas), lo expresa

en español; puesto que, utiliza más el español al no ver muy conveniente que sus hijos aprendieran náhuatl debido a las críticas despectivas que recibían.

Recuerda que el español lo aprendió desde pequeña, en cambio, el náhuatl hasta los 15 años (después de que se casó), porque el abuelito de su esposo hablaba solamente en náhuatl; ambas lenguas las aprendió a hablar de forma voluntaria, el español porque lo tenían que hablar, mientras que el náhuatl debido a que la mayoría lo hablaba en el pueblo. No obstante, ella no quiso aprender bien el náhuatl. Cuando visita su pueblo, habla en español porque la población de la gente mayor es cada vez más pequeña, los jóvenes no hablan náhuatl ya que inconscientemente demuestran poco aprecio por su lengua, lo ven como algo deshonesto, «al escuchar a sus mayores en náhuatl dicen que están loquitos».

Ella tenía la idea de que, si les enseñaba a sus hijos náhuatl, los expondría a críticas, burlas o maltratos. Ambas lenguas las aprendió de forma voluntaria, en especial el español; el náhuatl únicamente lo utilizaba en algunas cosas de uso cotidiano. Sus mismos familiares eran de quienes aprendían a hablar en español, puesto que venían a la Ciudad de México para trabajar, se veían en la necesidad de aprender a comunicarse. En consecuencia, a sus hijos no les enseñaban a hablar en náhuatl.

Desde que ingresó a la escuela los instruían en español, los docentes no se preocupaban por adaptarse al contexto de los alumnos. Ella no mostró mucho interés por la escuela, cursó sólo tres años de primaria. En esa época, los padres de familia tampoco veían tan necesaria la educación escolar en el pueblo, así que su mamá le permitió quedarse en casa asumiendo un nuevo rol en las labores del hogar.

En el caso de los hombres, trabajaban en el campo si decidían no estudiar. Tiempo después, la trajeron a la Ciudad de México para trabajar en una fonda lavando trastes y más adelante, de trabajadora doméstica, no se arrepiente de no haber estudiado porque contribuía a

solventar los gastos de su familia, ya que su mamá era madre soltera. Recientemente, observa que algunas personas que la conocen muestran interés en aprender náhuatl, le hacen preguntas, graban en dispositivos móviles lo que ella les comparte de lo que sabe, le enseñan videos de hablantes de náhuatl de otros lugares e intentan hablarle en esa lengua.

Olivia vivió en Puebla hasta los 12 años con sus abuelitos paternos, entiende conversaciones en náhuatl, sabe pronunciar y reconoce el significado de muchas palabras de su primera lengua, estudió y concluyó allí su primaria. Después se vino a vivir a Chimalhuacán, Estado de México con sus papás; eventualmente regresaba por periodos cortos de tiempo a su pueblo natal. La secundaria la cursó en Nezahualcóyotl, Estado de México. Estudió hasta tercero de secundaria, su formación académica fue en español y al concluir la secundaria, no mostró mucho interés en continuar estudiando, ya que la inscribieron en una escuela de enfermería, pero se percató de que no le gustaba ver sangre; después la inscribieron en corte y confección, tampoco le gustó. Por último, le sugirieron que estudiara cultura de belleza; sin embargo, no fue de su interés.

Debido a que en ese tiempo trabajaba con sus papás en el puesto de frutas y verduras y como veía que la caja de manzanas siempre estaba llena de billetes decidió ayudarles y dejar de estudiar. Está interesada en aprender a escribir lo que sabe hablar y entender en náhuatl, propone aprender con dibujos y de forma lúdica para compartirlo en familia, lo que espera de la alfabetización es aprender, ella está muy orgullosa de sus raíces y quiere compartirlas con sus dos hijos.

Antonio su nivel de estudios es de licenciatura, a pesar de haber estudiado algunos grados escolares de la primaria en Puebla, le enseñaron a leer y escribir en español igual que a sus papás, recuerda que en la escuela se le dificultaba aprender las vocales y consonantes al incursionar en el mundo de las letras. A él, le gustaría aprender a hablar y escribir en náhuatl

porque sus papás lo saben hablar y eso le genera aprecio por la lengua. Así mismo, muestra confianza en poder aprender a leer y escribir inicialmente lo más general o cotidiano y posteriormente, irlo perfeccionando. Le gustaría aprender relacionando imágenes con la escritura, oraciones y palabras cortas, no está seguro de saber escribir correctamente alguna de las palabras que ha escuchado en náhuatl y también que sus hijas aprendieran el náhuatl desde pequeñas. Petrichole (comunicación personal, 19 de mayo, 2020).

Ahora bien, después de llevar a cabo la caracterización del bilingüismo de mis sujetos de estudio las observaciones son las siguientes:

La adquisición de una segunda lengua; cuenta con similitudes y diferencias en algunos aspectos como son: si ésta se adquiere en la infancia o de adulto, si el aprendizaje de la L2 se aprende a la par de la L1, si el alumno cuenta con alfabetización académica en su L1, entre muchas otras que podemos observar en el primer cuadro.

Debido a ello, Corder (como se citó en Colotto, 1995, p. 341) asegura que “las diferencias no se encuentran en los procesos sino en las circunstancias (edad, tiempo, espacio, presencia de una lengua adquirida, motivaciones), lo importante es aprovechar las semejanzas para sacar partido a las circunstancias, logrando el aprendizaje” esperado.

No obstante, Stephen Krashen (como se citó en Colotto, 1995, p. 342), argumenta que, la adquisición en una lengua extranjera se lleva a cabo a mediante dos sistemas independientes:

1. La adquisición subconsciente
2. aprendizaje consciente del lenguaje

Asimismo, refiere que la mejor forma de adquirir el aprendizaje del lenguaje en una segunda lengua es de manera informal en la interacción con otras personas que dominan esa lengua (situaciones naturales), sin preocuparse tanto por la corrección de reglas gramaticales y

en el ámbito formal solo si el alumno trabaja con materiales en los que se le planteen situaciones reales.

En el caso de mis sujetos de estudio, Victoria y Lorenzo se podría decir que ambas lenguas las adquirieron de manera natural puesto que, sus familiares usaban ambas lenguas para expresarse. Mientras que con sus abuelitos se comunicaba en náhuatl y en la escuela en español; existía la relación con las dos lenguas situadas cada una en su propio contexto y de una forma inconsciente como lo menciona Stephen Krashen (como se citó en Alarcón, 1998), lo que facilitó su aprendizaje.

No obstante, en el caso de Olivia, el nivel de bilingüismo es menor debido a que Olivia comprende las conversaciones, pero no logra hablarlo de forma fluida. En tanto que Antonio solamente conoce y sabe pronunciar algunas palabras del náhuatl.

El español que es su primera lengua (de Olivia y Antonio) fue en la que aprendieron de forma consciente el lenguaje y su interiorización gramatical, no así en lengua náhuatl, ya que esta última no la saben leer ni escribir. En este caso, existe un bilingüismo dominante, como propuso Crystal (como se citó en Alarcón, 1998, p. 6) “logra un dominio equivalente en sus dos lenguas”

Posiblemente cuando intenten aprender a leer y escribir en náhuatl tratará de aplicar los conocimientos previos que tiene con el español, provocando “interferencia”, aunque también es probable que atraviesen por el periodo “del silencio” expresado por Krashen (como se citó en Colotto, 1995, p. 346) en el que “escucha y almacena datos de la lengua para elaborar su sistema”. Es decir, haciendo una “selección intermedia entre las semejanzas y diferencias de las dos lenguas” logrando su enriquecimiento. (Colotto, 1995, p. 347).

Hasta el momento, escudriñar en la historia de los sujetos de estudio, nos aproxima hacia la identificación del problema del próximo capítulo.

5. Identificación del problema

En este apartado, se lleva a cabo la identificación del problema a tratar, se delimitan sus alcances, se plantea el problema y la propuesta de la forma en que ésta incidirá en la solución. Asimismo, se elabora la pregunta problematizadora.

De manera puntual me refiero a la necesidad de aprendizaje en lectoescritura en su lengua originaria: náhuatl, ante el peligro inminente de su extinción en la localidad de San Baltazar Atlimeyaya, municipio de Tianguismanalco, Puebla. Ya que, el riesgo de perder la lengua náhuatl en esta comunidad está latente, al ser las personas mayores únicamente quienes saben hablar su primera lengua, uno de los mayores retos detectados es la diferencia de perfiles de los sujetos de estudio, aunque eso puede ser benéfico para el trabajo colaborativo.

En realidad, los efectos que podría provocar en las personas, al no recibir la enseñanza en su lengua originaria son:

Figura 15.

Efectos que podría provocar en las personas la falta de enseñanza/aprendizaje en su lengua originaria



Alcances: Se trata de un proyecto comunitario fuera del contexto escolar con fines educativos.

Por tanto, para la construcción del problema realicé una categorización vinculada a la investigación cualitativa que es la aproximación de los componentes, características, criterios y proceso en la investigación” y el vínculo entre lo teórico- práctico. De esa clasificación emanan las subcategorías. En la investigación cualitativa, categorizar es indispensable para el análisis e interpretación de resultados; la categorización cumple con los criterios de relevancia, exhaustividad, exclusividad, y complementariedad. (Romero, 2005, p. 1). (ver tabla 5)

Aunado a la tabla de categorías y subcategorías apriorísticas, elaboré la tabla pauta de los instrumentos de investigación dirigidas para Adultos hablantes y no hablantes de náhuatl de tal forma que se pudieran detectar las áreas de oportunidad para la elaboración de la forma de enseñanza (ver tabla 6)

5.1. Identificación, delimitación y planteamiento del problema por atender en la propuesta del Proyecto de Desarrollo Educativo.

En la actualidad la alfabetización en contextos de bilingüismo e incluso plurilingüismo, representa un tema que preocupa y ha puesto en movimiento a algunos gobiernos, investigadores, docentes, instituciones y organizaciones que buscan metodologías de enseñanza-aprendizaje que puedan funcionar para adentrar a los estudiantes en el aprendizaje de la lectoescritura de su primera lengua, así como en la segunda (en este caso: español); con el

propósito de rescatar las lenguas originarias que se hablan en las diferentes partes de nuestro país y que éstas se encuentren vinculadas a su contexto de manera que los conocimientos de la L1 y la L2 puedan complementarse transfiriendo las experiencias de aprendizaje de una lengua a la otra.

Sylvia Schmelkes (como se citó en López, 2007, p. 2) declara: “En México los indígenas no sólo enfrentan discriminación, sino que también padecen el sistema educativo actual”. El presente trabajo, se enfoca en los hablantes de la lengua náhuatl en México que corresponde a 1,725,620, según datos aportados por la INEGI (2015). Sin embargo, el riesgo de ir perdiendo nuestras lenguas originarias es grande debido a diversas causas como: la falta de docentes capacitados para enseñar en su primera lengua a los alumnos a leer y escribir, la migración de las personas en busca de mejores oportunidades de vida, la discriminación, la pérdida de interés en transmitirla a sus hijos y familiares por no encontrar pertinencia ante una mayoría de personas hablantes de español, entre otras.

En particular, el caso se centra en adultos originarios del estado de Puebla, de un pueblo llamado San Baltazar Atlimeyaya, municipio de Tianguismanalco, un lugar en el que la mayoría de las personas que pertenecen a la tercera edad hablan náhuatl, de niños, «al no haber recibido educación en su lengua, no la saben escribir». Ellos refieren que en la escuela les enseñaban en español, de manera que, el uso del náhuatl se limitaba al entorno familiar.

A causa de lo antes mencionado, cuando tenían hijos, no encontraban muy conveniente enseñarles a hablar o a entender su lengua, ya que cada vez cobraba mayor fuerza el español para comunicarse con los demás. Cuando deciden venir a vivir en Chimalhuacán, Estado de México, en busca de mejores oportunidades de vida, el uso de su primera lengua la dejan prácticamente en segundo plano puesto que el idioma imperante es el español.

Caballero (como se citó en López, 2007) manifiesta que de alguna manera las prácticas dominantes, originan la desestimación de los grupos indígenas, propiciando en ellos el rechazo hacia la escuela o en caso contrario, el abandono de su lengua indígena para no ser menospreciados. De ahí surge el interés de mi tema de investigación, que tiene la intención de encontrar alguna estrategia de alfabetización adecuada a las personas adultas en su lengua para que recuperen ese legado para sus hijos y que éstos a su vez, lo muestren y transmitan con orgullo a otras personas. Además, es importante atender esta problemática desde el ámbito educativo para modelar el proceso de enseñanza- aprendizaje. De tal manera, que los aprendizajes que obtengan sean significativos y apropiados a su contexto.

5.2. Elaboración de la pregunta problematizadora

Derivado de lo antes mencionado, la pregunta problematizadora es:

¿Mediante qué estrategia de educación en y para la diversidad sociocultural y lingüística, se propiciaría el aprendizaje en lectoescritura de la lengua náhuatl, a nivel básico, en adultos originarios de la comunidad San Baltazar Atlimeyaya, Puebla para favorecer el plurilingüismo en ese contexto?

Las preguntas derivadas son:

¿Qué contenidos debo enseñar?

¿Desde dónde comienzo a enseñarles?

¿Qué tipo de actividades favorecerán su proceso de enseñanza- aprendizaje?

¿Qué esperan que les enseñe?

¿Cómo voy a medir los resultados obtenidos del círculo de alfabetización?

Hasta aquí se identificó el problema, ahora presentaremos el diseño de la propuesta.

6. Diseño y desarrollo de la propuesta

6.1. Estrategias y acciones para la solución del problema

Como resultado de la investigación y la necesidad de alfabetización en su lengua originaria a nivel básico a los adultos hablantes de náhuatl, se propone el diseño de un círculo de alfabetización que consta de 44 sesiones de 2 horas, es decir, 4 horas por semana, para los 4 estudiantes, con una duración total de 11 semanas.

Puesto que el diseño del círculo de alfabetización es flexible, se presta para trabajar de forma autónoma por medio de la plataforma *google drive*, así como para el aprendizaje colaborativo y cooperativo. El papel de la docente será de guía- facilitadora en la resolución de dudas.

Es por esto por lo que, los materiales de las actividades y los ejercicios se almacenarán en una “biblioteca virtual” para que los estudiantes tengan la posibilidad de consultarlos las veces que así lo requieran.

El círculo de alfabetización además incluye actividades mediante el uso de algunas aplicaciones y herramientas tecnológicas para que los estudiantes a la par de que aprenden comunicándose entre sí, llevan también a la práctica la parte de la lingüística, de forma lúdica, vanguardista e innovadora.

6.2. Diseño de la propuesta

“La educación es un acto de amor, coraje y práctica de la libertad dirigida hacia una realidad que no teme y que busca transformar” (Freire, 1967)

El diseño de la propuesta de intervención está fundamentado en el constructivismo y la pedagogía liberadora de Freire, la cual incita no solamente a aprender a leer sino a comprender el mundo mediante el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión.

Derivado del objetivo de este proyecto, el curso fue diseñado como un círculo de alfabetización para dar pauta a que los estudiantes adquieran el aprendizaje comunicativo y lingüístico.

El círculo de alfabetización consta de 44 sesiones con los elementos esenciales de tal manera que, gradualmente los estudiantes adquieran mayor habilidad comunicativa y lingüística del náhuatl.

Objetivo General de la propuesta

Reconocer la relevancia en la jerarquía de la enseñanza de una lengua mediante el uso de diferentes ejercicios orales, escritos y digitales para fomentar la reflexión sobre la cultura, el análisis de las secuencias y la forma de evaluación.

Objetivos específicos

- ✓ Examinar los aspectos comunicativos de uso cotidiano en su entorno social, familiar y escolar para plantear este alcance dentro de las herramientas de alfabetización
- ✓ Al término de curso serán capaces de identificar la forma de comunicarse en la lengua náhuatl y reconocer la parte lingüística, además de utilizar algunas herramientas digitales
- ✓ Crearán un pensamiento constructivista a partir del análisis, razonamiento, habilidades y comprensión lingüística.
- ✓ Utilizarán el dibujo como una herramienta para crear un lenguaje visual además de escrito

Contexto de los aprendices

Victoria, Lorenzo, Olivia y Antonio; hablantes en distintos grados de náhuatl, originarios de San Baltazar Atlimeyaya en el Estado de Puebla. Desde hace más de 35 años radican en Chimalhuacán, Estado de México.

Metodología del círculo de alfabetización

Acorde con el propósito del círculo de alfabetización para que los hablantes de náhuatl alcancen los aprendizajes esperados de comunicación en el idioma náhuatl, el curso se preparó en 44 sesiones de 2 horas cada una, se utiliza el método teórico-fáctico, es decir; la teoría que se utiliza está relacionada a los hechos reales y de configuración informal, debido a que no se encuentra dentro de un programa de sistema escolarizado. De forma que, los 4 estudiantes reciban 2 clases

(4 horas en total) por semana, ya sea en la modalidad asíncrona (a distancia), presencial (sincrónica) e incluso mixta; sumando un total de 11 semanas. Asimismo, cada una de las sesiones incluye:

Tipo de actividad: va ligada a los objetivos

Contenido: Tema a estudiar

Descripción y procedimiento: actividades a estudiar y desarrollar Recursos didácticos y

logísticos: Materiales que se requieren para la clase Tiempo: Las horas en que se desarrollan las actividades en cada sesión

Referencias bibliográficas: Las fuentes consultadas Evaluación: sumativa (ver escala de evaluación, tabla 51).

Tabla 6.

Datos generales del curso inicial: Círculo de alfabetización en lengua náhuatl

Título del curso	Círculo de alfabetización en lengua náhuatl (curso básico)
Tipo de alfabetización	En adultos
Duración del curso	44 sesiones
Tiempo	2 horas por sesión

Descripción del curso

- El curso está diseñado para la comprensión e importancia que tiene la preservación de las lenguas indígenas como parte cultural, de sentido de pertenencia y de identidad dentro de nuestra sociedad. De tal manera que los aprendices logren comunicarse en la lengua náhuatl, aprender a escribir, expresar y representar (mediante distintas actividades) en las que **todos aprendemos de todos**.
- se divide en conversaciones abiertas para recuperar las actividades cotidianas y recrearlas en la lengua náhuatl, teoría y práctica de la lingüística, que incluyen materiales para trabajar ya sea de manera presencial o a distancia ya que incluyen herramientas digitales que nos sirven de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Lo que ofrece el curso es el aprender a escribir conceptos básicos que pueden ser de utilidad en el uso cotidiano del náhuatl como: hacer una lista de compras en náhuatl, conceptualizar sobre el tema y diferenciar sobre la forma de escritura entre el español y el náhuatl

- La evaluación será sumativa, se realizará con las actividades individuales, grupales, realización de ejercicios, lista de cotejo y con rúbrica

Características de los estudiantes

- Son estudiantes adultos provenientes del estado de Puebla que radican en Chimalhuacán Edo. De México, cuentan con distinto grado de bilingüismo
- Muestran interés y muchas ganas de aprender a escribir en náhuatl
- Tienen conocimiento en la lengua náhuatl hablada

- El interés y conocimiento que tienen es suficiente para empezar a aprender a escribir en náhuatl

Alicientes motivacionales del curso

- Aprendizaje colaborativo y cooperativo, actividades diversas en las que se consideran para la práctica, los conocimientos previos
- Al término de curso serán capaces de desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas en náhuatl.
- Crearán un pensamiento constructivista a partir del análisis y el razonamiento
- Utilizarán el dibujo como una herramienta para crear un lenguaje visual además del escrito
- Materiales lúdicos y audiovisuales sobre contenidos de los temas

Objetivo general

Reconocer la relevancia en la jerarquía de la enseñanza de una lengua mediante el uso de diferentes ejercicios orales, escritos y digitales para fomentar la reflexión sobre la cultura, el análisis de las secuencias y la forma de evaluación.

TEMAS Y SUBTEMAS

El programa y materiales fueron diseñados bajo un enfoque comunicativo y accional en la lengua náhuatl, si bien, las planeaciones cuentan con títulos que corresponden a la lingüística es debido a que la lingüística servirá de complemento para cumplir con los objetivos planteados.

Bienvenida y actividad de autoevaluación

- **Tema 1.** Reconozco mis costumbres, cultura y mi comunidad
- El náhuatl, generalidades
- Los alimentos en náhuatl
- Mi comunidad en armonía con el náhuatl
- **Tema 2.** Los verbos
 - Los saludos y palabras de cortesía
 - Las personas y los parentescos
 - Conocimiento de mi cuerpo
 - Los animales
- **Tema 3.** Los pronombres y posesivos
 - Los pronombres y las preguntas interrogativas
- **Tema 4.** Los sustantivos
 - Las expresiones cotidianas
 - Los sustantivos y los posesivos
 - Los lugares de la casa
- **Tema 5.** Sufijos Reverenciales
- **Tema 6.** Número gramatical

- Diminutivos y aumentativos
- **Tema 7.** Singular y plural
- **Tema 8.** Preposiciones y conjunciones
- **Tema 9.** Los números
 - Los números ordinales
 - Los números proporcionales
 - Los números ordinales
- Evaluación sobre sustantivos
- **Tema 10.** Las oraciones
 - Ropa
 - Adverbios
 - Conectores
- **Tema 11.** Pronombres indefinidos
 - Oficios y profesiones
 - Las frutas
 - Los lugares
- **Tema 12.** Adjetivos demostrativos y calificativos
 - Los colores
 - Elementos y el clima en náhuatl
- **Tema 13.** Los imperativos
 - Los estados de ánimo
- **Tema 14.** El uso adecuado de los adjetivos en náhuatl
- **Tema 15.** El plural en los adjetivos

- **Tema 16.** Los pronombres verbales
 - El restaurante
- **Tema 17.** El optativo presente y los comparativos
- **Tema 18.** Pronombres de identificación, relativos e interrogativos
- **Tema 19.** Superlativos y topónimos
- **Tema 20.** Sustantivos abstractos
- **Tema 21.** Verbos intransitivos, transitivos y reflexivos

Cierre y reflexión

Metodología de enseñanza

MÉTODO TEÓRICO-FÁCTICO DE CONFIGURACIÓN INFORMAL

Modalidad sincrónica y asincrónica

Recursos metodológicos:

Tendrán disponible una biblioteca con materiales de consulta para que los estudiantes estudien de forma autónoma los recursos que correspondan a la clase

<https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenuatl/inicio>

- Creación de carpetas de ejercicios en formato PDF en *Google Drive*.
- Análisis y discusión grupal
- Consulta de materiales digitales e materiales impresos. Revisar y trabajar la información durante la sesión.
- Revisión y análisis de los ejercicios

Atención y asesoría grupal e individual.

“Queman tijueyichua motlanejneuil, tlaltipactli moexcapanoua” “Cuando piensas en grande, el mundo se hace pequeño” Ruíz (2022)

Tabla 7

Sesión 1. Bienvenida y actividad de autoevaluación

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: sesión de encuadre, autoevaluación	
Contenidos:	Sesión 1. Bienvenida y actividad de autoevaluación Tema 1. Reconozco mis costumbres, cultura y mi comunidad
Descripción o procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> *Dar la bienvenida a los estudiantes, “Mah cualli xihualacan” comenzar una conversación en forma abierta, para activar a los alumnos, así como tener un acercamiento a las actividades y a la forma de trabajo *Actividad de autoevaluación *Con lluvia de ideas, definir cuáles son las costumbres, tradiciones y el uso del náhuatl, platicar sobre las comunidades hablantes de náhuatl, serán anotadas en el pizarrón por uno de los alumnos. *Presentar a los alumnos la forma de trabajo, la estructura del mismo, los objetivos a lograr, tiempos de trabajo y las herramientas a utilizar. *Se trabajará en grupo para que cada quien aporte lo que sabe *Plantear preguntas de indagación para despertar su interés en el proyecto a trabajar. Para ti, ¿qué es cultura?, ¿Cómo se aplica?, ¿Qué utilidad tiene dentro de una comunidad las costumbres, creencias y la lengua que hablas? ¿creen que serían los mismos si pertenecieran a otro pueblo? Comentar las respuestas para sacar conclusiones y realizar una infografía como producto final de la sesión
MATERIALES	Pizarrón, plumones, cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet y dispositivo electrónico
EVALUACIÓN	Sumativa (infografía individual de acuerdo a las conclusiones de cada estudiante)

Tabla 8*Sesión 2. El náhuatl, generalidades*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: análisis y reflexión	
Contenidos:	Sesión 2. El náhuatl, generalidades
Descripción o procedimiento	<p>*Iniciar la sesión con una conversación en forma abierta,</p> <p>Enseguida, reflexionaremos sobre el náhuatl en la época contemporánea y comentaremos a cerca de la cantidad de palabras de origen náhuatl que utilizamos a diario. ¿Cómo creen que el náhuatl ha podido sobrevivir ante la presión de una sociedad que en su mayoría habla el español?</p> <p>Después, los alumnos se acomodarán en equipos de dos personas y presentarán una lista con imágenes sobre 10 palabras en náhuatl de uso habitual. ¿Cómo vivían esa resistencia en su pueblo por no dejar de hablar el náhuatl con sus familiares?</p> <p>Para terminar con la actividad, reflexionaremos sobre ¿por qué creen que el náhuatl continúa hasta nuestros días como parte importante de nuestra cultura?</p>
MATERIALES	Pizarrón, plumones, cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico
BIBLIOGRAFÍA	INEGI (2020) https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/indigenas2020.pdf
EVALUACIÓN	Sumativa (actividad en clase y escrito reflexivo sobre la importancia de la cultura náhuatl hasta nuestros días)

Tabla 9

Sesión 3. Los alimentos en náhuatl

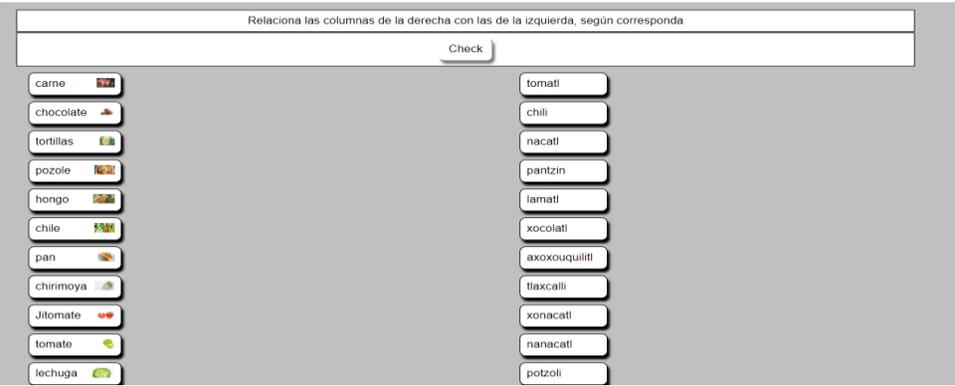
Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 3. Los alimentos en náhuatl
Descripción o procedimiento	<p>Reflexionaremos acerca de la composición del alfabeto náhuatl y junto con los estudiantes identificaremos las diferencias que existen entre el alfabeto en español y el náhuatl.</p> <p>Haremos uso de la biblioteca digital para que identifiquen los alimentos https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p> <p>Después, planteará a sus alumnos: Imagina que vas a hacer una lista para ir al mercado ¿qué alimentos necesitas? Escríbelos en náhuatl</p> <p>Los alumnos se acomodarán en forma circular y trabajarán con una lista se les proporcionarán tarjetas con dibujos, ellos deberán encontrar la forma de escritura que corresponda a la imagen (utilizando sus propios recursos: experiencia, consulta de materiales didácticos e incluso su intuición), las pegarán en un papel bond y de forma grupal, haremos la revisión de la actividad. Finalmente, para reforzar lo que aprendieron, los alumnos realizarán una actividad en la aplicación <i>hot potatoes</i> que a continuación se presenta:</p>
	
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, papel bond, plumones, internet y dispositivo electrónico
BIBLIOGRAFÍA	<p>Curso náhuatl Recuperado de: http://jupiter.plymouth.edu/~wjt/Nahuatl/Nahuatl1.pdf</p> <p>Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline</p>
EVALUACIÓN	Sumativa (lista de alimentos del mercado, actividad ilustrativa y hot potatoes)

Tabla 10*Sesión 4. Mi comunidad en armonía con el náhuatl*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 4. Mi comunidad en armonía con el náhuatl
Descripción o procedimiento	<p>*Comenzar una conversación, para activar a los alumnos, así como tener un acercamiento a las actividades y a la forma de trabajo</p> <p>Se trabajará en grupo para que cada quien aporte lo que sabe</p> <p>*Plantear preguntas de indagación para despertar su interés en el proyecto a trabajar. Para ti, ¿Sabes el significado del nombre en náhuatl de las calles de la comunidad en la que vives? Escribe el nombre de cinco de ellas e imagina su significado, también puedes consultar en la biblioteca digital</p> <p>*Con lluvia de ideas, escribiremos los nombres de las calles de la colonia para analizar su significado. Además, reflexionaremos acerca de ¿por qué creen que conservan su nombre en náhuatl? y sobre la importancia tiene la cultura nahua hoy en día como parte de la identidad de nuestro país.</p> <p>Visualizar el video titulado: “<i>La llorona interpretada en náhuatl</i>” en el siguiente enlace: https://youtu.be/34c_ZCsH-3Q</p> <p>Para concluir, en grupo comentaremos sobre ¿qué sentimientos te inspira esta interpretación? Y ¿qué papel crees que juega la música en nuestra cultura?, ¿conoces otras canciones en náhuatl?</p> <p>En equipo, elaboren un dibujo de un lugar que les sea representativo</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	“ <i>La llorona interpretada en náhuatl</i> ” https://youtu.be/34c_ZCsH-3Q
EVALUACIÓN	Sumativa (elaboración de un dibujo inspirado en la cultura nahua)

Tabla 11*Sesión 5. Los verbos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 2. Los verbos Sesión 5. Los verbos
Descripción o procedimiento	<p>En conjunto, comentaremos sobre algunas generalidades del vocabulario y los verbos en náhuatl, ¿para qué sirven los verbos? ¿sabes algunos verbos en náhuatl? Podrán revisar el material disponible en la biblioteca digital. https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenuatl/inicio</p> <p>Los estudiantes se acomodarán en círculo para escribir los verbos que conocen. Para finalizar la actividad, cada estudiante mencionará un verbo en náhuatl y los otros alumnos los escribirán según corresponda y retroalimentaremos en conjunto los resultados.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet y dispositivo electrónico
BIBLIOGRAFÍA	<p>Curso náhuatl Recuperado de: http://jupiter.plymouth.edu/~wjt/Nahuatl/Nahuatl1.pdf</p> <p>Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline</p>
EVALUACIÓN	Sumativa (los estudiantes elaborarán en Excel un listado clasificando por hojas el vocabulario y los verbos para utilizarlos en clase)

Tabla 12*Sesión 6. Los saludos y palabras de cortesía*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 6. Los saludos y palabras de cortesía
Descripción o procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Como sabemos, los saludos constituyen un elemento principal dentro de la comunicación entre las personas. ¿conoces los saludos en náhuatl? Investiguen algunos de los saludos en náhuatl • Recuerden que pueden consultar los materiales de la biblioteca digital https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio <p>Posteriormente, elaboren una breve conversación grupal en forma de diálogo con ilustraciones.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, cartulina o papel bond y recortes de revistas o dibujos
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (cartulina o papel bond con la conversación que elaboraron)

Tabla 13*Sesión 7. Las personas y los parentescos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 7. Las personas y los parentescos
Descripción o procedimiento	<p>Una parte fundamental en el proceso de aprendizaje de otras lenguas es conocer la cosmovisión de esa cultura. Elijan una lectura de la biblioteca digital, cada alumno realizará una reflexión sobre la lectura y la escribirá en su cuaderno. Posteriormente, busca en la biblioteca digital “Los parentescos” https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p> <p>Más adelante, realizarán un ejercicio de forma colaborativa en papel bond, consiste en la elaboración de un árbol genealógico de su familia, en el cual integrarán fotos y el parentesco escrito en náhuatl, para exponerlo.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, papel bond, plumones y recortes de revistas
BIBLIOGRAFÍA	<p>Curso náhuatl Recuperado de: http://jupiter.plymouth.edu/~wjt/Nahuatl/Nahuatl1.pdf Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline</p>
EVALUACIÓN	Sumativa (árbol genealógico de parentescos en náhuatl en papel bond)

Tabla 14

Sesión 8. Conocimiento de mi cuerpo

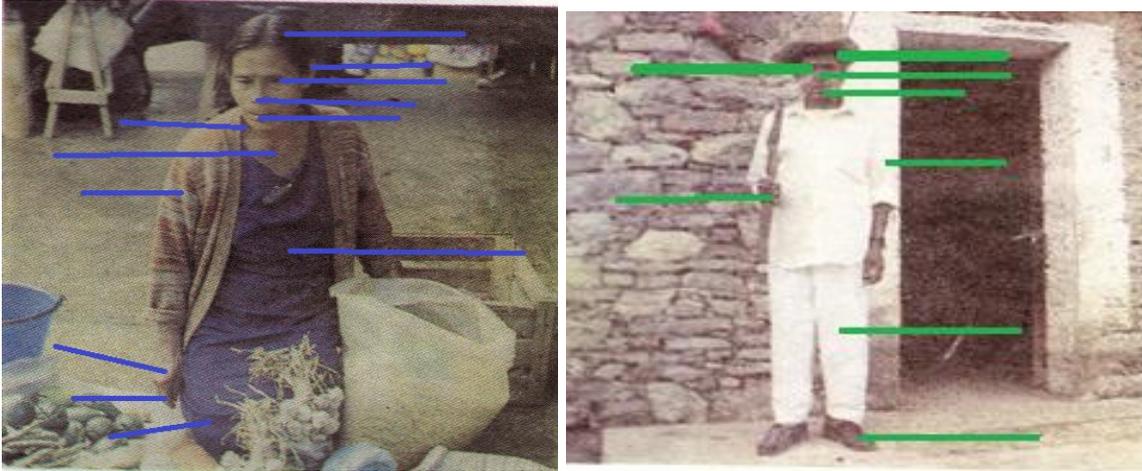
Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 8. Conocimiento de mi cuerpo
ACTIVIDADES	<p>Instrucciones: ¿conocen los nombres en náhuatl de las partes del cuerpo? Comentemos sobre sus conocimientos previos</p> <p>Ahora, ingresen a las fichas de quizlet en el siguiente enlace https://quizlet.com/621583188/flashcards</p> <p>Posteriormente, identifiquen y coloquen el nombre a las partes del cuerpo, escribidas en náhuatl</p>
	
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet y dispositivo electrónico
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline Petrichole, Dulce (2022) https://quizlet.com/621583188/flashcards
EVALUACIÓN	Sumativa y formativa (puntaje de <i>quizlet</i> e identificación de las partes del cuerpo de las ilustraciones)

Tabla 16*Sesión 10. Los pronombres y posesivos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 3. Los pronombres y posesivos Sesión 10. Los pronombres y posesivos
Descripción o procedimiento	<p>¿Conocen los pronombres y los posesivos? en conjunto platicaremos acerca de los pronombres personales, así como los posesivos. ¿a menudo utilizas los pronombres al expresarte? Reflexiona y escribe las oraciones que cotidianamente utilizas acompañadas de algún pronombre</p> <p>Ubiquen en la biblioteca digital el archivo correspondiente y las hojas de ejercicios, pueden trabajarlos en equipos https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p> <p>Finalmente, escríbelos en tu cuaderno.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (elaboración de ejercicios)

Tabla 17*Sesión 11. Los pronombres y las preguntas interrogativas*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 11. Los pronombres y las preguntas interrogativas
Descripción o procedimiento	<p>Reflexionemos ¿has notado cuantas preguntas haces durante un día? Cada estudiante escribirá en unas tarjetas 5 preguntas que quieran saber de sus compañeros. Los estudiantes formarán dos equipos de dos personas, cada equipo tomará la mitad de las tarjetas y en un papel bond responderán las preguntas que les correspondan en náhuatl. Grupalmente se revisarán y harán las observaciones pertinentes al ejercicio.</p> <p>Es conveniente que revisen los materiales de la biblioteca digital como apoyo https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenuatl/inicio</p> <p>Finalmente, escribe las respuestas al reverso de las tarjetas que contienen las preguntas.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa y formativa (tarjetas con las preguntas y respuestas)

Tabla 18*Sesión 12. Los sustantivos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 4. Los sustantivos Sesión 12. Los sustantivos
Descripción o procedimiento	<p>¿conoces los sustantivos? ¿sabías que los utilizas a diario? Investiga qué son los sustantivos</p> <p>Revisa los materiales de la biblioteca digital.</p> <p>https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p> <p>De una revista, recorten las imágenes que correspondan como ejemplos de sustantivos</p> <p>Posteriormente, resuelvan los ejercicios e intercambien ideas</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa y formativa (ejercicios y recuperación en Excel de los sustantivos para utilizarlos en clase)

Tabla 19

Sesión 13. Las expresiones cotidianas

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 13. Las expresiones cotidianas
Descripción o procedimiento	<p>Reflexionen y comenten ¿Qué expresiones utilizas frecuentemente?</p> <p>Revisen el siguiente enlace de unas fichas de estudio <i>quizlet</i></p> <p>https://quizlet.com/_ayzxnv?x=1qqt&i=1979kl</p> <p>Una vez que hayan terminado el ejercicio de práctica, deberán tomar una captura de pantalla con el resultado obtenido.</p> <p>Después, elaboren una infografía en la que utilicen algunas de las expresiones vistas en clase</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	<p>Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline</p> <p>Petrichole, Dulce (2022) https://quizlet.com/_ayzxnv?x=1qqt&i=1979kl</p>
EVALUACIÓN	Sumativa y formativa (captura de <i>quizlet</i> e infografía)

Tabla 20*Sesión 14. Los sustantivos y los posesivos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 14. Los sustantivos y los posesivos
Descripción o procedimiento	<p>En esta ocasión, recordaremos los sustantivos y los posesivos ¿recuerdan algún mandato u orden que era frecuente escuchar? Comentemos</p> <p>Posteriormente ubiquen el archivo de la biblioteca digital de sustantivos y posesivos, así como los ejercicios y practiquen con sus compañeros.</p> <p>Elaboren en papel bond un organizador gráfico de su preferencia que contenga sustantivos y posesivos</p> <p>Para finalizar, revisaremos y comentaremos las dudas derivadas de los ejercicios.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, papel bond, plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa y formativa (organizador gráfico)

Tabla 21*Sesión 15. Los lugares de la casa*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 15. Los lugares de la casa
Descripción o procedimiento	<p>Como sabemos, parte fundamental de otra cultura es comprenderla, por este motivo iniciaremos visualizando un video titulado “La leyenda del maíz” en el siguiente <i>link</i> https://youtu.be/fzGaoN4MMdg</p> <p>Posteriormente, extraeremos algunas de las palabras que se mencionan en el mismo y comentaremos los usos e importancia del maíz en nuestra alimentación. ¿qué alimentos de los que consumen está elaborados con maíz?</p> <p>Finalmente, exploraremos las partes de la casa, cada uno de los estudiantes realizará un dibujo de su casa en una cartulina incluyendo los nombres de dichos lugares en náhuatl y realizarán en un video corto explicando su dibujo y responderán ¿cuál es su lugar favorito de la casa y por qué?</p> <p>No olviden consultar la biblioteca digital, el archivo “Los lugares de la casa” https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, colores, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline “La leyenda del maíz” en el siguiente <i>link</i> https://youtu.be/fzGaoN4MMdg
EVALUACIÓN	Sumativa y formativa (dibujo de las partes de la casa y video explicativo)

Tabla 22

Sesión 16. Sufijos Reverenciales

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 5. Sufijos Reverenciales Sesión 16. Sufijos Reverenciales
Descripción o procedimiento	¿alguna vez has escuchado sobre los sufijos reverenciales? Seguramente los has utilizado, revisa los materiales de la biblioteca digital y responde el ejercicio con el mismo nombre Elaboren un mural con algunos ejemplos https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio Al finalizar, escriban sus evidencias y comenten sus respuestas
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (evidencia de un mural y los ejercicios)

Tabla 23*Sesión 17. Diminutivos y aumentativos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 6. Número gramatical Sesión 17. Diminutivos y aumentativos
Descripción o procedimiento	<p>En esta sesión pensaremos en lo siguiente ¿habitualmente te expresas con diminutivos o aumentativos?</p> <p>Comenten algunos ejemplos de expresiones en las que se aplica el aumentativo y el diminutivo. Ahora, busquen en la biblioteca digital el archivo diminutivos y aumentativos en náhuatl. https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p> <p>Enseguida, resuelvan los ejercicios del archivo con el mismo nombre</p> <p>Finalmente, se disiparán dudas y en conjunto comentaremos las semejanzas y diferencias con el español</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (ejercicios resueltos y cuadro comparativo diferencias y similitudes)

Tabla 24*Sesión 18. Singular y plural*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 7. Singular y plural Sesión 18. Singular y plural
Descripción o procedimiento	<p>En equipos elaboren un folleto en el que recuperen imágenes, números y sustantivos en singular y plural.</p> <p>Si necesitan material de apoyo, pueden consultar la biblioteca virtual https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p> <p>Después, analizaremos la lectura titulada “Los Dioses se mudan en el Sol y la Luna”. Finalmente, los estudiantes identificarán y subrayarán las palabras que se encuentran en singular y en plural.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline “Los dioses se mudan al Sol y la Luna” Trad. de Angel María GARIBAY, en Llave del náhuatl
EVALUACIÓN	Sumativa (ejercicios folleto, lectura identificando el singular y plural)

Tabla 25*Sesión 19. Preposiciones y conjunciones*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 8. Preposiciones y conjunciones Sesión 19. Preposiciones y conjunciones
Descripción o procedimiento	Comentaremos el tema de las preposiciones y conjunciones, para ello los estudiantes elegirán una lectura, revisarán algunos ejemplos y posteriormente los aprendices resolverán algunos ejercicios para identificar las preposiciones en una oración. https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio Para terminar, en el pizarrón con lluvia de ideas escribiremos algunos otros ejemplos y resolveremos dudas.
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (evidencia de identificación de preposiciones)

Tabla 26

Sesión 20. Los números

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 9. Los números Sesión 20. Los números
Descripción o procedimiento	<p>Piensen ¿qué saben acerca de los números en náhuatl? ¿hasta qué número recuerdas la pronunciación de los números en náhuatl?</p> <p>revisen material de <i>quizlet</i> en el siguiente enlace https://quizlet.com/_b0t8qa?x=1qqt&i=1979kl cabe mencionar que este material servirá como práctica y estudio del tema.</p> <p>Más adelante realizarán un ejercicio de sopa de letras sobre el tema de los números. Lo pueden localizar en la biblioteca digital, en la liga: https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p> <p>Para concluir, resolverán el ejercicio escribiendo el número, el sustantivo en su forma singular o plural, según sea el caso.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	<p>Curso náhuatl Recuperado de: http://jupiter.plymouth.edu/~wjt/Nahuatl/Nahuatl1.pdf</p> <p>Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline</p> <p>Petrichole, Dulce (2022) https://quizlet.com/_b0t8qa?x=1qqt&i=1979kl</p>
EVALUACIÓN	Sumativa (<i>quizlet</i> , sopa de letras y ejercicio escrito)

Tabla 27

Sesión 21. Los números ordinales

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 21. Los números ordinales
Descripción o procedimiento	<p>¿conoces los números ordinales, partitivos y proporcionales?</p> <p>Revisen el material disponible en la biblioteca virtual titulada: números ordinales, números partitivos y los números proporcionales que se encuentran en pdf, así como en <i>quizlet</i> en los siguientes enlaces:</p> <p>números ordinales <i>quizlet</i> https://quizlet.com/_b0t0ys?x=1qqt&i=1979kl</p> <p>números proporcionales <i>quizlet</i> https://quizlet.com/_b0t44j?x=1qqt&i=1979kl</p> <p>números partitivos <i>quizlet</i> https://quizlet.com/_b0t7pj?x=1qqt&i=1979kl</p> <p>Biblioteca digital https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p> <p>Los aprendices tendrán que estudiar y luego practicar con el material proporcionado y finalmente tomarán una captura de pantalla como evidencia</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	<p>Curso náhuatl Medina (1999) Recuperado de: http://jupiter.plymouth.edu/~wjt/Nahuatl/Nahuatl1.pdf</p> <p>Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline</p> <p>Petrichole, Dulce (2022) https://quizlet.com/_b0t8qa?x=1qqt&i=1979kl</p>
EVALUACIÓN	Sumativa y formativa (capturas de pantalla <i>quizlet</i>)

Tabla 28*Sesión 22. Evaluación*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 22. Evaluación
Descripción o procedimiento	<p>Los estudiantes deben ingresar al enlace de <i>quizlet</i>, https://quizlet.com/_aze98x?x=1qqt&i=1979kl</p> <p>Allí podrán poner en práctica los sustantivos, al final obtendrán un resultado de aciertos, deben tomar una captura de pantalla</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBIOGRAFÍA	Petrichole, Dulce (2022) https://quizlet.com/_aze98x?x=1qqt&i=1979kl
EVALUACIÓN	Sumativa (captura de pantalla)

Tabla 29*Sesión 23. Las oraciones*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 10. Las oraciones Sesión 23. Las oraciones
Descripción o procedimiento	<p>La clase iniciará con una lectura titulada “Los cinco soles” derivado de la lectura, los estudiantes identificarán las oraciones que constituyen la lectura.</p> <p>Consulta los ejercicios disponibles en la biblioteca virtual https://sites.google.com/g.upn.mx/recursosenahuatl/inicio</p> <p>Finalmente, se realizarán ejercicios con oraciones y se retroalimentará el ejercicio.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	“Los cinco soles” obtenido de: http://www.sup-infor.com/sources/liste-nahuatl.htm
EVALUACIÓN	Sumativa (Ejercicio de relación de columnas entre el español y náhuatl)

Tabla 30*Sesión 24. Ropa*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 24. Ropa
Descripción o procedimiento	<p>En esta sesión pondrán los alumnos en práctica la escritura de algunas prendas y accesorios para vestir, revisando el material de <i>quizlet</i> en el siguiente enlace</p> <p>https://quizlet.com/_b1s4ey?x=1qqt&i=1979kl</p> <p>Para finalizar, resolverán la sopa de letras del archivo en <i>Word</i> y realizarán un dibujo de sus prendas de vestir favoritas en lengua náhuatl</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1DvHY7xQqR1aBKccjqC-mz9t-zDGTtngo/view?usp=sharing</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFIA	Petrichole, Dulce (2022) https://quizlet.com/_b1s4ey?x=1qqt&i=1979kl
EVALUACIÓN	Sumativa (sopa de letras resuelto y un dibujo con el nombre de sus prendas favoritas en náhuatl)

Tabla 31*Sesión 25. Adverbios*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 25. Adverbios
Descripción o procedimiento	<p>La sesión estará destinada para poner en práctica el uso de los adverbios que se encuentran en el archivo <i>PDF</i>. Posteriormente, realizarán los ejercicios correspondientes que se localizan en el archivo de <i>Word</i></p> <p>https://drive.google.com/file/d/1Iet4-aSzIp5Qb3iU7yKs4imNEOvJe_kQ/view?usp=drive_link</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1F-sO78jaKQ8xEUJPbSgXSYulwvK_tzwG/view?usp=drive_link</p> <p>Puedes consultar la Biblioteca virtual https://drive.google.com/file/d/1F-sO78jaKQ8xEUJPbSgXSYulwvK_tzwG/view?usp=drive_link</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (Archivo en el que identifica los adverbios en cada oración)

Tabla 32.*Sesión 26. Conectores*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 26. Conectores
Descripción o procedimiento	<p>Esta sesión continuaremos conociendo la cosmogonía de nuestros antepasados. Por ello, primero, tendrán que leer un poema de Nezahualcóyotl.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1_G1eQEO9dC7LKY_MMEA1IEIPNnrCgdm5/view?usp=drive_link, https://drive.google.com/file/d/1h0udOB9LsDsMDHKdhZpWLjfv9y6nCyPM/view?usp=drive_link, https://drive.google.com/file/d/1HizZFW5iBMZQRN3SIItqnprbywiLKq84o/view?usp=drive_link</p> <p>Posteriormente, tienen que identificar y poner en práctica los conectores, así que revisarán el archivo <i>PDF</i> y para finalizar, realizarán los ejercicios del archivo <i>Word</i>.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (lectura y ejercicio de conectores resuelto)

Tabla 33

Sesión 27. Pronombres indefinidos

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 11. Pronombres indefinidos Sesión 27. Pronombres indefinidos
Descripción o procedimiento	La docente indicará a sus estudiantes que revisen el archivo PDF, y con base en el material, resuelve los ejercicios de traducción del archivo de <i>Word</i> . https://drive.google.com/file/d/1w908XUP99ZOa9CkE7DwJjiUPo_EBYCgy/view?usp=sharing https://drive.google.com/file/d/1gblSyZpA0jlbqJHFvpVCmQKhXHzpOI7/view?usp=drive_link
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (ejercicio de pronombres indefinidos resuelto)

Tabla 34*Sesión 28. Oficios y profesiones*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 28. Oficios y profesiones
Descripción o procedimiento	<p>En esta sesión los estudiantes podrán revisar junto con la docente el material PDF sobre los oficios. Enseguida, realizarán un juego de la oca siguiendo las instrucciones que vienen en el archivo Word.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1IJBLh2xBVfdtFi4515L4hoJ9CShQ8zrB/view?usp=drive_link,</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1cwgyb-cBtM6owQ8LUdx-sc87tHDa_2gM/view?usp=drive_link</p> <p>Finalmente, pondrán en práctica sus conocimientos en “Profesiones y oficios <i>quizlet</i>” ingresando al <i>link</i> https://quizlet.com/_b0qo5z?x=1qqt&i=1979kl</p>
MATERIALES	Juego impreso y dados
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (fotos de evidencia jugando)

Tabla 35*Sesión 29. Las frutas*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 29. Las frutas
Descripción o procedimiento	<p>Revisen y practiquen los nombres de las frutas en el enlace frutas https://quizlet.com/_b0sr7s?x=1qqt&i=1979kl</p> <p>Después, realicen los ejercicios que se encuentran en el archivo <i>Word</i>. También puedes revisar el archivo de Excel en la pestaña de frutas.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1C7OeIQKTVurE_Imdgo8Py-VmRZaxzNo5/view?usp=drive_link, https://drive.google.com/file/d/1R1M6wqVhvGplDhG-a4MOO-7SJ0DIyiZM/view?usp=drive_link</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Petrichole, Dulce (2022) https://quizlet.com/_b0sr7s?x=1qqt&i=1979kl
EVALUACIÓN	Sumativa (Ejercicio de las frutas resuelto)

Tabla 36*Sesión 30. Los lugares*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 30. Los lugares
Descripción o procedimiento	<p>La sesión comenzará con la lectura “El nacimiento de Huitzilopochtli” a partir de la lectura los aprendices subrayarán los lugares que se mencionan en la misma.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1jHnsoUMJRMdHxdZ3nwh4ml2aqhSGJcti/view?usp=drive_link https://drive.google.com/file/d/1jHnsoUMJRMdHxdZ3nwh4ml2aqhSGJcti/view?usp=drive_link</p> <p>Para finalizar, revisarán y pondrán en práctica lo aprendido en clase</p> <p><i>quizlet</i> Lugares https://quizlet.com/_b0svjc?x=1qqt&i=1979kl</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Petrichole, Dulce (2022) https://quizlet.com/_b0svjc?x=1qqt&i=1979kl “El nacimiento de Huitzilopochtli” Trad. de Miguel LEÓN-PORTILLA
EVALUACIÓN	Sumativa (Evidencia en que identifiquen los lugares que menciona la lectura)

Tabla 37*Sesión 31. Adjetivos demostrativos y calificativos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 12. Adjetivos demostrativos y calificativos Sesión 31. Adjetivos demostrativos y calificativos
Descripción o procedimiento	<p>¡Es tiempo de ver los adjetivos calificativos y demostrativos! La docente explicará el tema y junto con sus alumnos realizarán algunos ejemplos.</p> <p>Después, los estudiantes realizarán los ejercicios mediante la utilización de los materiales con que cuentan de esta y otras clases anteriores.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1Cgvsb_FWs9z-4D0LSbEntQaSKL7IHT5S/view?usp=drive_link, https://drive.google.com/file/d/19GV4O-g06zIzAX4_UjCJxsznSe_dQEQ0/view?usp=drive_link</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (elaboración de ejemplos de los adjetivos y entrega de ejercicios resueltos)

Tabla 38*Sesión 32. Los colores*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 32. Los colores
Descripción o procedimiento	<p>La profesora solicitará a sus estudiantes que revisen el archivo de los colores. Luego resolverán los ejercicios del archivo de <i>Word</i>.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1orW7QUa0qwcs4J_ptDq6RbXIKkZx3qZn/view?usp=drive_link, https://drive.google.com/file/d/156cuQfqS7ZBkjmknMWEz-F71-riPMofQ/view?usp=drive_link</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (infografía utilizando los diferentes colores con su respectivo nombre)

Tabla 39

Sesión 33. Elementos y el clima en náhuatl

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 33. Elementos y el clima en náhuatl
Descripción o procedimiento	<p>Para comenzar, escuchen la canción “Xiquiyehua” en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=ULUUp5Y_wN8</p> <p>Luego, observen el material <i>Power point</i> sobre los elementos. Finalmente, escriban 20 oraciones que incluyan los elementos y el clima. Puedes apoyarte en los distintos materiales que se te han proporcionado y que puedes encontrar en las hojas de Excel https://docs.google.com/spreadsheets/d/1S1SLSGdd03DdjedGFgnL4BjTThqgh5bP/edit?usp=drive_link&oid=111800628708982694428&rtpof=true&sd=true https://docs.google.com/spreadsheets/d/1S1SLSGdd03DdjedGFgnL4BjTThqgh5bP/edit?usp=drive_link&oid=111800628708982694428&rtpof=true&sd=true</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1X4FB4_MXh0W2jkWBkvDdEnTiEysp4Oz5/view?usp=drive_link</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline “Xiquiyehua” https://www.youtube.com/watch?v=ULUUp5Y_wN8
EVALUACIÓN	Sumativa (comentar ¿qué te pareció la letra de la canción? Y las oraciones escritas sobre los elementos e ilustrarlos)

Tabla 40*Sesión 34. Los imperativos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 13. Los imperativos Sesión 34. Los imperativos
Descripción o procedimiento	<p>En esta sesión aprenderán acerca de los imperativos que como saben son expresiones que se realizan en forma de órdenes, para ello revisarán el archivo PDF y posteriormente, en el archivo de Word se encuentran los ejercicios a realizar. Al finalizar retroalimentaremos en forma grupal las observaciones.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1qccvHtLF7u2etEP69AlBowpxf0yaIUEy/view?usp=drive_link, https://drive.google.com/file/d/1ukg_OGpqscoptBC1_8LFr4NAXh337Ap/view?usp=drive_link</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (ejercicios resueltos de los imperativos)

Tabla 41*Sesión 35. Los estados de ánimo*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 35. Los estados de ánimo
Descripción o procedimiento	<p>Los estudiantes revisarán el archivo PDF. Después, realizarán el crucigrama en la aplicación <i>hot potatoes</i>, ya sea descargando el ejercicio con el <i>html</i> que se encuentra en el archivo <i>Word</i>, es importante que des doble clic sobre el ícono para poder abrirlo.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1mc6g6H8iVf7ZsWuQbSZrPYtu38KpZIFN/view?usp=drive_link, https://drive.google.com/file/d/1pziu5WiUikYmXYoAHfYcvOC8obTAarBx/view?usp=drive_link</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline Las emociones <i>hot potatoes</i>
EVALUACIÓN	Sumativa (evidencia de la realización del ejercicio de las emociones)

Tabla 42

Sesión 36. El uso adecuado de los adjetivos en náhuatl

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 14. El uso adecuado de los adjetivos en náhuatl Sesión 36. El uso adecuado de los adjetivos en náhuatl
Descripción o procedimiento	Los estudiantes revisarán el archivo PDF sobre el uso de los adjetivos y después resolverán los ejercicios de traducción correspondientes. Al finalizar, se resolverán dudas y se hará la retroalimentación derivada de las actividades. https://drive.google.com/file/d/15CNHBLgJ3EbdcKiLDg3tg0t-RgyHuj5i/view?usp=drive_link , https://drive.google.com/file/d/1TXPINUwk8oz9CwEH5DUTcxuppr7u4Deu/view?usp=drive_link
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (ejercicio de traducción con adjetivos)

Tabla 43

Sesión 37. El plural en los adjetivos

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 15. El plural en los adjetivos Sesión 37. El plural en los adjetivos
Descripción o procedimiento	Para comenzar con la sesión tendrán que revisar el <i>PDF</i> , la docente explicará algunos ejemplos y después realizarán los ejercicios que se indican en el archivo <i>Word</i> . Al finalizar los ejercicios, habrá espacio para resolver las dudas que surjan. sesión 37 Ejercicio El plural en los adjetivos.docx.pdf sesión 37 EL PLURAL Y SINGULAR EN LOS ADJETIVOS.pdf
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (Ejercicios resueltos y dudas para intercambio de ideas)

Tabla 44*Sesión 38. Los pronombres verbales*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 16. Los pronombres verbales Sesión 38. Los pronombres verbales
Descripción o procedimiento	En conjunto exploraremos el uso de los pronombres verbales con el verbo ser. Enseguida, los estudiantes realizarán las actividades del archivo <i>Word</i> . Finalmente, se retroalimentarán los ejercicios y se disiparán las dudas. https://drive.google.com/file/d/1YR18LuDcqxYmvVmSKj-L8WEGG1tnda1x/view?usp=drive_link , https://drive.google.com/file/d/1-GY9pNMDm9gi9G6dgkXzElzAphns3Tdy/view?usp=drive_link
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (Identificación del pronombre verbal, completar oraciones y sopa de letras)

Tabla 45

Sesión 39. El restaurante

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Sesión 39. El restaurante
Descripción o procedimiento	<p>En esta ocasión, tendrán que revisar primero el archivo <i>Word</i>, luego consulten el <i>PDF</i> para poder realizar los ejercicios.</p> <p>sesión 39 Ejercicio el restaurante.pdf Sesión 39 menú.pdf</p> <p>Finalmente, elabora en una hoja tu propio menú con tus alimentos preferidos.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (Elaboración de un menú con sus alimentos favoritos en náhuatl)

Tabla 46*Sesión 40. El optativo presente y los comparativos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 17. El optativo presente y los comparativos Sesión 40. El optativo presente y los comparativos
Descripción o procedimiento	Para esta sesión, analizaremos el presente optativo, los comparativos y los opuestos o antónimos. Para ello, debes revisar los archivos PDF. Posteriormente, resuelvan los ejercicios del archivo de Word. Finalmente, en conjunto revisaremos las actividades para reforzar el tema y disipar dudas. https://drive.google.com/file/d/1ct0RZvazxDTL5pE8LLGEN_AAHyvzIR9S/view?usp=drive_link , https://drive.google.com/file/d/1e9z-6UZSh17Fqr4AC6H7XmcZR58Fn9rD/view?usp=drive_link , https://drive.google.com/file/d/1vtyk46nPSgUeab5cS4yc2Z-_uI8x1RYC/view?usp=drive_link
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (Ejercicio de los opuestos, traducción de oraciones de comparativos)

Tabla 47

Sesión 41. Pronombres de identificación, relativos e interrogativos, vocabulario de tiempo

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 18. Pronombres de identificación, relativos e interrogativos Sesión 41. Pronombres de identificación, relativos e interrogativos, vocabulario de tiempo
Descripción o procedimiento	En esta sesión, revisaremos grupalmente el material <i>PDF</i> . Posteriormente, resuelvan los tres ejercicios que se encuentran en el archivo de <i>Word</i> . sesión 41 Ejercicio Pronombres de identificación.pdf sesión 41 Pronombres de identificación.pdf Para finalizar, cada estudiante pasará a exponer su presentación del ejercicio 3.
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (Identificación de conceptos, sopa de letras, presentación con el uso de relativos e interrogativos)

Tabla 48*Sesión 42. Superlativos con terminación en ísimo y de perfección*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 19. Superlativos y topónimos Sesión 42. Superlativos con terminación en ísimo y de perfección
Descripción o procedimiento	<p>Para iniciar la docente explicará los temas que contiene el archivo PDF. Después, los estudiantes realizarán los ejercicios que se encuentran en el archivo Word.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/18Z9k0i5TjC_pLNF2gQ0yVOoxtdDaHFu1/view?usp=drive_link, https://drive.google.com/file/d/1QD5uDW6cHCyBpY5SkhxrKjZrLUe5c2c/view?usp=drive_link</p> <p>Finalmente, revisaremos en el pizarrón los ejercicios y resolveremos dudas.</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (Ejercicio de superlativo, ejercicio de topónimos en plural)

Tabla 49*Sesión 43. Sustantivos abstractos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 20. Sustantivos abstractos Sesión 43. Sustantivos abstractos
Descripción o procedimiento	<p>En esta sesión visualizarán el material PDF que se les proporciona.</p> <p>Después en grupo, examinaremos algunos ejemplos y finalmente, realizarán los ejercicios para reforzar el tema.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1pMyU4yODE_bwrDA_41jTRewgYhVFEb8/view?usp=drive_link</p> <p>Realiza una infografía de sustantivos abstractos</p>
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (Infografía de sustantivos abstractos)

Tabla 50*Sesión 44. Verbos intransitivos, transitivos y reflexivos*

Nombre del docente: Dulce Clara Petrichole Gutiérrez	
Tipo de actividad: Estudio, reflexión y análisis	
Contenidos:	Tema 21. Verbos intransitivos, transitivos y reflexivos Sesión 44. Verbos intransitivos, transitivos y reflexivos
Descripción o procedimiento	En esta sesión revisarán en conjunto con la docente el tema de los verbos intransitivos, se realizarán algunos ejercicios y finalmente, se hará el cierre del círculo de alfabetización y las reflexiones sobre el mismo. https://drive.google.com/file/d/1SGYL4NIYWQAQDse5QGeXrzJcThj5Mq5Z/view?usp=drive_link
MATERIALES	Cuaderno u hojas blancas, bolígrafo, lápiz, internet, dispositivo electrónico, pizarrón y plumones
BIBLIOGRAFÍA	Ruíz, Daniel (2022) F@cursodenahuatlonline
EVALUACIÓN	Sumativa (Responder las preguntas de los ejercicios, traducción de los verbos reflexivos y los momentos del día)

Tabla 51*Escala de Evaluación*

Aspectos a evaluar	Valor
Actividades	50%
Lectura	10%
Apuntes o carpeta de evidencias	20%
Evidencias de actividades <i>quizlet</i>	20%

Se anexa rúbrica de evaluación y Autoevaluación

Evaluación

Evaluación de las actividades utilizando las estrategias, impartidas a los alumnos

Instrucciones: Valoración para medir la efectividad del uso de las estrategias del círculo de alfabetización en náhuatl. Marca de manera honesta la opción que describa tu nivel de conocimiento después de los temas planteados

Tabla 52

Instrumento de autoevaluación

<i>Nivel de reconocimiento</i>				
	Malo	Regular	Bueno	Excelente
1. Antes de abordar el tema, mi nivel de conocimientos era				
2. Al inicio de la clase se dio una introducción para conocer la forma de trabajo, objetivos, materiales y técnicas para trabajar adecuadamente				
3. Los temas utilizados son claros y se relacionan con situaciones de mi vida cotidiana				
4. El contenido se relaciona con los hechos reales				
5. Los materiales y estrategias facilitados, se relacionan con los temas abordados y me permiten entender mejor				
6. Se disiparon las dudas en forma oportuna y se reforzaron los aprendizajes				

7.Existió un ambiente dinámico y participativo				
8.Los estudiantes mostraron interés en los temas abordados y colaboraron con sus experiencias				
9.Después de los trabajos planteados, mi nivel de conocimiento sobre el tema es				
10.Qué tan satisfecho te encuentras con las herramientas brindadas por tu profesora para el desarrollo de tu trabajo				

Tabla 53*Rúbrica para evaluar los trabajos*

Rúbrica para evaluar los trabajos				
Nombre del alumno (a):				
Indicadores	Nivel			
	Muy bien (2 puntos)	Bien (1.5 puntos)	Regular (1.0 punto)	Deficiente (0.5 puntos)
Conceptos principales	Comprende todos los conceptos importantes del tema	Comprende la mayoría de los conceptos importantes acerca del tema	asimila algunos de los conceptos importantes acerca del tema	Los conceptos que se incluyen son poco relevantes o no presentan

				relación con el tema
Enlace entre conceptos	Refleja una conexión adecuada mediante palabras o frases	La mayoría de los conceptos presentan una conexión adecuada mediante palabras o frases	Faltan algunos enlaces entre los conceptos	No utiliza palabras o frases para enlazar los conceptos
Estructura y organización	Tiene una estructura jerárquica completa y equilibrada, con una organización clara y de fácil interpretación	Tiene una estructura jerárquica, la organización es clara	La jerarquización en la estructura es imprecisa, la organización no es muy clara	No existe jerarquización en la estructura, el mapa conceptual en general está desorganizado
Presentación y entrega	La entrega fue hecha en tiempo y forma, así como presentada en el formato	La entrega fue hecha en tiempo y forma, aunque no en el formato establecido	El formato en que se presentó fue el preestablecido, sin embargo; la	La entrega no fue hecha en tiempo y forma; además, el formato en que

	preestablecido (hoja o cuaderno)		entrega no fue hecha en tiempo y forma	se presentó no fue el preestablecido
Reflexión	Muestra dominio en la reflexión y conocimiento del tema	Muestra reflexión y conocimiento del tema, aunque no por completo	Parcialmente muestra reflexión y conocimiento del tema	Escasamente muestra reflexión o conocimiento del tema

Al finalizar el curso la docente podrá evaluar con una rúbrica el desempeño general de cada alumno

Tabla 54*Rúbrica de evaluación al finalizar la alfabetización*

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		EDAD DEL ESTUDIANTE:			
LUGAR:		NIVEL:			
DOCENTE EVALUADOR:		FECHA DE EVALUACIÓN:			
Indicadores	Descripción				
GRAMÁTICA	Excelente	Bien	Regular	Suficiente	Insuficiente
El alumno conoce la fonología, morfología y sintaxis, las normas para hablar y escribir adecuadamente la lengua	El alumno muestra en un 100 % de sus actividades una comprensión gramatical de los temas y logra	El alumno muestra en un 90% de sus actividades una comprensión gramatical	El alumno muestra en un 85% de sus actividades una comprensión gramatical adecuada de los	El alumno muestra en un 70% de sus actividades una comprensión gramatical	No logró replicar el conocimiento en otros contextos

	replicar el conocimiento en diferentes contextos de su vida cotidiana	adecuada de los temas y logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos	temas y en algunos temas logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos	adecuada de los temas logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos	
PRODUCCIÓN ESCRITA El alumno se considera capacitado en relación a la escritura de oraciones y textos pequeños de uso cotidiano	El alumno muestra en un 100% de sus actividades una producción escrita adecuada de los temas y logra replicar el conocimiento en diferentes	El alumno muestra en un 90% de sus actividades una producción escrita adecuada de los temas y logra replicar el conocimiento	El alumno muestra en un 85% de sus actividades una producción escrita adecuada de los temas y en algunos temas logra replicar el conocimiento	El alumno muestra en un 70% de sus actividades una producción escrita adecuada de los temas logra replicar el conocimiento	No logró replicar el conocimiento de producción escrita en otros contextos

	contextos de su vida cotidiana	relacionándolo con ejemplos cotidianos	relacionándolo con ejemplos cotidianos	relacionándolo con ejemplos cotidianos	
COMPRESIÓN ESCRITA El alumno comprende la forma correcta de escritura en su primera lengua y cubre las normas de presentación señaladas para la elaboración de textos escritos	El alumno muestra en un 100% de sus actividades una comprensión escrita adecuada de los temas y logra replicar el conocimiento en diferentes contextos de su vida cotidiana	El alumno muestra en un 90% de sus actividades una comprensión escrita adecuada de los temas y logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos	El alumno muestra en un 85% de sus actividades una comprensión escrita adecuada de los temas y en algunos temas logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos	El alumno muestra en un 70% de sus actividades una comprensión escrita adecuada de los temas logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos	No logró replicar el conocimiento de comprensión escrita en otros contextos

<p>COMPRENSIÓN LECTORA</p> <p>El alumno comprende el contenido de los textos que lee, identifica ideas principales, objetivo del texto y la idea global de lo que leyó</p>	<p>El alumno muestra en el 100% de todas sus actividades una comprensión lectora adecuada de los temas y logra replicar el conocimiento en diferentes contextos de su vida cotidiana</p>	<p>El alumno muestra en un 90% de sus actividades una comprensión lectora adecuada de los temas y logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos</p>	<p>El alumno muestra en un 85% de sus actividades una comprensión adecuada de los temas y en algunos temas logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos</p>	<p>El alumno muestra en un 70% de sus actividades una comprensión lectora adecuada de los temas logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos</p>	<p>No logró replicar el conocimiento de comprensión lectora en otros contextos</p>
<p>REFLEXIÓN SOBRE EL LEGUAJE</p> <p>El alumno es capaz de comparar las semejanzas</p>	<p>El alumno muestra en el 100% de todas sus actividades una</p>	<p>El alumno muestra en un 90% de sus actividades una</p>	<p>El alumno muestra en un 85% de sus actividades una reflexión sobre el</p>	<p>El alumno muestra en un 70% de sus actividades una</p>	<p>No logró replicar el conocimiento sobre la reflexión sobre el</p>

y diferencias entre la primera y segunda lengua	reflexión sobre el lenguaje adecuada de los temas y logra replicar el conocimiento en diferentes contextos de su vida cotidiana	reflexión sobre el lenguaje adecuada de los temas y logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos	lenguaje adecuada de los temas y en algunos temas logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos	reflexión sobre el lenguaje adecuada de los temas logra replicar el conocimiento relacionándolo con ejemplos cotidianos	lenguaje en otros contextos
COMENTARIOS SOBRE LOS LOGROS EN TORNO A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA:					
HABILIDADES DEL ESTUDIANTE			AREAS DE OPORTUNIDAD		
OBSERVACIONES:					

Conclusiones

La preservación de las lenguas y de las culturas indígenas es primordial a nivel nacional e internacional como parte de la identidad de cada país. Sin embargo, como se expone en el primer capítulo de los antecedentes, pese a que existen organismos nacionales e internacionales encargados de promulgar leyes en defensa de las comunidades indígenas, éstas continúan siendo un sector vulnerable y en constante amenaza de desaparecer debido a que en muchas ocasiones desconocen sus derechos, o bien; en otras tantas, la sociedad tampoco los respeta.

Por ejemplo, algunas actividades cotidianas con el paso del tiempo se normalizan, como: la atención de los servicios médicos, jurídicos, educativos, entre otros; los cuales se realizan en la lengua dominante (el castellano, en este caso), y origina que aprendan a comunicarse en castellano porque no cuentan con traductores, o que se aíslen; acciones como esas también contribuyen a la desigualdad de la que estoy hablando. Como menciona al respecto Terborg (como se citó en Sima y Perales, 2015, p. 2). “La ecología de presiones se inclina ventajosamente hacia un idioma”. Este tipo de hechos provocan la invisibilización de los grupos indígenas forzándolos a que gradualmente dejen de hablar su primera lengua o que solamente la utilicen en su círculo familiar, más aún si se trata de familias migrantes. Hay que mencionar que estos no son casos aislados, si bien en este proyecto me refiero a los hablantes de náhuatl lo cierto es que, durante la construcción del mismo, me encontré con personas hablantes de mazahua, tzotzil, mazateco y mixteco en circunstancias parecidas «de migración, en las que los padres ya no les transmiten a sus hijos su primera lengua».

A este tenor, me lleva a reflexionar en que si bien, son importantes las campañas de concientización a las personas de comunidades que tienen una lengua materna, como parte de

identidad, cultura y prestigio; igualmente lo es, crear oportunidades laborales que equilibren el valor entre las lenguas locales y las lenguas extranjeras, no solamente asociado a sentimientos históricos; porque siendo muy puntuales, estamos hablando de que lo que se está haciendo actualmente sobre el reconocimiento del prestigio de las lenguas indígenas apenas llega a pequeños indicios de justicia y no de igualdad, lo que la mantiene en desventaja si se compara con las lenguas extranjeras.

En cuanto al segundo capítulo abordé el marco teórico para focalizar el tema de la enseñanza en otras lenguas y los aspectos que intervienen, aquí un aspecto a destacar es la importancia de la ortografía, porque corresponde al dominio correcto del conjunto de reglas de la lengua, es decir; a las normas de escritura. Por lo que, en el subtema náhuatl del presente proyecto, se especifica el alfabeto utilizado.

Igualmente, es menester comentar que existen variaciones lingüísticas que se tratan de las diversas posibilidades para hablar y escribir, debido a múltiples circunstancias que intervienen, llamados “variantes”. Para la realización de este proyecto, utilicé el náhuatl del centro, debido a que éste es el que se adecua más a las palabras que podemos leer fácilmente y que se encuentran por escrito en las calles de Chimalhuacán en donde se ubican los migrantes nahua hablantes de este proyecto de investigación.

De igual modo, fue imprescindible conocer los distintos enfoques, métodos y metodologías para la enseñanza de lectoescritura en otras lenguas porque pone en relieve los distintos factores que intervienen para su éxito o fracaso. En este punto, me gustaría dejar en claro que para la propuesta utilicé la conciencia morfológica relacionando las unidades o raíces de las sílabas como: Iztacihuatl, Izta blanco, sal, cihuatl mujer, así como el conocimiento del alfabeto.

Al respecto, otro rasgo del que me percaté, que es lo irónico y contradictorio entre: por un lado, hablar castellano y por otro, ver con agrado que realmente sin saberlo todos los días mencionamos múltiples cosas que se derivan del náhuatl como calles, lugares, alimentos, animales e incluso modismos; y reafirmé mi interés por hacerles notar a los hablantes de náhuatl mis observaciones puesto que conocer más a fondo nuestra cultura es apasionante y una experiencia enriquecedora porque la podemos portar y/o mostrar frecuentemente: en la ropa bordada, las hermosas artesanías, los colores en los que se plasma la naturaleza, creencias, tradiciones y la belleza de los paisajes con que contamos en nuestro país.

Por otra parte, luego de incursionar en el tercer capítulo correspondiente al enfoque metodológico en el que se sustenta el diagnóstico, así como la selección de las técnicas de investigación para recopilar la información y el tratamiento de datos; pude percatarme de su gran relevancia puesto que el éxito en recopilar la información adecuada dependía de la acertada elección de las técnicas y un diseño apropiado de los ejes temáticos que capturen los datos esenciales y significativos para mis sujetos de estudio.

Por supuesto, lo anterior me dio la pauta para conocer su entorno, analizarlo, comprenderlo y planear la forma de enseñanza más apropiada de acuerdo a sus necesidades e intereses; plasmadas en el capítulo cuarto denominado: diagnóstico de necesidades.

Derivado de éste, surgió el capítulo quinto, en donde se encuentra la identificación del problema y la pregunta problematizadora que constituyen una parte fundamental de la investigación. Asimismo, elaboré una tabla de categorización para detectar las áreas de oportunidad en cuanto a la forma de planear las estrategias de enseñanza y el tipo de contenidos a utilizar, lo que me guio hacia el desarrollo del capítulo sexto titulado: diseño y desarrollo de la propuesta.

El diseño de la propuesta fue enfocado hacia el objetivo del proyecto respecto al aprendizaje de la lengua náhuatl en lectoescritura a nivel básico en adultos, por lo que considero que es menester formalizar la representación ortográfica y gramatical del habla; de esta manera, se podrá perpetuar. En palabras de Lehman (2018, p. 334) “Lo que se encuentra sentado por escrito tiene más prestigio que lo oral”.

De igual forma, del enfoque constructivista planteado por Vernon (1996), retomé el trabajo colaborativo y participativo mediante actividades distintas preparadas para despertar el interés de los estudiantes como: el planteamiento de preguntas, el uso de herramientas tecnológicas *quizlet*, *hot potatoes*, videos y carpeta de *Google drive* para el acopio de materiales; que ayudan a practicar la lectoescritura y a su vez el uso de la tecnología –que dicho sea de paso– ante la pandemia COVID- 19, la tecnología representa un elemento esencial como complemento para la educación que además favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Finalmente, todas las actividades fueron planeadas para que gradualmente los estudiantes adquieran habilidades comunicativas en el náhuatl, lingüísticas, así como algunas generalidades del idioma náhuatl que les sean de utilidad en actividades cotidianas. También para que analicen y comparen las diferencias entre ambos idiomas (español- náhuatl). Igualmente, es relevante mencionar que la enseñanza en adultos suele ser más complicada porque muestran renuencia a la forma convencional de enseñanza, así como a la realización de tareas. Este es uno de los motivos por los que se propuso el aprendizaje colaborativo y la educación liberadora de Freire (1985) quien asegura “la negación al pueblo de expresar su palabra no hará que represente un cambio de la realidad”

Pienso firmemente, que la transformación debe comenzar desde la educación y la concientización de la sociedad en cuanto a la forma en que percibimos a las diversas culturas indígenas de nuestro país, así como a retomar el derecho que tienen a expresarse y comunicarse en la lengua que elijan.

Referencias

- Aguilar, M. y Ander-Egg, E. (1995). Diagnóstico social. Lumen. B. A.
- Alarcón, J. (Ed.). (1998). *El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo*. Universidad Veracruzana.
https://www.uv.mx/cpue/colped/N_29/el_fenomeno_del_bilinguismo.htm
- Álvarez, A. y Álvarez, V. (Ed.). (2014). *Métodos en la Investigación Educativa*. Horizontes Educativos. UPN.
- Alonso, E. (1981, 1996). Chimalhuacán: apuntes históricos. Biblioteca enciclopédica del Estado de México.
https://books.google.com.mx/books/about/Chimalhuac%C3%A1n.html?id=q6BoAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Alonso, M. y Alonso, A. (2018). Enciclopedia de los municipios y delegaciones del Estado de México.
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15031a.html>
- Aragón Bonilla, B. (Ed.). (2009). *La transferencia de L1 a L2. Hñahñu español. Proyecto: Didáctica de lenguas indígenas*. CONACYT-UPN
- Barabas, A. (2015). Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina, Instituto Nacional de Antropología e Historia. *Revista de Comunicación y Perspectivas Transdisciplinarias*, 1. <https://doi.org/10.13128/ccselap-20072>

- Bensasson, L. (2013). Educación intercultural en México ¿por qué y para quién? [Tesis doctoral en Antropología por el CIDHEM]. Archivo digital. <http://www.libros.unam.mx/digital/v7/51.pdf>
- Blanco F. J. (2015). La alfabetización en contextos escolares multilingües: particularidades sociolingüísticas y psicolingüísticas del bialfabetismo. *Calamo Faspe*, 64. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/03/16.pdf>
- Bradshaw, J. (Eds.). (2013). *The taxonomy of social need*. In Cookson, R., Sainsbury, R. y and Glendinning, C. York Publishing Services Ltd. <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/JRB.pdf>
- Brooks, N. (1964). Language and language learning and teaching. Prentice-Hall
- Cabrera, I. (2019). Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México. [Tesis de Maestría en Investigación Educativa] Archivo digital. <https://www.uv.mx/iie/files/2019/04/Tesis-Itzel-Cabrera.pdf>
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de lenguas. *Lenguaje*, 32. https://www.researchgate.net/publication/277201264_Objeto_modalidades_y_ambitos_de_la_investigacion_en_didactica_de_la_lengua
- Carlino, P. (2013). Enseñar a escribir y leer y enseñar con escritura y lectura: iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas. [XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla. <https://www.academica.org/paula.carlino/68>

- Carrasco, A., Macías, V. y López, G. (2017). Una experiencia de alfabetización inicial. Metodología, diseño didáctico y valoración docente. [ponencia] XIV Consejo Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2228.pdf>
- Collins, M. y Michaels, S. (1988). Habla y Escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En Cook-Gumperz, J. (1988). (Ed.). La construcción social de la alfabetización (pp. 235- 250). Ediciones PAIDOS.
- Colotto, L. (1995). Interiorización de la gramática de la primera lengua y de la lengua extranjera: ¿procesos similares o diferentes? *Revista didáctica*, 7.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110341A/20101>
- Colás, P. y Buendía, L. (1992) Investigación Educativa. *Sevilla:Alfar*. 2.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=850688>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2014).
<http://www.cdi.gob.mx>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (2011).
<https://www.diputados.gob.mx> PDF
- Cook-Gumperz, J (1988). Habla y escritura: Estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En Collins y Michaels (primera edición). *La construcción social de la alfabetización* (pp. 15-30). Cambridge University Press, Cambridge.
<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2016/02/collins-y-michaels-1988-habla-y-escritura-estrategias-de-discurso-y-adquisicic3b3n-de-la-alfabetizacic3b3n.pdf>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ((CPEIP), s/f).

¿Qué es la conciencia fonológica y cómo se desarrolla en los niños? En *Unidad 2*.

Desarrollo del lenguaje a través de la escritura (pp. 1-6). Ministerio de la Educación.

<http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion1.pdf>

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*. *Dialnet unirioja* 45.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48321>

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*.

<https://core.ac.uk/download/pdf/38833499.pdf>

Etxebarria, M. (2015). Alfabetización en contextos multilingües. En Beatriz Fernández & Pello Salaburu (Ed.) *Ibon Sarasola, Gorazarre. Homenatge* (pp.189-201).

UPV/EHU. <http://www.ehu.eus/ehg/sarasola/liburua/SarasolaGorazarre17.pdf>

Flores, M. (2011). La lectura en los jóvenes indígenas bilingües de Oxkutzcab, Yucatán. [Tesis de Maestría en Educación]. Archivo digital. <https://ri.iberomex.mx/handle/iberomex/693>

Freire, P. (1967). *La educación como parte de la libertad*. Siglo veintiuno.

https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Galarza, (abril,1997). Los tlacuilos y la construcción del espacio novohispano en el siglo XVI.

Revista Digital Universitaria, 4. <https://www.revista.unam.mx/vol.16/num4/art29/>

González, J. (2010). *El Estado, los indígenas y el derecho*. IIJ-UNAM.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2880/9.pdf>

- Head Start (s.f). La conciencia fonológica. En Los cinco factores panorama general importantes. Metodología planificada para el lenguaje (PLA).
[https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/big5-big-picture-phonological-awareness- esp.pdf](https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/big5-big-picture-phonological-awareness-esp.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2019). Metodología de la investigación (6a. Ed.). McGraw-Hill.
[file:///C:/Users/DELL/Documents/PDE/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20-%20Sampieri%20\(6ta%20edicion\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Documents/PDE/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20-%20Sampieri%20(6ta%20edicion).pdf)
- Herrera, J. (2014). Vitalidad y conservación de lenguas indígenas: el caso del Cora en Santa Teresa, Nayarit. [Tesis de Maestría en lingüística aplicada]. Archivo digital.
<https://bit.ly/3i5tRsF>
- Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal (INAFED). (2018)
<https://www.gob.mx/inafed/documentos/resultados-del-programa-agenda-para-el-desarrollo-municipal-2018-183273>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2015). Censo de Población y Vivienda. <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2017). Censo de Población y Vivienda. <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda. <https://www.inegi.org.mx>
- Kalman, J (1993). En búsqueda de una palabra nueva: complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. 1. http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_1_05.pdf

- Kalman, J (2003; 2005). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*. 8. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Lehman, Ch. (2018). Variación y normalización de la lengua maya. Cuadernos de Lingüística. *El Colegio de México*, 5.
<https://cuadernoslinguistica.colmex.mx/index.php/cl/article/view/102/pdf>
- Ley General de educación (2019). Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación.
file:///C:/Users/DELL/Documents/CURSO%20USICAMM/módulo%201/Ley_general_educacion.pdf
- López, B. (2012). Experiencias en torno a la enseñanza- aprendizaje y difusión de la lengua ñomndaa del Estado de Guerrero. [Tesis de licenciatura en lenguas indígenas] UNAM.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/12.pdf>
- López, G. M. (2007). El alfabeto marginante en educación indígena. El potencial de las multilectoescrituras. *Lectura y vida*, 28.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28_03_Lopez.pdf
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Trillas
- Máynez, P. (2003). Los primeros registros alfabéticos en la Nueva España. *Instituto de instituciones Bibliográficas*, VIII(1), 11-28.
<http://publicaciones.iib.unam.mx/index.php/boletin/article/view/681/670>
- Mendoza F. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educación siglo XXI*, 29. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119871>
- Mi Entidad “Estado de México”: Región III (s.f.). <https://bit.ly/3F2RdIj>

Novelo, J. y otros. (s/f). Pautas pedagógicas para elaborar evaluaciones diagnósticas. Lengua. Ministerio de educación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002736.pdf>

Nuestro México, Puebla; San Baltazar Atlimeyaya. <https://bit.ly/3i7fIFZ>

Observatorio panamericano (s.f.) Historia del municipio de Chimalhucán

<http://www.observatoriopanamericano.org/WKP/RECURSOS/OTROS%20DOCUMENTOS/MEXICO/INFORMES%20MX/Historia%20Municipio%20Chimalhuaca%CC%81n.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (OIT), 20 de marzo, 2013,

https://ajayularevista.files.wordpress.com/2013/03/manual_c169_2013.pdf

Perelman, F. (2013). Sistemas de Escritura. <https://bit.ly/39XexX1>

Pérez, M. (2019). Ser nahua, ser docente, ser migrante. Prácticas plurilingües e interculturales en las escuelas de la DGEI de la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán.

Horizontes educativos. UPN.

<https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/435-ser-nahua-ser-docente-ser-migrante>

Rey, P. (2014, 20 de mayo). Modelo de doble ruta, ¿qué es la conciencia fonológica? [Video].

You Tube. https://www.youtube.com/watch?v=gAfa_ytZkc0

Richard, J. y Rodgers, T. (1986). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge

University Press. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.1999.2.2.66>

Rinaudo, M. y Danolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22.

<https://www.redalyc.org/pdf/547/54715149003.pdf>

- Ruíz, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: Una mirada crítica. Consejo de Europa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la literatura*, 60. <https://www.karrikiri.eus/sites/default/files/URIRUIZ.pdf>
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. *Educación*, 12. <http://www.redalyc.org/html/761/76109904/>
- Secretaría de Cultura (2019). México es uno de los países con mayor diversidad en el mundo. <https://bit.ly/33thvBc>
- Secretaría de Educación del Gobierno de Puebla (2019). Atiende Secretaría de Educación a más de 100 mil estudiantes hablantes de lenguas indígenas. <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/atiende-secretaria-de-educacion-a-mas-de-100-mil-estudiantes-hablantes-de-lenguas-indigenas>
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula, *Perfiles educativos*, 25. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210202>
- Sima, E. y Perales, M. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un segundo idioma en un sector de la población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662015000100006
- Simons, D. Y Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud para leer. En Cook-Gumperz, J. (1988). La construcción social de la alfabetización. (pp. 213- 234). PAIDOS.

- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Enseñanza de las Ciencias*, 1. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Torres, M. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Universidad de los Andes-Trujillo.
- Valles S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*, Editorial Síntesis Madrid, España.
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Revista de la escuela y del maestro*, 9. <http://everyoneweb.com/WA/DataFileslinocigarroa/tdea.pdf>
- Vernon, S. y Ferreiro, E. (2013). Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica. En Ferreiro, E. (coord.) *El ingreso a la escritura y las culturas de lo escrito* (pp. 171- 190). Siglo XXI editores.
- Writht, D. (2016). *Lectura del Náhuatl*. Estudios e investigaciones. Secretaría de Cultura. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. https://site.inali.gob.mx/publicaciones/libro_lectura_nahuatl/pdf/lectura_del_nahuatl.pdf
- Zavala, R. (2007). Estrategias visuales dirigidas a adultos del programa de alfabetización del INEA. [Tesis de licenciatura en Educación]. UPN. <http://hdl.handle.net/123456789/5371>
- Zimmermann, C. (1991). Lengua, habla e identidad cultural. Estudios de lingüística aplicada. *ENALT-UNAM*. 9. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/162>

Apéndice

Anexo A Tabla 1

Entrevista para personas hablantes de náhuatl

Entrevista para personas hablantes de náhuatl	
Nombre:	
Edad:	Género:
Nivel de escolaridad:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿cómo logró hablar en dos lenguas? 2. ¿Fue difícil para usted hablar en las dos lenguas? 3. ¿Las dos lenguas las habla de forma fluida? 4. ¿Cuál es la lengua que más utiliza? 5. ¿A qué edad aprendió a hablar en las dos lenguas? 6. ¿Aprendió a hablar las dos lenguas en forma voluntaria? 7. ¿Qué lengua es la que más utiliza para hablar en su pueblo? 8. ¿Qué opinión tenían sus papás y abuelitos de que usted estudiara en otro idioma? 9. ¿En qué lengua le enseñaron a leer y escribir? <ul style="list-style-type: none"> • ¿a su abuelita quién le enseñó a hablar en español? 10. ¿Qué fue lo que más se le dificultó? <p>- ¿qué les decían los maestros cuando no sabían?</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Le gustaría aprender a leer y a escribir en su lengua? ¿por qué? 12. ¿Cree que en este momento podría aprender a leer y escribir en náhuatl? 13. ¿Cómo y qué les gustaría aprender a leer y a escribir en su lengua? 14. ¿Qué proponen para aprender a leer y escribir en náhuatl? 	

15. ¿Con qué materiales didácticos podríamos trabajar para la enseñanza- aprendizaje en su lengua?
16. ¿Sabe escribir algunas palabras en náhuatl?
17. ¿Qué esperan de esta alfabetización?
18. ¿Le gustaría que sus nietos aprendieran el náhuatl?

Anexo B Tabla 2

Metas e indicadores

Objetivos	Metas	Indicadores
Analizar la diversidad sociocultural desde el punto de vista de los sujetos de estudio, así como la relevancia que tiene en su vida para considerarla en la elaboración de la estrategia		
Examinar los aspectos lingüísticos de uso cotidiano en su entorno social, familiar y escolar para plantear este alcance dentro de las herramientas de alfabetización		
Evaluar los conocimientos previos de cada sujeto de estudio respecto a la oralidad y lectoescritura para saber el punto de partida de la alfabetización		
Proponer una estrategia de educación para favorecer el plurilingüismo en las aulas		

Anexo C Tabla 3

Caracterización del bilingüismo (basado en el cuadro de Signoret (2003) y Alarcón (1988))

Criterio	Nombre del tipo de bilingüismo	¿Por qué?
I.-Neurolingüístico.	Bilingüismo coordinado	
II.- Lingüístico	Equilibrado	
III.- Edad de adquisición	Temprano	
IV.- Contexto de adquisición	Escolar e involuntario	
V.- Sociolingüístico	Sustractivo y desigual	
VI. Educativo	Cummins (1984)	

Anexo D Tabla 4

Categorías y subcategorías apriorísticas

Ámbito temático	Problema de Investigación	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Alfabetización para Adultos en su lengua originaria: náhuatl	La lengua náhuatl, está en riesgo de perderse por completo en algunos pueblos como San Baltazar Atlimeyaya, Puebla; debido a que la alfabetización siempre ha sido en español. De manera que, el uso de su	¿Mediante qué estrategia de educación en y para la diversidad sociocultural y lingüística, se propiciaría la alfabetización en lectoescritura de hablantes en náhuatl en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México para	Definir mediante qué estrategia de educación en y para la diversidad sociocultural y lingüística, se propiciaría la alfabetización en lectoescritura de hablantes en náhuatl en el municipio de Chimalhuacán, Estado de	Analizar la diversidad sociocultural desde el punto de vista de los sujetos de estudio, así como la relevancia que tiene en su vida para considerarla en la elaboración de la estrategia	Educación en y para la diversidad lingüística	Concepto Características Principios Propuestas metodológicas para la intervención en contextos de diversidad lingüística interculturalidad
				Examinar los aspectos lingüísticos de		

	<p>primera lengua (náhuatl), se limitaba al entorno familiar. Conforme pasa el tiempo, la lengua se habla cada vez menos, además; tampoco la saben escribir.</p>	<p>favorecer el plurilingüismo en ese contexto?</p> <p>¿Qué contenidos debo enseñar?</p>	<p>México para favorecer el plurilingüismo en ese contexto</p>	<p>uso cotidiano en su entorno social, familiar y escolar para plantear este alcance dentro de las herramientas de alfabetización</p>	<p>Municipio de Chimalhuacán</p>	<p>enseñanza grupos hablantes lugares Puebla San Baltazar Atlimeyaya</p> <p>Datos del municipio de Chimalhuacán</p> <p>Ubicación geográfica</p> <p>Contexto sociocultural</p>
--	--	--	--	---	----------------------------------	---

		<p>¿desde dónde comienzo a enseñarles?</p> <p>¿qué tipo de actividades favorecerán su proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>¿Qué esperan que les enseñe?</p>				
--	--	---	--	--	--	--

Anexo E Tabla 5

Pauta de los instrumentos de investigación dirigidas para Adultos hablantes y no hablantes de náhuatl

Categoría	Entrevista semi estructurada	Entrevista semi estructurada	Conversación informal (entrevista no estructurada)
Náhuatl (hablantes de Puebla)	¿cómo logró hablar en dos lenguas?		
Educación en y para la diversidad lingüística	¿Fue difícil para usted hablar en las dos lenguas?		
Nivel lingüístico	¿Las dos lenguas las habla de forma fluida?		
Náhuatl (hablantes de Puebla, situación contextual)	¿Cuál es la lengua que más utiliza?		
Educación en y para la diversidad lingüística	¿A qué edad aprendió a hablar en las dos lenguas?		
Interculturalidad	¿Aprendió a hablar las dos lenguas en forma voluntaria?		
Náhuatl (hablantes de Puebla, situación cultural y contextual)	¿Qué lengua es la que más utiliza para hablar en su pueblo?		
Alfabetización	¿Qué opinión tenían sus papás y abuelitos de que usted estudiara en otro idioma?		

Lectoescritura	¿En qué lengua le enseñaron a leer y escribir?	¿En qué lengua te enseñaron a leer y escribir?	
Náhuatl (hablantes de Puebla)	¿a su abuelita quién le enseñó a hablar en español?		
Alfabetización	¿Qué fue lo que más se le dificultó? - ¿qué les decían los maestros cuando no sabían?	¿Qué fue lo que más se te dificultó aprender en la escuela?	
Alfabetización y Educación para la diversidad lingüística	¿Le gustaría aprender a leer y a escribir en su lengua? ¿por qué?	¿Te gustaría aprender a leer y a escribir en náhuatl? ¿por qué?	
Alfabetización	¿Cree que en este momento podría aprender a leer y escribir en náhuatl?	¿Crees que en este momento podrías aprender a leer y escribir en náhuatl?	
Plurilingüismo	¿Cómo y qué les gustaría aprender a leer y a escribir en su lengua?	¿Cómo y qué te gustaría aprender a leer y a escribir en náhuatl?	
Plurilingüismo	¿Qué proponen para aprender a leer y escribir en náhuatl?	¿Qué proponen para aprender a leer y escribir en náhuatl?	
	¿Con qué materiales didácticos podríamos trabajar para la	¿Con qué materiales didácticos	

Lectoescritura, metodologías de enseñanza- aprendizaje	enseñanza- aprendizaje en su lengua?	podríamos trabajar para la enseñanza- aprendizaje en náhuatl?	
Educación para la diversidad lingüística	¿Sabe escribir algunas palabras en náhuatl?	¿Sabe escribir algunas palabras en náhuatl?	
Propósitos de alfabetización	¿Qué esperan de esta alfabetización?	¿Qué esperan de esta alfabetización?	
Interculturalidad	¿Le gustaría que sus nietos aprendieran el náhuatl?	¿Le gustaría que sus hijas aprendieran el náhuatl?	¿Por qué decidió dejar de radicar en su pueblo? ¿Cómo fue que llegaron a vivir a Chimalhuacán, Estado de México?
Municipio de Chimalhuacán, Edo. De México			¿Cuándo se vino a vivir al Estado de México?
Categoría	Entrevista participante 1	Entrevista participante 2	

<p>Náhuatl (hablantes de Puebla)</p>	<p>1. Pues porque allá en el pueblo mí, mi abuelito este, él no sabía hablar, bueno si, pero no bien bien, español y el me platicaba en náhuatl y es como aprendí</p>	<p>1. Cómo logré, porqueee pues porque por... por voz de oír de mis padres, de mi madre y de mis abuelitos. Pues de mis abuelitos empecé a oír, empecé este a oír este, este, llegué a hablar con mis abuelitos, oía yo hablaban en náhuatl, no lo podía yo pues contestar una palabra, pero si le entendía qué es lo que decía</p>
<p>Educación en y para la diversidad lingüística</p>	<p>2. No, no porque como desde chiquito, como mi nieto, este me pues me iba a la escuela, pus practicaba el español y ya con mi abuelo ya iba nunca platicábamos con con, español, bueno no le hablaba en español puro náhuatl, porque él sabía puro náhuatl para hablar y es como platicábamos, pues aprendí y la verdad ni supe, estaba chiquito</p>	<p>2. Mmm, pues a la mejor, porque ese pus desde chiquitos crecí ahí, pues noo, no se me hizo pesado pues `pero ya para otro pues a la mejor no, hora en como dicen en este en nuestro idioma que hablamos ahorita pues no se me dificulta porque mi mamá me hablaba así, ella nunca me habló en náhuatl, quienes me hablaban eran una tía y mis abuelitos, mi abuelita, mi abuelito.</p>
<p>Nivel lingüístico</p>	<p>3. Pues ahorita el náhuatl ya no muy bien, pero si</p>	<p>3. Pues si algo noo, por ejemplo, una cosa que no pueda resolverlo bien en náhuatl porque si le entiendo, pero no todo todo lo puedo volver a repetir bien el nombre, pero o si no puedo pues digo, ya uso, ya digo pus es que es esto, ajaa, pero pues si le entiendo un poco, pero pues ya cosas así como palabras más largas o así, pues a la mejor si pero, me cuesta un poquito, ajaa</p>
		<p>4. Pues del idioma pues, cómo le dicen el español, bueno yo acá sí, porque yo pues la verdad yo a mis hijos noo, como ya crecieron más ya no les hablé así, o</p>

<p>Náhuatl (hablantes de Puebla, situación contextual)</p>	<p>Pues el español</p>	<p>no yo nunca les hablé pues nada más oían también como yo oía yo, lo que decían sus abuelitas: Porqueee, mmm, pues no les quise hablar así porque anteriormente nos criticaba la gente que habláramos, pues este en mexicano y no hablamos en español, por qué, porque ya dicen: óyelo los indios cómo se platican, óigalo la india como les habla a sus hijos y me daba pena que pues hablaran mal de mis niños que ya les estoy enseñando. Por ese motivo yo ya nunca les hablé</p>
<p>Educación en y para la diversidad lingüística</p>	<p>Desde chico, desde que empecé a hablar, pues ya entendía las dos, sí porque vivía yo con los que hablaban náhuatl</p>	<p>5.No pus del español, pus desde chiquita empezamos a hablar como cuando niño, habla pues ya oye cómo le gritamos pues ya se le va grabando y ya nos contesta, ese el español, pero el mexicano, pues poco me acordaba, ya más grande ya casada fui a, mmm, sus abuelitos de mi esposo hablaban en mexicano, el abuelito, entonces pues él ya me hablaba en mexicano, fue en donde más aprendí un poquito más a hablar; y de ay pues como ya llegué ahí pues ya me empezaron a hablar y todo pus ya recordaba las palabras que oía allá en mi casa con mi familia, y ya lo empezaba a recordar y pues ya más me hablan pues ya le iba entendiendo más y más, pues no traté de aprenderlo bien todo verdad, pero pues si algo, así pues si me acuerdo</p>
<p>Interculturalidad</p>	<p>Si</p>	<p>6.Pues sí, ay pues ahí quién nos va a obligar, nadie, español pues, teníamos que hablar, si lo teníamos que hablar, ¿no? y el mexicano pues no, la mayoría allá en mi pueblo hablaban mucho el mexicano, pero pus nunca traté yo de preguntar; si hasta los rezos lo hacían en mexicano el padre nuestro, así algún canto en puro náhuatl, pero no lo quise aprender, no me llamó la atención pues no</p>

<p>Náhuatl (hablantes de Puebla, situación cultural y contextual)</p>	<p>Pues ahorita ya casi nadie habla náhuatl, puro español, ya nadie voy, ya no nos platicamos así, ya puro español</p>	<p>7.El español, porque ahora casi la mayoría allá ya es pura, ya murieron los abuelitos y ya de los como ya más grandes ¿no?, ya no, ahorita están creciendo pus pura juventud, puro este pus a mi edad supongamos no, pues ahorita ya tengo 67 años, pero esos no, pues esos ya no, bueno si lo saben, pero no lo hablan, bueno lo hablan bien pero no les hablan a sus hijos en mexicano. Quizás a lo mejor hasta ahorita pues ya van, ya les preguntan ya todo, pues a lo mejor si saben contestar, si saben responder y todo, pero de los que no trataron de aprenderlo. También yo siento que no pueden, no pueden contestar alguna palabra en mexicano, por qué, porque bueno, trata uno de aprenderlo que no es nada difícil y ya no es vergonzoso como antes nos criticaban que si criticaban a nuestros antepasados que eran unos indios y así todo, pues ellos no les quedaba de otra porque no podían hablar en español, solo el mexicano ellos así crecieron, así los educaron, como así les enseñaron a hablar pus aprendieron así mucho así en mexicano</p>
<p>Alfabetización</p>	<p>No pus, me decían estudien, aprendan; si porque mi abuelito... él le gustaba que trabajáramos en el campo creía que la escuela pues no, que se hace uno huevón que no era bueno, como él no estudiaba, mi abuelito no, mi abuelita si sabía leer, ella me enseñó a escribir, a leer; cuando estaba yo</p>	<p>8.Nooo, porque pues como te vuelvo a decir crecemos, nace una criatura ya va creciendo oyendo, pero puro español, ya no el mexicano, ya tu si lo oyes y lo quieres aprender o no lo entiendes y ya, ya te dicen ya preguntas y esa palabra qué quiere decir, qué significa en mexicano y ya te dicen qué es, el piso, la mesa o la silla o equis cosa, bueno si, pero sino, no</p>

	chiquito y mi abuelito no sabía nada	
Lectoescritura	Fue puro, mi abuelita hablaba bien el español, las dos cosas también, como ella sabía leer en español	9. Pues en español, ya todo en español, porque todo, los maestros que iban todo era en español, nadien hablaba en otro idioma, si dicen que hay muchos idiomas, pero la verdad como dicen: yo aprendí porque pus era mi pueblo, vaya ahí vivía, todo
Náhuatl (hablantes de Puebla)	Eso sí ya no sé, yo creo sus papás	la verdad pues no sé, no sé pero yo en mi casa la mayoría hablaban puro mexicano, aja, muy poco un tío que se vino para acá para la capital pus es en donde él ya iba, también no conocía pero de letras, de escuela pero pues ya venía y ya se dirigía a lo que le preguntaban, lo que le decían acá, ya oía a la gente pus como se expresaba pues ya aprendía a defenderse y todo, pues yo creo que iba y nos decía o como, mi mamá como ahorita venía del pueblo para acá con su hermano, pus ya le enseñaban a hablar algo, pero yo ya no, nunca nos habló en mexicano
Alfabetización	Si como dicen las matemáticas, si porque ya iba yo en primero y hicíamos el examen, habían unos señores que eran jurados y lo único que aprendí primero es a leer, pero a sumar no, no sabía yo, (risa) me pasaba al pizarrón y no más me quedaba viendo y no sabía que, que hacer, el único que me mandaban leer, si leía yo, pero hacer cuentas no, hasta después aprendí.	11. Yo, pues la edad, yo creo que como todos de seis años yo creo, seis a primer año. Pus yo creo que no me gustaba bien el estudio pues, no me gustaba porque pues no, no trate le puse atención o empeño, iba a segundo año, iba pasando a primero pasé bien, segundo pasé creo que, a tercero, pero ya no quise ir y me aburrí y como antes no nos obligaban que estudiáramos a la fuerza, ¡ahora sí! ya obligan que estudien los niños, pero allá en el pueblo, quien quieren lo mandaban, quien no pus no

	Pues nos regañaba porque no aprendíamos	
Alfabetización y Educación para la diversidad lingüística	Pues sí, pero yo creo ya ni voy a aprender	12.Mmm, pues a la mejor si, pero pues como no me gustó el estudio, dice mi mamá: -no te gusta pues órale quédate ya vas a hacer la labor acá como ama de casa y si no ya me trajo mi tío que vivía acá, ya dice no quieres estudiar «allá hay trabajo de sirvienta», ya me traía, ya me trajo, ya empecé a trabajar y todo a la edad como de once años; , todas las señoritas ya iban creciendo, se venían ya todas para acá a trabajar y todo, ya no estudié y ahora, pues no me arrepiento porque mi mamá pobrecita, ella sola nos creció.
Alfabetización	Pues sí, yo creo si	Si, bueno mi hija porque yo, ya no puedo (es ciega)
Plurilingüismo	Quien sabe, porque te digo lo hablo el náhuatl y no muy bien porque en lo que platicábamos en el pueblo es de lo que sé, pero yo entiendo muchas cosas hay que también se puede hablar en náhuatl, pero eso ya no me lo sé	
Plurilingüismo	Aprender lo que sé, pero te digo que no lo sé escribir	
Lectoescritura, metodologías de enseñanza-aprendizaje	Así, por ejemplo, así con las cosas como imágenes o dibujos y lo que dice qué significa, porque con el celular no aprendería	
Educación para la diversidad lingüística	No	

Propósitos de alfabetización	Aprender porque el náhuatl es parte de mi vida	
Interculturalidad	15. Pues sí, pero quien sabe si quieren (risas)	
Categoría	Entrevista participante 3	Entrevista participante 4
Lectoescritura		9. En español
Náhuatl (hablantes de Puebla)		11. Pues al principio, cuando niño aprender las vocales, las consonantes y luego a comenzar a formar las palabras y conjugarlas
Alfabetización		12. Sí, si me gustaría. Mis papás lo hablan en buen grado y la verdad es que me llama mucho la atención. Sí, sí creo que si uno quiere y tiene unos métodos o herramientas disponibles es posible hacerlo
Alfabetización y Educación para la diversidad lingüística		13. Híjole, pues de inicio quizá lo lo más cotidiano, las palabras o las oraciones que yo pudiera usar, eh de mayor... digamos más cotidiano como para poder entablar una conversación
Alfabetización	14. Pues, aunque sea lo que sabemos hablar	14. Se me hace que pudiera ser más fácil quizá para mi hacer uso de algunas, algunos materiales como pues pudieran ser como: dibujos, eh quizá relacionar palabras cortas y comenzar a hacer oraciones y obviamente un poco de práctica
Plurilingüismo	15. Dibujos	15. Es similar a lo que te comentaba, eh quizá por medio de los dibujos, de imágenes, eh y de algunas situaciones simuladas y obviamente, pues literal con... con palabras cortas
Plurilingüismo	16. Con juegos, para que mis hijos también aprendan	16. No, no no no, tal vez una o dos pero, ni siquiera estoy seguro de que estén correctas

Lectoescritura, metodologías de enseñanza-aprendizaje	17. No	17. Pues logra eh, escribir, leer y hablar eh por lo menos un mínimo de... de náhuatl y posteriormente, bueno ir este reforzándolo y dominándolo más
Educación para la diversidad lingüística	18. Pues, espero aprender (risas)	18. Sí claro, si me gustaría que desde pequeñas lo aprendieran

Anexo F

Ejemplo de la forma en que se llevó a cabo la entrevista

Entrevista para personas hablantes de náhuatl

Nombre: Victoria

Edad: 67 años

Género: femenino

Nivel de escolaridad: Tercer grado de primaria

Lugar: Se llevó a cabo la entrevista en el domicilio de la familia Aguilar Rojas ubicado en la calle primera cerrada de Pachtli No. 54 en Chimalhuacán, Estado de México, a las 3 pm en la sala de su casa.

Fecha: 08 de diciembre de 2019

1. ¿Cómo logró hablar en dos lenguas?

Cómo logré, porqueee pues porque por... por voz de oír de mis padres, de mi madre y de mis abuelitos. Pues de mis abuelitos empecé a oír, empecé este a oír este, este, llegué a hablar con mis abuelitos, oía yo hablaban en náhuatl, no lo podía yo pues contestar una palabra, pero si le entendía qué es lo que decía

2. ¿Fue difícil para usted hablar otra lengua?

Mmm, pues a la mejor, porque ese pus desde chiquitos crecí ahí, pues noo, no se me hizo pesado pues `pero ya para otro pues a la mejor no, hora en como dicen en este en nuestro idioma que hablamos ahorita pues no se me dificulta porque mi mamá me hablaba así, ella nunca me habló en náhuatl, quienes me hablaban eran una tía y mis abuelitos, mi abuelita, mi abuelito.

3. ¿Las dos lenguas las habla de forma fluida?

Pues si algo noo, por ejemplo, una cosa que no pueda resolverlo bien en náhuatl porque si le entiendo, pero no todo todo lo puedo volver a repetir bien el nombre y es decir, por ejemplo, un ejemplo tortilla, ahí decíamos motlaxkali, entonces si lo puedo regresar hablando en náhuatl, pero o si no puedo pues digo, ya uso, ya digo pus es que es tortilla, ajaa, pero pues si le entiendo un poco, pero pues ya cosas así como palabras más largas o así, pues a la mejor si pero, me cuesta un poquito, ajaa

4. ¿Cuál es la lengua que más usa?

Pues del idioma pues, cómo le dicen el español, bueno yo acá sí, porque yo pues la verdad yo a mis hijos noo, como ya crecieron más ya no les hablé así, o no yo nunca les hablé pues nada más oían también como yo oía yo lo que decían sus abuelitas

5. ¿Por qué no les enseñó a hablar el náhuatl a sus hijos?

Porqueee, mmm, pues no les quise hablar así porque anteriormente nos criticaba la gente que habláramos, pues este en mexicano y no hablamos en español, por qué, porque ya dicen: óyelo los indios cómo se platican, óigalo la india como les habla a sus hijos y me daba pena que pues hablaran mal de mis niños que ya les estoy enseñando. Por ese motivo yo ya nunca les hablé, entonces ya hasta hora que ya oigo que ya hay maestros, que ya andan por acá otros tipo de personas de cualquier este, religión y ya pasan conmigo.

- Señora, dice buenos días buenos días, unas muchachas que conocí de este la religión esa cristiana. Entonces ya me empezaron a preguntar que si yo sabía hablar en mexicano y le digo pues poco, pero casi no le digo, eh quizá lo pueda hablar unas palabras y les pueda contestar en mexicano, pero la mayor, más largos o así o así preguntas más largas pues no, hay dice y nos puede explicar algunas palabras, le digo pues sí. Y ya les empecé a decir de agua, el agua en español pues digo agua, en mexicano ya digo atl, y ya la tortilla, pues en español pues ya tortilla, pero en mexicano tlaxkali, tlakuali quiere decir que la comida y así ya les empecé a decir e iba yo recordando, les iba diciendo también así leyeron, así me decían: le vamos a a grabar en el celular, - le digo bueno, pues ahí todavía veía yo porque ahorita soy este discapacitada de la vista, pero este ellos traían, me traían este cómo le dicen el que le dicen así como, cómo se llaman como si fueran televisiones, así, cómo les dicen... -la Tablet-, ¡ándale! me traían me grababan, me enseñaban todas las personas que hablan el mexicano, unas son como diciendo de pueblos de rancherías y entonces ya, ya los veía y dice: ¿qué dice? Le digo pues dice carbón, carbón en español y en mexicano ese le decían este tekoli, tekoli quiere decir el carbón que decimos en español, ese decían: tekoli, tlali tekoli y es carbón, la leña pues kuauitl, tlali kuakuauitl, quiere decir que ya lo fue a traer la leña del campo

6. ¿A qué edad aprendió a hablar en su primera y segunda lengua?

No pus del español, pus desde chiquita empezamos a hablar como cuando niño, habla pues

ya oye cómo le gritamos pues ya se le va grabando y ya nos contesta, ese el español, pero el mexicano, pues poco me acordaba, ya más grande ya casada fui a, mmm, sus abuelitos de mi esposo hablaban en mexicano, el abuelito, entonces pues él ya me hablaba en mexicano, fue en donde más aprendí un poquito más a hablar

- ¿A qué edad se casó? Mmm, es que pensaba que se iba a acabar el mundo y no me iba a casar y si me casé chica, me casé de 15 años cumplidos casi 16, mju, y de ay pues como ya llegué ahí pues ya me empezaron a hablar y todo pus ya recordaba las palabras que oía allá en mi casa con mi familia, y ya lo empezaba a recordar y pues ya más me hablan pues ya le iba entendiendo más y más, pues no traté de aprenderlo bien todo verdad, pero pues si algo, así pues si me acuerdo

7. ¿Aprendió a hablar las dos lenguas de forma voluntaria?

Pues sí, ay pues ahí quién nos va a obligar, nadie, español pues, teníamos que hablar, si lo teníamos que hablar, ¿no? y el mexicano pues no, la mayoría allá en mi pueblo hablaban mucho el mexicano, pero pus nunca traté yo de preguntar; si hasta los rezos lo hacían en mexicano el padre nuestro, así algún canto en puro náhuatl, pero no lo quise aprender, no me llamó la atención pues no

8. Cuando va al pueblo ¿qué lengua es la que más utiliza?

El español, porque ahora casi la mayoría allá ya es pura, ya murieron los abuelitos y ya de los como ya más grandes ¿no?, ya no, ahorita están creciendo pus pura juventud, puro este pus a mi edad supongamos no, pues ahorita ya tengo 67 años, pero esos no, pues esos ya no, bueno si lo saben, pero no lo hablan, bueno lo hablan bien pero no les hablan a sus hijos en mexicano. Quizás a lo mejor hasta ahorita pues ya van, ya les preguntan ya todo, pues a lo mejor si saben contestar, si saben responder y todo, pero de los que no trataron de aprenderlo. También yo siento que no pueden, no pueden contestar alguna palabra en mexicano, por qué, porque bueno, trata uno de aprenderlo que no es nada difícil y ya no es vergonzoso como antes nos criticaban que si criticaban a nuestros antepasados que eran unos indios y así todo, pues ellos no les quedaba de otra porque no podían hablar en español, solo el mexicano ellos así crecieron, así los educaron, como así les enseñaron a hablar pus aprendieron así mucho así en mexicano

9. ¿Qué opinión tenían sus papás de que usted estudiara en español?

Nooo, porque pues como te vuelvo a decir crecemos, nace una criatura ya va creciendo oyendo,

Anexo G Tabla 55

Ejemplo de la forma en que se llevó a cabo la transcripción de la entrevista

<p>Datos de identificación</p> <p>Nombre: Lorenzo Aguilar Cortés</p> <p>Edad: 73</p> <p>Género: Masculino</p> <p>Nivel de escolaridad: Primaria</p> <p>Lugar: el domicilio de la familia Aguilar Rojas ubicado en la calle: Primera cerrada de Pachtli No. 54 en Chimalhuacán, Estado de México</p> <p>Fecha: 08 de diciembre de 2019</p> <p>Contexto en que se realizó la entrevista</p> <p>La entrevista se llevó a cabo en la sala de la casa la cual cuenta con tres sillones confortables, un mueble de madera con una pantalla y un estéreo (en ese momento estaban apagados).</p> <p>El ambiente era tranquilo, nos encontrábamos Lorenzo, Victoria, Antonio, Olivia y yo (Antonio y Olivia son dos de los cinco hijos de Lorenzo y Victoria) como a las 3:00 pm.</p> <p>Información fuera de la grabación</p> <p>Antes de comenzar con la entrevista, me platicaban sobre una de las tradiciones más importantes de su pueblo: el día de muertos. Olivia me mostró dos borreguitos hechos de azúcar, comentó que los había traído del pueblo su papá (Lorenzo) para sus nietos. Entonces Antonio los tomó y comenzaron a platicar que son hechos en Atlixco. Los elaboran especialmente para el día de muertos, ya que se colocan en las ofrendas «equivalen a las calaveritas que se acostumbra poner en la ofrenda de otras regiones de nuestro país». Una</p>	
---	--

vez que se “levanta” la ofrenda, los niños llevan a sus padrinos pan (de la ofrenda) en un chiquihuite, entonces los padrinos, reparten a sus ahijados un borreguito (es un detalle especial esperado por los niños), en el caso de las niñas, les obsequian una gallinita o un borreguito más grande en una canastita decorada. Los chicos pueden comer su figurita o conservarla.

Más adelante, luego de explicarles en qué consistía la entrevista, comencé a grabar en audio; a continuación, presento los resultados:

Transcripción de la entrevista grabada

- Dulce: ¿cómo logró hablar en dos lenguas?
- Lorenzo: Pues porque allá en el pueblo mí, mi abuelito este, él no sabía hablar, bueno sí, pero no bien bien, español y el me platicaba en náhuatl y es como aprendí
- Dulce: ¿Fue difícil para usted hablar en las dos lenguas?
- Lorenzo: No, no porque como desde chiquito, como mi nieto, este me pues me iba a la escuela, pus practicaba el español y ya con mi abuelo ya iba nunca platicábamos con con, español, bueno no le hablaba en español puro náhuatl, porque él sabía puro náhuatl para hablar y es como platicábamos, pues aprendí y la verdad ni supe, estaba chiquito
- Dulce: ¿Las dos lenguas las habla de forma fluida?
- Lorenzo: Pues ahorita el náhuatl ya no muy bien, pero sí
- Dulce: ¿Cuál es la lengua que más utiliza?
- Lorenzo: Pues el español

Lorenzo, aprendió a hablar y a entender las dos lenguas (náhuatl y español), en su entorno familiar desde pequeño de manera casi imperceptible. Debido a que sus papás y abuelita «con quienes vivía» le hablaban en español y su abuelito, en náhuatl -su abuelito nunca fue a la escuela, por eso, no hablaba español-.

No obstante, Lorenzo, ya no recuerda muy bien todas las palabras en náhuatl porque utiliza más el español. También manifiesta que aprendió a leer, pero las matemáticas se le dificultaron y el maestro lo regañaba.

Por otro lado, expresa que le gustaría aprender a escribir en náhuatl; sin embargo, por momentos duda en si podrá adquirir esos conocimientos, aunque es consciente de que es parte de su cultura. Además, le agradecería que otros miembros de su familia, igualmente lo aprendan, más lo deja a su consideración.

- Dulce: ¿A qué edad aprendió a hablar en las dos lenguas?
- Lorenzo: Desde chico, desde que empecé a hablar, pues ya entendía las dos, sí porque vivía yo con los que hablaban náhuatl
- Dulce: ¿Aprendió a hablar las dos lenguas en forma voluntaria?
- Lorenzo: Sí
- Dulce: ¿Qué lengua es la que más utiliza para hablar en su pueblo?
- Lorenzo: Pues ahorita ya casi nadie habla náhuatl, puro español, ya nadie voy, ya no nos platicamos así, ya puro español
- Dulce: ¿Qué opinión tenían sus papás y abuelitos de que usted estudiara en otro idioma?
 - Lorenzo: No pus, me decían estudien, aprendan; si porque mi abuelito... él le gustaba que trabajáramos en el campo creía que la escuela pues no, que se hace uno huevón que no era bueno, como él no estudiaba, mi abuelito no, mi abuelita si sabía leer, ella me enseñó a escribir, a leer; cuando estaba yo chiquito y mi abuelito no sabía nada
- Dulce: ¿En qué lengua le enseñaron a leer y escribir?
- Lorenzo: Fue puro, mi abuelita hablaba bien el español, las dos cosas también, como ella sabía leer en español
- Dulce: ¿a su abuelita quién le enseñó a hablar en español?
- Lorenzo: Eso sí ya no sé, yo creo sus papás
- Dulce: ¿Qué fue lo que más se le dificultó?

- Lorenzo: Si como dicen las matemáticas, si porque ya iba yo en primero y hicíamos el examen, habían unos señores que eran jurados y lo único que aprendí primero es a leer, pero a sumar no, no sabía yo, (risa) me pasaba al pizarrón y no más me quedaba viendo y no sabía que, que hacer, el único que me mandaban leer, si leía yo, pero hacer cuentas no, hasta después aprendí
- Dulce: ¿qué les decían los maestros cuando no sabían?
- Pues nos regañaba porque no aprendíamos
- Dulce: ¿Le gustaría aprender a leer y a escribir en su lengua? ¿por qué?
- Lorenzo: Pues sí, pero yo creo ya ni voy a aprender
- Dulce: ¿Cree que en este momento podría aprender a leer y escribir en náhuatl?
- Lorenzo: Pues sí, yo creo si
- Dulce: ¿Cómo y qué les gustaría aprender a leer y a escribir en su lengua?
- Lorenzo: Quien sabe, porque te digo lo hablo el náhuatl y no muy bien porque en lo que platicábamos en el pueblo es de lo que sé, pero yo entiendo muchas cosas hay que también se puede hablar en náhuatl, pero eso ya no me lo sé
- Dulce: ¿Qué proponen para aprender a leer y escribir en náhuatl?
- Lorenzo: Aprender lo que sé, pero te digo que no lo sé escribir
- Dulce: ¿Con qué materiales didácticos podríamos trabajar para la enseñanza-aprendizaje en su lengua?

- Lorenzo: Así, por ejemplo, así con las cosas como imágenes o dibujos y lo que dice qué significa, porque con el celular no aprendería
- Dulce: ¿Sabe escribir algunas palabras en náhuatl?
- Lorenzo: No
- Dulce: ¿Qué esperan de esta alfabetización?
- Lorenzo: Aprender porque el náhuatl es parte de mi vida
- Dulce: ¿Le gustaría que sus nietos aprendieran el náhuatl?
- Lorenzo: Pues sí, pero quien sabe si quieren (risas)
- Dulce: no se preocupe, yo me encargo de eso ¡muchas gracias por la entrevista!

Anexo H

Ejemplo de la forma en que se llevó a cabo la transcripción de la conversación informal (sobremesa)

La conversación informal se centró en las preguntas:

¿Cuándo se vino a vivir al Estado de México?

¿Por qué decidió dejar de radicar en su pueblo?

¿Cómo fue que llegaron a vivir a Chimalhuacán, Estado de México?

Olivia y Antonio platican que cuando eran pequeños y avisaban que irían al pueblo las campañas de vacunación, los levantaban desde muy temprano. Su mamá y su abuelita preparaban una canasta grande con memelas y los llevaban a esconder al campo por algunas horas para que no fueran vacunados porque la gente creía que las enfermeras iban a inyectar a los niños para que se murieran, «con el tiempo, esta creencia cambio».

Lorenzo relata que, al terminar la primaria, su papá y su abuelito le pidieron que trabajara con ellos sus tierras en el campo, allí se dedicaban a la siembra de maíz, frijol y alfalfa; de otros terrenos que poseen, se venden también las palizadas que sirven para hacer leña. Por varios años él trabajó en el campo, incluso después de haberse casado con Victoria a los 19 años, es importante mencionar que Lorenzo no recibía ningún pago por su trabajo, puesto que en su pueblo se acostumbra ver a la familia de la pareja como propia al grado de que a los suegros les llaman papá o mamá (según sea el caso); además, se estilaba vivir en casa de los papás paternos. Por lo que, recibían un lugar en la casa para vivir y comida.

Cuando Victoria y Lorenzo tenían ya a cuatro de sus cinco hijos (Olivia, Jorge, Jaime y Antonio), la situación era complicada si alguno de los niños enfermaba, porque al no percibir un sueldo Lorenzo o Victoria tenían que pedirles dinero a sus

papás para llevar a los niños al médico en Atlixco, (eso creaba tensión porque antes acostumbraban curar con remedios naturales; la gente mayor no confiaba en los médicos ni en sus medicinas).

En el pueblo todos los habitantes se conocen, de manera que cuando había una fiesta, todos podían asistir, el tipo de regalos que se lleva al festejado son: galletas, pan o una canasta con frutas. Fue en una fiesta a la que acudió Lorenzo, cuando un amigo de la familia le ofreció venir a trabajar al Estado de México en el año de 1978; él aceptó y al día siguiente se aventuró a buscar nuevas oportunidades que pudieran representar una mejor vida para él, su esposa e hijos. El amigo se trajo a cuatro personas en su camioneta, el lugar de trabajo era en Nezahualcóyotl, Estado de México, en un puesto de ayudante general; tres meses después el trabajo se terminó. Lorenzo tuvo que buscarse un nuevo empleo, estuvo trabajando en una fábrica de dulces, la jornada laboral era de diez horas; en ese trabajo estuvo por cuatro meses porque también contrataban personal sólo por temporadas. Fue entonces cuando le comentaron que en la fábrica de muebles K2, solicitaban ayudantes generales, el trabajo era de 8 horas; no obstante, Lorenzo trabajaba horas extra para obtener mayores ingresos.

Lorenzo iba al pueblo cada quince días para dejarle dinero a Victoria debido a que en ese tiempo no había otras formas de hacerlo como ahora. En una ocasión, Victoria le preguntó si ya había ido a visitar a su tío (el tío vivía en Nezahualcóyotl), a lo que Lorenzo respondió que no. Al regresar, Lorenzo fue a ver al tío de Victoria, platicaron y su tío le propuso que fuera por Victoria y sus hijos y los trajera con él. El tío tenía puestos de chiles secos, el otro era de frutas y verduras en un mercado, le dijo que Victoria podía trabajar en el puesto de frutas y verduras, también le prestaría un cuarto para que vivieran cerca de donde se encontraba el mercado.

Así fue que, a la semana siguiente, Lorenzo platicó con Victoria y decidieron venirse juntos a trabajar. Sin embargo, los papás, les impidieron traerse a sus hijos hasta que se establecieran bien y en el fondo tenían la esperanza de que regresaran nuevamente a vivir al pueblo.

Al día siguiente, Lorenzo y Victoria surtieron el puesto de frutas y verduras, Lorenzo observó que sería un trabajo duro para una sola persona, de modo que fue a renunciar a su trabajo, juntos Victoria y Lorenzo trabajaban en el puesto del mercado “Agua Azul” en el municipio de Nezahualcóyotl, el negocio iba prosperando, al cabo de unos meses,—al término del ciclo escolar—pudieron ir al pueblo por sus hijos. Olivia inició la secundaria, Jorge, Jaime y Antonio cursaban la primaria.

Poco tiempo después, se enteraron de que vendían terrenos en Chimalhuacán, Estado de México, con la esperanza de formar un verdadero hogar para sus hijos, comenzaron a pagar su terreno y construyeron dos cuartos en él, siete años después, el dueño del local les informó que necesitaba que se lo entregaran pues ya lo iba a trabajar uno de sus hijos.

Fue entonces cuando decidieron mudarse a su casa, adquirieron un puesto en un mercado de Nezahualcóyotl en la colonia “El Sol”; con sus ganancias terminaron de hacer su casa.

Figura 16.*Sobremesa***Anexo I Tabla 56***Ejemplo de la forma en que se realizaron las metas e indicadores*

Objetivos	Metas	Indicadores
Analizar la diversidad sociocultural desde el punto de vista de los sujetos de estudio, así como la relevancia que tiene en su vida para considerarla en la elaboración de la estrategia	30 de junio	Conversación informal
Examinar los aspectos lingüísticos de uso cotidiano en su entorno social, familiar y escolar para plantear este alcance dentro de las herramientas de alfabetización	20 de julio	Observación, conversación informal
Evaluar los conocimientos previos de cada sujeto de estudio respecto a la oralidad y lectoescritura para saber el punto de partida de la alfabetización	10 de junio	Entrevista y cuadro de nivel de bilingüismo

Anexo J Tabla 57

Ejemplo de la forma en que se llevó a cabo la caracterización del bilingüismo

Criterios y Autores	Tipos de bilingüismo y características	
<p>I.- Neurolingüísticos</p> <p>Weinreich (1953) (Ervin y Osgood, 1954)</p>	<p>Bilingüismo coordinado</p> <p>Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe en cada lengua sin ninguna interferencia o mezcla. Tiene un significante para cada significado. Cuando habla en una lengua piensa en esa lengua y cuando habla en otra lengua piensa en la otra lengua</p>	<p>Bilingüismo compuesto</p> <p>Tiene un sólo significado para dos significantes; no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas, sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse. Antes de hablar en la L2 piensa su frase o lo que va a decir en la L1 y traduce</p>
<p>II.- Lingüísticos</p> <p>Weinreich (1953) Paradis, (1987)</p>	<p>Bilingüismo completo</p> <p>El individuo maneja las dos lenguas a un nivel alto de dominio. Es equilingüe.</p>	<p>bilingüismo incompleto o subordinado</p> <p>La lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vías de desarrollo. El bilingüismo es entonces Incompleto.</p> <p>En este tipo de bilingüismo se observan transferencias (mezclas de las lenguas) unidireccionales —de L1 hacia L2.</p>

<p><i>Peal y Wallace Lambert en 1962 Hansegard (1968)</i></p>	<p>Equilibrado El bilingüe utiliza ambos sistemas con fines comunicativos</p>	<p>Pseudo-bilingües Conoce un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación. Puede haber ocasiones en donde ninguna de las dos lenguas logra desarrollarse, por lo que se habla entonces de semilingüismo</p>
<p><i>Romaine (1989) Baetens Beards-More (1982) Lambert (1974)</i></p>	<p>Productivo: El individuo domina las cuatro habilidades en las dos lenguas: entiende, habla, lee y escribe</p>	<p>Receptivo: Puede comprender las dos lenguas, pero puede expresarse sólo en una.</p>
<p><i>Mackey Stunabb-Kangas (1981) Malmberg (1977)</i></p>	<p>Funcional externo: El individuo emplea las dos lenguas para comunicarse con los interlocutores, según la lengua que hable el otro.</p>	<p>Funcional interno: El sujeto emplea las dos lenguas para comunicarse con él mismo: Soñar, reflexionar, diálogo interno</p>
<p><i>Romaine (1989), Grossjean (1982), Galloway (1978)</i></p>	<p>Activo: El sujeto utiliza regularmente las dos lenguas</p>	<p>Dormido o pasivo: El sujeto no utiliza regularmente una de las lenguas y ésta se va olvidando</p>
<p>III.-Según tiempo de adquisición <i>Adler (1977), Haughen (1956) MacLaughlin(1984), Sánchez Casas (199)</i></p>	<p>Temprano: El individuo es bilingüe desde la infancia <i>Simultáneo:</i> El individuo adquiere las dos lenguas al mismo tiempo durante la infancia</p>	<p>Tardío: Adquiere la L2 durante la edad adulta <i>Sucesivo:</i> Adquiere una lengua después de la otra</p>
<p>IV. Contexto <i>Stunab-Kangas(1981) Gaarder (1975) Bratt P.(1977) ,Badia M. (1964)</i></p>	<p>Natural: El sujeto entra en contacto con las dos lenguas en un contexto familiar desde la infancia Voluntario: El bilingüismo es un aprendizaje voluntario</p>	<p>Escolar: El bilingüismo se adquiere dentro del contexto formal escolar Involuntario: El bilingüismo se adquiere en contexto de inmigración y es generalmente involuntario</p>
	<p>Aditivo:</p>	<p>Sustractivo:</p>

<p>V.- Sociolingüístico</p> <p><i>Lambert en 1974)</i></p> <p><i>Romaine (1989)</i></p> <p><i>Hagège (1996)</i></p>	<p>El individuo añade una lengua a la que ya habla</p> <p>Igualitario:</p> <p>La relación entre la L1 y la L2 es de igualdad dado el estatus social positivo de cada una</p>	<p>La primera lengua es desplazada por la segunda</p> <p>Desigual:</p> <p>Una de las lenguas está subordinada a la otra dado el contexto social de estatus desigual que ocupan dentro de la sociedad</p>
<p><i>Hagège (1996)</i></p>	<p>Bilingüismo igualitario y aditivo:</p> <p>El entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural</p>	<p>Bilingüismo desigual y sustractivo:</p> <p>El contexto social piensa que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad. Que es dañino para el niño.</p>
<p>VI. Educativo</p> <p><i>Cummins (1984)</i></p>	<p>Los sujetos, además de una fluidez comunicativa, pueden manipular su L2 en situaciones académicas descontextualizadas</p>	<p>Los sujetos logran una fluidez comunicativa en las situaciones cotidianas a las que se enfrentan en su L2, pero no pueden manejarla en una situación académica que implique altos niveles de abstracción</p>

Fuente: Elaborado con base en Signoret (2003) y Alarcón (1988).

Anexo K Tabla 58

Caracterización del bilingüismo Lorenzo

Criterio	Nombre del tipo de bilingüismo	¿Por qué?
I.-Neurolingüístico.	Bilingüismo coordinado	es capaz de comunicarse ya sea con personas que hablan náhuatl como con personas que se comunican en español
II.- Lingüístico	Equilibrado	Su forma de comunicación en el entorno familiar, consta de la mezcla de ambas lenguas. En el contexto social hablan en español

III.- Edad de adquisición	Temprano	Ciertamente, en casa aprendió a hablar a la par ambas lenguas, mientras que en la escuela únicamente aprendió a leer y escribir en español (L2)
IV.- Contexto de adquisición	Escolar e involuntario	Debido a que en la escuela las clases eran en español, los alumnos aprendían ese idioma, abandonando su lengua materna y utilizándola sólo en el ámbito familiar
V.- Sociolingüístico	Sustractivo y desigual	La segunda lengua fue desplazando a la L1, en vista de que de esa forma contaban con mayores oportunidades de trabajo y de vida
VI. Educativo	Cummins (1984)	Logra comunicarse en ambas lenguas, pero no sucede lo mismo en situaciones que demanden alto grado de dificultad académica

Fuente: Elaborado con base en Signoret (2003) y Alarcón (1988).

Anexo L Tabla 59

Caracterización del bilingüismo. Victoria

Criterio	Nombre del tipo de bilingüismo	¿Por qué?
I.-Neurolingüístico.	Bilingüismo coordinado	son capaces de comunicarse ya sea con personas que hablan náhuatl como con personas que se comunican en español

II.- Lingüístico	Bilingüismo incompleto o subordinado, equilibrado, receptivo funcional externo, dormido o pasivo	Su forma de comunicación en el entorno familiar, consta de la mezcla de ambas lenguas. En el contexto social hablan en español
III.- Edad de adquisición	Tardío	Aprendió a hablar la primera lengua (L1) hasta los 15 años de edad, en la escuela únicamente aprendió a leer y escribir en español (L2)
IV.- Contexto de adquisición	Natural, voluntario	En la escuela las clases eran en español, los alumnos aprendían ese idioma, abandonando su primera lengua y utilizándola sólo en el ámbito familiar
V.- Sociolingüístico	Substractivo y desigual	La segunda lengua fue desplazando a la L1, en vista de que de esa forma contaban con mayores oportunidades de trabajo y de vida
VI. Educativo	Cummins (1984)	Logra comunicarse en ambas lenguas, pero no sucede lo mismo en situaciones que demanden alto grado de dificultad académica o en su forma escrita

Fuente: Elaborado con base en Signoret (2003) y Alarcón (1988).

Anexo M Tabla 60

Caracterización del bilingüismo Olivia

Criterio	Nombre del tipo de bilingüismo	¿Por qué?
----------	--------------------------------	-----------

	Bilingüismo compuesto	Tiene un sólo significado para dos significantes; no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas, sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse. Antes de hablar en la L2 piensa su frase o lo que va a decir en la L1 y traduce
	Bilingüismo incompleto o subordinado, pseudo-bilingüe, receptiva, dormido o pasivo	La lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vías de desarrollo. El bilingüismo es entonces Incompleto. En este tipo de bilingüismo se observan transferencias (mezclas de las lenguas) unidireccionales —de L1 hacia L2. Pseudo-bilingües Conoce un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación. Puede comprender las dos lenguas, pero puede expresarse sólo en una. El sujeto no utiliza regularmente una de las lenguas y ésta se va olvidando
	Tardío	Aprendió a entender las conversaciones y habla poco el náhuatl
	Natural, voluntario	El sujeto entra en contacto con las dos lenguas en un contexto familiar desde la infancia. El bilingüismo es un aprendizaje voluntario
	Sustractivo, desigual	Sustractivo: El náhuatl fue desplazado por la segunda (español). Una de las lenguas está subordinada a la otra dado el contexto social de estatus desigual que ocupan dentro de la sociedad
	No aplica	No aplica

Nota. Tabla retomada con base en Signoret (2003) y Alarcón (1988).

Anexo N Tabla 61

Caracterización del bilingüismo Antonio

Criterio	Nombre del tipo de bilingüismo	¿Por qué?
I.-Neurolingüístico.	Bilingüismo compuesto	Tiene un sólo significado para dos significantes; no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas, sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse.
II.- Lingüístico	Bilingüismo incompleto o subordinado	La segunda lengua se ha consolidado, mientras que la primera lengua está en vías de desarrollo. El bilingüismo es entonces Incompleto.
III.- Edad de adquisición	Tardío	No aprendió a hablar el náhuatl, solamente reconoce algunas palabras y su pronunciación
IV.- Contexto de adquisición	Natural, voluntario	El sujeto entra en contacto con las dos lenguas en un contexto familiar desde la infancia. Sin embargo, no lo suficiente como para aprenderlo
V.- Sociolingüístico		Sustractivo:

	Sustractivo, desigual	El náhuatl fue desplazado por la segunda (español). Una de las lenguas está subordinada a la otra dado el contexto social de estatus desigual que ocupan dentro de la sociedad
VI. Educativo	No aplica	No aplica

Fuente: Elaborado con base en Signoret (2003) y Alarcón (1988).