

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS CON ÉNFASIS EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y TERRITORIAL

Una revisión del estado de conocimiento y conceptos implicados

Elaboró: Ulrike Keyser



LEO Y
COMPRENDO
EL MUNDO

Este material es producto del proyecto: “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa Educativa: Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las lenguas y la apropiación de la lectoescritura como herramienta de inclusión social” (núm. 319150) apoyado por el Programa Presupuestario F003: Programas Nacionales estratégicos de ciencia, tecnología y vinculación con los sectores social, público y privado, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

La presente publicación cuenta con una lectura de pertinencia avalada por el Comité Editorial del CIESAS, que garantiza su calidad y pertinencia. La responsable técnica de esta publicación fue la Dra. Erica E. González Apodaca.

REDIIN (Red de Educación Inductiva Intercultural)

Texto: Ulrike Keyser

Diseño: DCV Tania Reza Carbajal

Impreso en México por:

Erick Zamarrípa Téllez, CDMX

El contenido de este documento puede ser reproducido total o parcialmente citando la fuente y enviando copia de la publicación a la REDIIN.

ISBN: 978-607-486-672-8

ÍNDICE

Introducción	5
SECCIÓN I	
Proyectos y experiencias sobresalientes	7
Nombre Propio	8
Proyecto Intercultural Bilingüe T'arhexperakua, San Isidro y Uringuitiro, Michoacán	14
Una Estrategia de Adquisición de la Lectoescritura en Niños Nahuahablantes hacia la Transición del Español (Esalennte)	27
Nidos de Lengua	30
El “Proyecto 50-50 Guerrero”	39
Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura de las lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México	46
Proyectos y experiencias diversas	53
Telesecundaria Tetsijtsilin, San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla	54
Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), Oaxaca	56
Ko'one'ex Kanik Maaya (KKM) “¡Vamos A Aprender Maya!”	59
Atlixco, Puebla, Triple Inmersión	62



Taller de Lectura y Literacidad en Santa Fe de la Laguna, Michoacán.....	64
Taller de Literacidad en Educación Inicial con Niñez Maya-Yucateca.....	65
Proyecto Taniuki (“Nuestra Lengua”).....	67
SECCIÓN II	
Conceptos implícitos en estrategias de aprendizaje y enseñanza de lenguas indígenas.....	69
Alfabetización.....	70
Bilingüismo/Multilingüismo.....	77
Lectura, escritura y literacidad.....	84
Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL).....	101
Proficiencia Subyacente Común o Competencia Subyacente Común.....	103
Métodos y conceptos que favorecen un bilingüismo equilibrado.....	106
Separación de lenguas.....	107
Nido de lengua.....	109
Doble Inmersión.....	111
Conclusiones.....	114

INTRODUCCIÓN

La problemática detectada que derivó en el planteamiento del *Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia* (PRONAI) 309304 de CONACYT (Convocatoria 2019 del Fondo Institucional de Fomento Regional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación PRONACES Educación) *Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura de las lenguas indígenas y el español en la educación básica indígena*, se resume en la necesidad de generar estrategias políticamente pertinentes y cultural y lingüísticamente situadas para fortalecer el uso oral y escrito de las lenguas indígenas en cuatro Estados de México.

Una de las metas comprometidas consiste en:

- Identificar y sistematizar por lengua, nivel educativo, contexto socio-lingüístico y estrategias las principales propuestas y políticas de enseñanza de las lenguas indígenas desarrolladas por actores políticos oficiales y civiles, así como la REDIIN, que consideran la participación comunitaria, la inclusión social y que explicitan el contexto socio-lingüístico y cultural.

En atención a esta meta se han elaborado dos productos, uno que corresponde a las estrategias construidas por la REDIIN hasta este momento, y otro, que se presenta aquí, el cual consiste en la recuperación del estado de conocimiento al nivel nacional. En lo particular, se realizó una búsqueda de fuentes documentales y de medios virtuales que dieran cuenta de proyectos y experiencias en torno al aprendizaje y la enseñanza de lenguas indígenas, con este fin se consideró tanto la lengua materna, como una segunda lengua¹. Otro criterio para la selección de los materiales se basó en que mostraran vínculos con el contexto comunitario mediante la participación de comuneras y comuneros, y actividades pedagógicas-didácticas para valorar las características socio-lingüísticas y culturales de la población como elementos fundamentales en la formación de niñas, niños, jóvenes y –si fuera el caso–, también adultos.

Los actores principales de los procesos documentados son las y los docentes, que se enfrentaron con la necesidad de buscar mejoras en su práctica docente para poder ofrecer una educación pertinente a

¹ Agradezco a compañeras y compañeros de la REDIIN por sus valiosas sugerencias sobre textos y videos para la elaboración de este trabajo.



sus alumnas y alumnos en contextos de población indígena. Esto implicó en primer lugar seguirse formando a sí mismos. Los procesos formativos de docentes indígenas han sido difíciles y dependientes de cambios en las políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios. Sin embargo, la formación inicial e institucionalizada se complementa con la educación familiar y comunitaria, y continúa a lo largo del ejercicio como profesional docente. Los anteriores fueron aprendizajes importantes para la generación de proyectos y procesos novedosos. Las experiencias individuales y colectivas de esta índole incidieron en los movimientos políticos de la población indígena mexicana e impulsaron a profesoras y profesores a tomar en sus manos la educación de las siguientes generaciones y a transformar su propia práctica en las escuelas de educación básica. También se han encontrado iniciativas a nivel medio superior y desde actores civiles, que responden a los criterios de búsqueda mencionados.

Los proyectos de mayor alcance académico y de espacio geográfico, así como de permanencia en el tiempo, han sido iniciativas desde abajo, desde las y los docentes, acompañados por equipos de académicos especializados (lingüistas, antropólogos, pedagogos) cuyo apoyo reside en observaciones y análisis de la práctica docente, talleres, cursos, participación en el diseño de programas y el seguimiento del proceso.

El presente trabajo ofrece una visión resumida de los proyectos y experiencias publicadas desde la última década del siglo xx. Cada uno de ellos incluye explícita o implícitamente conceptos y teo-

rías que fundamentan los procesos del aprendizaje de lectura y escritura en contextos bilingües. Se consideró necesario incluirlos en el estado de conocimiento para poder entender mejor cuáles problemáticas caracterizan este campo de conocimiento y desde dónde se han investigado.

El texto se divide en dos secciones. En la primera se presentan seis proyectos y experiencias sobresalientes en cuanto a las estrategias desarrolladas y sus fundamentos teóricos; además, se dan reportan otras experiencias, que dan cuenta de diversas iniciativas, pero con menor cobertura o planteamiento integral entre escuela y comunidad en comparación con las primeras. Cada apartado describe la historia del proyecto, metodología, estrategias y aporta un breve comentario. El orden de presentación sigue una lógica del tiempo en que se inició cada experiencia.

La segunda sección recupera y profundiza conceptos y métodos implícitos en los procesos expuestos en la primera parte. En lo particular, versa sobre conceptos de alfabetización, bilingüismo, lectura, escritura, literacidad, y contempla, además, métodos y conceptos referidos (separación de lenguas), Nido de Lengua, Doble Inmersión, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL) y Proficiencia Subyacente Común (PSC).

Las fuentes revisadas se encuentran al final de cada apartado para poder ser identificadas y asociadas con más facilidad. En las conclusiones, se presenta un balance de los hallazgos y una valoración en cuanto a sus posibles aportaciones al PRONAI.

SECCIÓN I

PROYECTOS Y EXPERIENCIAS SOBRESALIENTES





NOMBRE PROPIO

El Nombre propio como una de las estrategias más utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura está documentado por varias autoras especialistas en este campo (Ferreiro, 2004; Gómez Palacio, 1982; Kaufman, 1989; Nemirovsky, 2010 y Teberosky, 1992), pero para un contexto de hablantes de lenguas indígenas, en condiciones de diglosia y, en su mayoría de familias ágrafas en su propia lengua y poco acostumbrados a la lectura y escritura en general, fue desarrollado propiamente por Irena Majchrzak. Con su método del Nombre propio es factible enseñar a leer y escribir en todas las lenguas que emplean el alfabeto.

La socióloga polaca vivió en México por largas temporadas. Al ser invitada en 1982 por el entonces director del Instituto Nacional Indigenista, Salomón Nahmad, realizó un estudio en escuelas y albergues de educación indígena en varios estados mexicanos sobre los métodos educativos empleados en dichos espacios de enseñanza. Desde ahí, la percepción de las diferencias socio-culturales así como la homogeneidad de la educación escolarizada cobraron gran importancia para su comprensión y trabajo pedagógico.

Finalmente, se le solicitó un proyecto de apoyo pedagógico para las regiones de población chontal y ch'ol de Tabasco que le permitió percatarse del gran problema y reto educativo en que consiste enseñar a leer y escribir a niñas y niños, particularmente, en un contexto de desplazamiento lingüístico y baja autoestima por ser hablante de una lengua indígena. En este tiempo, en las escuelas visitadas por Irena Majchrzak se siguió con la castellanización, que ella sometió a una dura crítica y en varios momentos de su experiencia pedagógica aporta ejemplos del uso de una lengua indígena con su propio método o “procedimiento”, como ella lo llamó (Majchrzak, 1992).

Sin ser formada como pedagoga inició su trabajo de manera intuitiva en una situación clave para ella, cuando le tocó estar al lado de una niña chontal que no sabía leer ni escribir a pesar de conocer todas las letras. En este momento se le ocurrió preguntarle por su nombre y escribirlo en el cuaderno de la niña. Este acto detonó en ambas un reconocimiento mutuo y en la niña un autoconocimiento y autoestima novedosos y de gran profundidad. Al analizar el suceso –con base en el pensamiento de María Montessori sobre la importancia de atención al ritmo diferente de aprendizaje de cada niña y niño y las oportunidades de aprender que ofrece el propio contexto–, la autora empezó a desarrollar este método complejo con diferentes estrategias, que parten del nombre propio para llegar a leer y escribir. Para Irena Majchrzak estos

son dos procesos consecutivos, no simultáneos, de acuerdo con las etapas de desarrollo infantil.

El método del Nombre propio consta básicamente de los siguientes pasos, no inamovibles en algunos detalles (Majchrzak, 1992):

1. Primer rito de iniciación.
2. La pared "letrada".
3. Presentación del alfabeto.
4. Segundo rito de iniciación.
5. Nombrando el mundo.

En el *primer rito de iniciación* en un momento inicial se le entrega una tarjeta a cada niña/o con su nombre propio. Mientras muchos niños y niñas provienen de ambientes alfabetizados, las y los que crecen en familias ágrafas no han tenido oportunidad de acercarse a textos leídos en su casa. Para estos casos, el rito de iniciación adquiere todavía más relevancia.

El acercamiento a las palabras no inicia con letras sueltas, sino con una palabra del más alto valor semántico para cada niño y niña, donde "al mirar el nombre de pila se suspende la oposición entre el sujeto y el objeto de conocimiento" (Majchrzak, 2004, p. 92). Además, se unen el plano cognitivo con el afectivo en un aprendizaje significativo. La eficacia de este método no depende de la edad, nivel social o lengua de la persona que pretende aprender a escribir y leer. La idea no es lograr la formación en una habilidad, sino alcanzar el "arte de leer".

El primer paso consiste en que la maestra o

maestro tome asiento al lado derecho del niño o niña para que pueda observar cómo empieza a escribir su nombre, iniciando con una mayúscula y las demás letras con minúscula. Es decir, así como lo verá escrito siempre. Al mismo tiempo como docente pronuncia y comenta la forma y secuencia de las letras que escribe. La maestra o el maestro también escribe su propio nombre y le pide al niño o la niña comparar las letras por sus semejanzas y diferencias. Es la maestra o el maestro, no el niño, quien escribe el nombre, para que este vea con tranquilidad cómo se hace. Porque la intención es no incentivar el estrés pues todavía no conocen y cuentan con las herramientas del proceso de escritura.

La lectura se inicia con el nombre propio en una lengua indígena, y si no cuenta con un nombre en esta lengua, se le pide a cada niño y niña que se identifique con el nombre indígena de un animal de su entorno para realizar los ejercicios respectivos.

Junto con los cuentos, las pinturas sobre amate son parte de los materiales didácticos, porque se leen en las mismas direcciones que un texto. Este tipo de dibujos puede combinarse con escritos de distinto grado de complejidad: primero con una sola palabra, luego con enunciados completos en la lengua de los niños. La descripción oral sirve para fomentar la expresión libre y ampliación de vocabulario.

Este método separa el aprendizaje de la lectura del de la escritura, porque considera que los conocimientos y habilidades respectivas se desarrollan en distintos momentos: en primera instancia se



aprende la relación entre vista, escucha y significado. El desarrollo de las habilidades motrices viene después y tiene más sentido cuando se ha entendido de qué se compone y cómo se comprende lo escrito. “Para que el niño coma la sopa con la cuchara debe primero observar cómo lo hacemos nosotros, los adultos” (Majchrzak, 2004, p. 96). Entonces, se aprende a partir de la observación y con el apoyo de alguien que ya sabe más. Se trata de una estrategia común de aprendizaje sobre todo en pueblos indígenas (Rogoff, 1993), que en la teoría socio-cultural de aprendizaje es conocida como Zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1995).

Una vez que conozca cómo se escribe su nombre se le comparten a la niña o al niño papelitos con cada una de las letras que lo componen y se le pide ordenarlos de acuerdo con el ejemplo completo. Se le entregan su nombre y sus letras en un sobre, como un regalo personal que lleva a su casa para que lo tenga siempre consigo, también en la escuela. Finalmente, se colocan los nombres de todos los niños cerca del lugar donde se sientan, lo que permite compararlos entre ellos y darse cuenta de que todos los nombres se pueden expresar mediante este tipo de signos. La maestra o el maestro cambian los nombres de lugar, los revuelven y cada uno tiene que buscar su nombre para saberlo reconocer donde sea que se encuentre.

Mediante estas acciones el niño o la niña “vivió *en carne propia* la transformación de su nombre de la forma oral a la forma gráfica” (Majchrzak, 2004, p. 29) y aprendió que “La palabra escrita significa lo mismo que la palabra pronunciada y la

composición gráfica de la palabra escrita corresponde a su composición sonora” (Majchrzak, 2004, p. 30). En este método no se trabaja con “sílabas como elementos de la escritura” (Majchrzak, 2004, p. 103), ni se separan los momentos de aprendizaje de vocales y consonantes, porque desde el principio queda clara la relación entre la palabra completa y sus partes en forma de letras. Tampoco se trabaja con letras sueltas sin combinarlas en determinadas palabras. Nunca se ven letras solas, sin sentido, porque “El aburrimiento que acompaña los primeros ejercicios a propósito de las letras parece ser la causa principal del rechazo posterior de cualquier texto” (Majchrzak, 2004, p. 109).

Metodología

El aprendizaje que promueve este método es integral, vincula lo cognitivo con lo físico y afectivo. “El niño se percibe a sí mismo existiendo de dos formas: la física y la simbólica, y entiende que él, un pequeño que se llama, por ejemplo, Adrián, constituye el significado de la palabra *Adrián*” (Majchrzak, 2004, p. 19). Pero también conoce los nombres de sus compañeras y compañeros, tanto por las facultades auditivas como visuales y, así, “gracias a los nombres propios se ponen de manifiesto todas las variantes sonoras de una u otra letra” (Majchrzak, 2004, p. 33).

Queda evidente la relación entre el signo gráfico (incluyendo los acentos), la pronunciación y el significado. La observación y comparación entre los nombres llevan a procesos inductivos y deductivos, que afianzan el aprendizaje. De acuerdo con

la autora, no hay que desviar la atención y confundir a los niños y las niñas con descripciones o imágenes del objeto que está representado con una palabra. Todavía más distracción causarían imágenes de algún objeto en combinación solamente con la primera letra de su nombre, por ejemplo la imagen de un perro y la letra “P”. Las letras deben ser neutras, no contener una imagen, porque se confunde la información entre letra e imagen y a la vez se limita su uso a esta imagen. El hecho capital es que las y los niños relacionen lo que ven, es decir, una palabra, cómo se pronuncia y qué significa, lo que hace referencia a la inteligencia, acerca de esta última la estudiosa arguye:

la inteligencia significa para mí, en esta propuesta, la capacidad de llegar a las conclusiones correctas derivadas de las premisas que se tienen disponibles. La inteligencia estriba en la capacidad de manejar y utilizar los datos a los que el niño tiene acceso para llegar a conclusiones lógicas. Por eso es tan importante que los datos lingüísticos que el educador coloca frente a los ojos de los niños tengan un estatus de verdad (Majchrzak, 2004, p. 107).

El *estatus de verdad* se viola cuando las letras aparecen sueltas y sin función, porque en esta forma no tienen ningún sentido.

Después de haberse familiarizado con todos los nombres propios del grupo escolar y sus letras respectivas, el siguiente gran paso es la creación de una *pared letrada*, donde se colocan primero los nombres de los niños y las niñas y después de ma-

nera permanente las letras del abecedario. Es “*la atención a la diferencia*” (Majchrzak, 2004, p. 111) lo que motiva el interés de combinar y aprender nuevas palabras. En este sentido, la investigadora señala que

Por ejemplo, entre dos o tres niños pueden juntar sus letras y buscar nuevas palabras. Las diferencias estimulan la observación, permitiéndoles llegar a conclusiones por el camino del zonamiento independiente:

- Es más fácil aprender lo que tiene significado;
- Es más fácil interesarse en lo que esconde un misterio;
- Es más fácil aprender lo que nos atañe personalmente, y
- Es más fácil aprender lo que nos incita a la acción.

Todo eso se logra con la pared letrada (Majchrzak, 2004, p. 111).

En estos ejercicios, nuevamente se articulan varios sentidos, la vista y la mente. “La vista es el sentido que guía al niño, pero su razonamiento se basa en su conocimiento anterior de la sonoridad de los nombres que aparecen en la pared” (Majchrzak, 2004, pp. 44-45). Se trabaja sin pronunciar las palabras, esto es, de manera silenciosa para afianzar la lectura. La pared letrada sirve como referente estable y seguro, porque “uno de los propósitos fundamentales [...] es que funcione como cierto





contrato de verdad y de control entre los niños y los maestros. Las reglas de la escritura están a la vista” (Majchrzak, 2004, p. 100).

La pared letrada obedece también a otro objetivo: la relación equilibrada entre docente y aprendiz. En lugar de repetir el papel del docente como única fuente de conocimiento,

“La pared letrada”, en cambio, permite que el alumno, por cuenta propia, haga la observación, comparación, generalización y verificación de sus hipótesis. El alumno puede hacer todo eso de manera libre e independiente en cualquier momento del día, simplemente levantando los ojos y registrando esa o aquella particularidad de las palabras expuestas en la pared (Majchrzak, 1992, p. 80).

Una vez que se han conocido los diversos nombres del grupo, sus diferencias y semejanzas, se procede a la identificación de las letras que los componen. Este tercer paso se denomina *presentación del alfabeto*. Para ello la maestra o el maestro agregan a la pared letrada una cinta con todas las letras mayúsculas y minúsculas. En el caso de trabajar con una lengua indígena, se le agregan las grafías adicionales de esta lengua y se puede laborar igualmente en ambas lenguas con paquetes de letras separados. Las y los alumnos comparan y buscan las letras de las que se compone su nombre. De suerte que se dan cuenta que con la cantidad de letras del abecedario es viable para escribir todos los nombres propios.

El *segundo rito de iniciación* consiste en la separación de las letras de su nombre y la composición de nuevas palabras con las mismas letras. “Juntando las letras de sus nombres con las de los

diferentes compañeros descubrirán en ese ejercicio, como en la vida, que las diferencias permiten la complementación de los valores” (Majchrzak, 1992, p. 81).

Cuando han aprendido cómo formar nuevas palabras con las letras conocidas empiezan las niñas y los niños a nombrar al mundo, con las palabras que nombran los objetos cercanos y conocidos por los niños. Se trabaja solo con sustantivos, porque “en términos nominativos, son entendibles fuera de la oración” (Majchrzak, 2004, p. 114). Esta estrategia crea lo que se conoce también como *ambiente alfabetizado*.

En la propuesta de Irena Majchrzak, la maestra o el maestro reparte a cada niña y niño dos tarjetas con el nombre de objetos presentes en el salón o espacio donde se encuentran. Cada uno tiene que colocar sus tarjetas junto al objeto correspondiente, para lograrlo pueden colaborar entre ellos. Al respecto:

Los alumnos, sobre todo cuando son niños de preescolar, viven estos ejercicios como juego de escondidillas. Las cosas parecen estar ocultas hasta el momento en que la comprensión del significado de la palabra las descubre (Majchrzak, 2004, p. 61).

En esta fase juegan un importante papel los cuentos que les lee la maestra o que buscan en la biblioteca del salón, donde los sustantivos aprendidos aparecen ya sea escritos ya sea en imágenes. En otra actividad pueden combinar las letras de su

nombre o las de varios compañeros para formar nuevas palabras. Esta es la función del Mercado de las letras. Para participar en esta actividad:

Cada alumno reproduce tantos ejemplares de las letras de su nombre como necesita para intercambiarlas con sus compañeros o el maestro, y obtener así las que le faltan para completar todo el alfabeto. De esa manera “adquiere” el poder de escribir todas las palabras posibles (Majchrzak, 1992, p. 82).

Niños y niñas bilingües descubren las ventajas de formar mayor diversidad y cantidad de palabras. Cada palabra debe pertenecer al vocabulario oral de la lengua que habla.

Todas las palabras y pequeños enunciados refieren primero al contexto inmediato y objetos visibles. Los niños nunca reciben valoraciones negativas, al contrario, “el error del que se cobra conciencia tiene gran valor educativo” (Majchrzak, 2004, p. 71).

En todas las actividades se combinan elementos personalizados, alegres, emotivos, lúdicos, festivos y también de movimiento corporal. Muchas dinámicas echan mano de las escondidillas como motivación, porque coadyuva a buscar qué está detrás de las letras o palabras. La atención personalizada es necesariamente diferenciada, y corresponde a las diferencias entre los niños a partir de sus nombres.

EL NOMBRE PROPIO EN INVESTIGACIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE OTRAS AUTORAS

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

La propuesta de Emilia Ferreiro se basa en la necesidad de atender las inquietudes de niñas y niños en edad de tres a cinco años acerca de la escritura de una manera que se acerquen con confianza a este medio de comunicación. Para ello resalta la importancia de iniciar con el nombre propio, porque

permite una ampliación de la propia identidad. Ser “uno mismo” también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser cosa “de los otros”, “de los grandes”. También me concierne. Tanta es la carga afectiva de esa escritura que no es extraño ver a niños que abrazan, acarician o incluso besan esa escritura diciendo “Esa soy yo” (Ferreiro, 2004, p. 2).





La articulación entre lo afectivo y lo cognitivo que ofrece el nombre propio lo convierte en un recurso didáctico singular. Para su escritura indican Emilia Ferreiro y Ana Teberosky el uso de mayúsculas, tipo imprenta, porque así también se pueden reconocer las letras en los teclados.

Ferreiro y Teberosky (1979) en sus investigaciones se enfocan en niñas y niños de preescolar, se interesan en cómo empiezan a escribir su nombre, unos ya saben escribirlo, mientras que otros participan sin haberlo visto antes. Los detalles para estas autoras residen en la cantidad de letras con las que inicialmente los niños y las niñas representan su nombre, cuáles dudas les surgen y cómo avanzan en su lectura y escritura de un nivel a otro.

Las actividades que propone Teberosky, con base en el nombre propio, consisten en que, a partir de cierta información sobre las características de determinado nombre, el grupo llega a conclusiones como a quién corresponde tal nombre. Paulatinamente aumentan las exigencias en la identificación de los nombres, indicando letras y sílabas y las relaciones entre características gráficas y sonoras. Esto implica la elaboración de hipótesis e inferencias que se discuten entre los miembros del grupo. Parte de estas actividades también son presentaciones de nombres mal escritos, de segmentos, partes ocultas y de nombres desconocidos. El objetivo consiste en el desarrollo de distintos razonamientos que permiten la solución del problema diseñado por la maestra o el maestro. Se combinan lectura y escritura, incluyendo copias de la escritura correcta de su nombre.

Ana María Kaufman

Ana María Kaufman y sus colegas parten de la postura de Emilia Ferreiro acerca de la importancia del nombre propio. Desde el inicio del ciclo escolar y en el primer grado de preescolar empiezan a trabajar con el nombre propio. Pero en lugar de dejar que las y los niños escriban su nombre la maestra o el maestro se les entrega y lee en voz alta tarjetas con su nombre impreso en mayúsculas, sin ningún otro distintivo, para que solo sea el nombre que difiere de una a otra tarjeta. Todos los días, las niñas y los niños vuelven a buscar su nombre entre los demás y lo acomodan junto a su silla o pertenencias. Durante este proceso, que incluye errores “productivos”, se generan dudas, discusiones y colaboración entre el alumnado, cuyo hecho promueve su motivación y las hipótesis cada vez más acertadas en lo que corresponde a la escritura correcta de su nombre.

Myriam Nemirovsky

La autora propone, igual que las anteriores, el uso de tarjetas formalmente idénticas, sin embargo, la maestra o el maestro deciden junto con la niña o el niño si se escribe su nombre completo, recortado o apodo. En el caso de nombres iguales entre el grupo se crean los distintivos con este tipo de diferencias o con la inicial del apellido. Las tarjetas con los nombres se guardan en ficheros de inicialmente no más de doce nombres, para no complicar la identificación de su propio nombre entre los de los demás, incluyendo el de la profesora o el del maestro. Una vez identificada la tarjeta, la niña o

el niño la copia en sus trabajos, mas el maestro o la maestra lo “transcribe” de manera convencional en el mismo espacio, para que se pueda comparar con lo que escribió el niño o la niña y paulatinamente avance en su forma de escribir. Esa “transcripción” se hace al lado del niño o la niña y al agregar cada una de las letras se comenta el proceso mediante preguntas sobre el tipo de letra, el orden entre ellas y la cantidad. Posteriormente, en distintos portadores de textos se indican búsquedas de otras palabras con la misma inicial, incluso cuando estas no sean sustantivos.

Margarita Gómez Palacio

La autora y las profesoras que fueron sus colaboradoras comparten una serie de actividades centradas en el uso de los nombres propios. A partir de tarjetas, en las que cada niño y niña escribe su nombre, desarrollan actividades que les permiten comparar: la extensión de cada nombre, es decir, la cantidad de letras que lo componen; las letras iniciales y finales; la ubicación diferente de letras iguales; raíces comunes; nombres compuestos. También incluyen recortes de nombres, sobrenombres y diminutivos. Siempre se procura generar dudas y discusiones para apoyar el proceso de aprendizaje, tanto individual como colaborativo.

Comentario

Entre las autoras especializadas en la enseñanza de la lectura y escritura y que utilizan el nombre propio como parte de su método, Irena Majchrzak destaca por ser la única que lo diseñó y desarrolló

en un contexto de hablantes de lengua indígena.

Otra diferencia reside en separar la lectura de la escritura como actividades con exigencias cognitivas y, sobre todo, motrices diferentes, donde la lectura antecede a la escritura. En cuanto a las sensaciones de alumnas y alumnos y su relación con el o la docente, Irena Majchrzak, subraya la importancia del placer y la autonomía al estar aprendiendo, sin ser reprochado por posibles “errores” ni sentirse menos importante que el o la docente. A ello corresponde el uso de “juegos de prelectura” (Majchrzak, 1992, p. 84).

Aunque el “procedimiento” de Irena Majchrzak no hace referencia directa a la colaboración con la comunidad y el contexto territorial, hace hincapié en el compromiso ético y político con los pueblos indígenas.

En todas las propuestas el énfasis está en el aprendizaje significativo y colaborativo. Tanto lectura como escritura se realizan en contextos y con funciones reales. No existen planas de letras iguales ni otro tipo de repeticiones sin sentido explícito.



REFERENCIAS

- Barriga Villanueva, R. (2005). El poder del nombre. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1291-1294. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n27/1405-6666-rmie-10-27-1291.pdf>
- Barriga Villanueva, R. (2015). Diáspora y libertad: el legado de Irena Majchrzak a la educación indígena en México. *Desacatos*, (48), 158-167. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n48/n48a11.pdf>
- Ferreiro, E. (2004). *Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar*. Conferencia video-grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22, septiembre 2004. Transcripción disponible en: <http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Gómez Palacio, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A. M., Laura, M., Maldonado, M., Richero, N. y Velázquez, I. (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP/OEA. <https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTAPARAELAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITA.pdf>
- Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, M. (1989). *Alfabetización de niños, construcción e intercambio: Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires: Aique.
- Majchrzak, I. (1992). El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(4), 77-87. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_4_05.pdf
- Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. México: Paidós.
- Nemirovsky, M. (2010). *Selección de textos sobre el nombre propio*. https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/variosautores_nombrepropio.pdf

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*, tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.

Videos

Ferreiro, E. (2014). *Significado del nombre propio en preescolar*.
<https://www.youtube.com/watch?v=sm1NtIKkr-E> 21:06 min.

Ferreiro, E. (2013). *El significado del nombre propio*.
<https://www.youtube.com/watch?v=QULVOhaeJyA> 17:37 min.

PROYECTO INTERCULTURAL BILINGÜE T'ARHEXPERAKUA, SAN ISIDRO Y URINGUITIRO, MICHOACÁN

Se trata del proyecto intercultural bilingüe con más antigüedad, pues data de 1995, y más documentado en artículos, capítulos, tesis, videos y ponencias a nivel nacional e internacional.

Historia del proyecto

Docentes de las escuelas primarias de las comunidades de San Isidro (Escuela "Miguel Hidalgo"), donde no





todos los alumnos dominan el purépecha,² y Urin-guitiro (Escuela “Lic. Benito Juárez”), con la mayoría de hablantes de la lengua indígena (LI), municipio de Los Reyes, ubicadas en la Meseta P’urhépecha, decidieron en 1995 cambiar las condiciones de aprendizaje de sus alumnos. La mayor parte de las y los docentes, como antecedente, fueron compañeros de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) en la UPN, Unidad 163 Uruapan, Michoacán, ahí compartieron momentos de tarea y discusiones, lo que coadyuvó a diseñar un proyecto con metas comunes y herramientas adquiridas durante su faceta de estudiantes de licenciatura. Ante los constantes rezagos y fracasos en los procesos de aprendizaje de sus alumnos encontraron que la razón principal estaba en la supresión y discriminación de su lengua materna y la imposición del español, debido a las políticas de castellanización que sufría la población p’urhépecha desde los inicios de la educación pública en México.

El proyecto inicial, construido entre las y los docentes de ambas escuelas, tuvo como objetivo principal la lectura y escritura en purépecha. Con este punto de partida se pretendió fortalecer la autoestima, confianza y cohesión grupal al hablar su lengua materna, participar en actividades escolares y mejorar la comunicación alumno-maestro y entre los alumnos.

² En el texto se utilizan dos formas de escritura para el pueblo étnico y su lengua. Conservo la forma “p’urhepecha” conforme a las citas textuales y en el resto empleo “purépecha”, como versión hispanizada, que omite los fonemas que indican su pronunciación en p’urhépecha.

Las y los profesores ya habían iniciado con un uso más amplio del purépecha en sus clases, cuando en 1999 fueron seleccionados para participar en una investigación entre pedagogos, lingüistas y antropólogos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El acompañamiento académico se enfocó en dar seguimiento a la iniciativa de las y los profesores y profundizar en el proceso de diseño de un currículum en lengua materna. Otra área de apoyo consistió en la formación de las y los docentes en el área del bilingüismo. Las y los investigadores externos notaban que “los niños y las niñas p’urhepechas aprendían con mucha alegría y participación, en un ambiente donde la cultura y lengua p’urhepechas tenían legitimidad y un claro predominio como herramienta fundamental de enseñanza” (Hamel, 2010, p. 115). Estas apreciaciones reforzaron entre las y los investigadores el interés de colaborar con el equipo de docentes para analizar qué tipo de apoyo académico pudieran necesitar en función de mejorar los niveles de aprendizaje de sus alumnas y alumnos.

Metodología

La metodología de este proyecto está basada en dos conceptos: el de la *Proficiencia Subyacente Común* (psc) (Cummins, 1992 y 2000) y el del *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas* (AICL), desarrollado por Coyle (2007), cuyas adaptaciones en este proyecto se describen en las subsecuentes líneas.

En cuanto a la posibilidad del aprendizaje equitativo de dos o más lenguas había que enfrentar

el argumento de que no se aprende el español cuando usan y desarrollan en la escuela también su propia lengua. Esta idea equivocada perdió sustento cuando las pruebas realizadas durante varios años arrojaron que:

en las escuelas del proyecto escolar los alumnos llegan a un dominio significativamente más alto en la lectura y la escritura de ambas lenguas que lo que logran los alumnos de escuelas castellanizadoras. Una vez que estas habilidades se desarrollan en lengua materna, los alumnos son capaces de transferirlas con éxito a la segunda lengua (Hamel, 2010, p. 116).

Estos resultados tuvieron impacto a nivel internacional en las discusiones sobre la adquisición de una segunda lengua, particularmente una indígena, y la relación entre monolingüismo y bilingüismo incipiente en zonas indígenas. La colaboración, a lo largo de más de dos décadas entre especialistas universitarios y docentes experimentados en educación indígena, se centró en tres ámbitos: a) pedagogía y didáctica, b) la lectura y escritura en purépecha y c) el español como segunda lengua. Con base en investigaciones recientes sobre la educación bilingüe asignaron el uso de cada lengua a contenidos específicos del plan de estudios. De esta manera se superó la práctica de las traducciones frecuentes entre una y otra lengua para así lograr otro nivel de comprensión en cada idioma. La mayoría de las clases se trabajó exclusivamente en purépecha, de suerte que el español dejó de ser lengua de instrucción para ser objeto de aprendizaje como segunda lengua.

Con la finalidad de lograr la alfabetización en L1 y el aprendizaje del español como L2 “Fue necesario construir un currículo completo de EIB que integrara el currículo oficial, pero que lo subvirtiera en su ideología monocultural, creando todos los instrumentos curriculares adicionales propios” (Hamel, Erape, Márquez, 2018, p. 1384). Para ello partieron de los siguientes supuestos:

6. *La lengua propia forma el núcleo, el punto de partida y el principal instrumento para ingresar a la sociedad del conocimiento p'urhepecha, nacional e internacional.*
7. *Las dos lenguas constituyen a la vez contenidos curriculares, es decir, lenguas de estudio y también lenguas de instrucción.*
8. *La enseñanza-aprendizaje se desarrolla a través del enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (aiclAICL).* (Hamel, Erape, Márquez, 2018, pp. 1384-1385).

Paralelamente con las transformaciones de su práctica docente, los colectivos de las escuelas en cuestión se formaron continuamente mediante la modalidad de aula-taller sobre temas de didáctica, lingüística y planificación curricular, coordinados por los expertos externos. Estos momentos sirvieron de reflexión sobre la práctica y para el rediseño del currículum y los programas a desarrollar.

Finalmente, pasaron de los ajustes al programa vigente a nivel nacional, que fueron inicialmente el Plan y Programas de 1993, al diseño de un currí-





culum propio de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con el objetivo de organizar los contenidos y las actividades didácticas para el aprendizaje de ambas lenguas. Con ello se pretendió “proporcionarle a sus alumnos una educación apropiada y de calidad, y de abrirle el espacio central que le corresponde a la cultura, la historia, la cosmovisión y la lengua p’urhepecha en el seno de las escuelas indígenas” (Hamel, 2010, p. 120).

Desde entonces, las y los docentes elaboran al año tres programas que integran las asignaturas de cada grado escolar con el uso y aprendizaje del p’urhépecha y el español: 1) P’urhépecha como L1; 2) Español como LL2; y 3) Unidades Temáticas P’urhepechas (UTP). La base son los Planes y Programas nacionales, de ahí se seleccionan temáticas específicas para articularlas con contenidos intraculturales, actividades y materiales respectivos en programaciones bimestrales, semanales y diarias. No se separan los contenidos programáticos nacionales de los locales y regionales, sino que se articulan cuidando entre ellos “el mismo nivel de jerarquía” (Hamel, 2010, p. 122), y “Para cada actividad se establece la lengua en que ésta se debe realizar y el tiempo aproximado que se piensa dedicarle en la semana” (Hamel, 2010, p. 131). Como indicador de la lengua en la que se desarrollará cierta actividad se muestra a las y los alumnos antes de iniciar un símbolo que representa esta lengua.

Aunque el purépecha es la L1 de las y los alumnos, requiere como cada lengua materna de una ampliación del vocabulario hacia un lenguaje académico, de una comprensión más profunda de sus

sentidos y prácticas significativas en su uso. Con este propósito, en cada asignatura se contemplan conceptos y términos de la lengua y cultura purépecha con el mismo grado de importancia que la lengua y cultura dominante a nivel nacional.

Es importante mencionar que no siempre se articula un contenido de asignatura [del programa nacional] con una utp pues no todos los contenidos “se prestan” para tener ambas entradas. No obstante, el equipo ha hecho un esfuerzo en vincular el concepto y vocabulario en p’urhepecha para todas las asignaturas en los seis años de la primaria, así como los aspectos y lenguaje correspondientes al español I2 (Márquez, 2019, p. 116).

El objetivo general es un bilingüismo coordinado, para ello decidieron trabajar con el enfoque “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas” (AICL), porque “este principio supone que los niños aprenden mejor una lengua cuando estudian a través de contenidos significativos y atractivos que impulsan el desarrollo cognitivo e invitan a la comunicación” (Márquez, 2014, p. 75).

La articulación entre contenidos y aprendizaje de dos lenguas constituye una particularidad novedosa del currículum diseñado en las escuelas de San Isidro y Uringuitiro.

Este enfoque de la enseñanza de las lenguas basada en contenidos cuenta hoy con una aceptación prácticamente universal como uno de los métodos más apropiados para la enseñanza y el

desarrollo de la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera en los más diversos contextos educativos (Hamel, 2010, p. 126).

En el plano lingüístico, para los tres ciclos de primaria se manejan los cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria. La formación y práctica docente para un trabajo de este tipo, para las maestras y los maestros implica investigación en las siguientes áreas:

- *Análisis contextual:* historia y entorno de la comunidad en términos de la propia cultura y lengua.
- *Análisis comunicativo:* lengua oral en diálogos y formulación de ideas.
- *Análisis fonético:* relación entre letra y sonido.

Análisis morfológico: composición de las palabras a partir de las sílabas, conjugación y sintaxis (CEGIB, 2006, pp. 46-47). La enseñanza del purépecha se basa en la estructura misma de la lengua, es decir, “los tipos de discurso y sus funciones comunicativas en la cotidianidad de las familias p’urhepechas” (Márquez, 2019, p. 114). Los contenidos consideran todo tipo de formatos de lengua oral y escrita, entre los ya existentes y los que están por crearse en la lengua originaria.

Se observa que los contenidos interculturales del programa oficial de la SEP no reciben modificaciones, solamente los intraculturales, integrados

en las “Unidades Temáticas P’urhepechas relacionadas con los contenidos de asignatura y otros contenidos que se enseñan desde la cultura propia” (Hamel, Erape, Márquez, 2018, p. 1390). Para el diseño de las UTP se destaca como criterio principal que “Cada una de estas Unidades se conformó buscando recuperar elementos que parten desde las lógicas comunitarias y que los profesores consideran que apoyan en la formación de ciudadanos p’urhepechas, comprometidos con su pueblo, con su entorno” (Márquez, 2019, p. 113). Con base en las Unidades se diseñaron ejes temáticos que atraviesan todos los grados de la primaria con diferentes componentes didácticos.

En el programa de p’urhépecha, las unidades temáticas (UTP):

fueron desarrolladas a partir de campos semánticos donde uno o dos conceptos y sus vocablos dan origen al núcleo central; se ubican típicamente en el centro y le dan unidad al campo mismo, muchas veces como archilexema; es decir, constituyen el concepto central que engloba el campo semántico en su conjunto. De ahí se identifican sub-conceptos que constituyen ejes temáticos transversales, propiciando la construcción de los contenidos culturales con su vocabulario y conceptos propios” (Márquez, 2014, p. 30).

De acuerdo con los contenidos se trabajan conceptos y vocabulario en purépecha. A lo largo del proyecto el colectivo ha creado “un corpus de más de 1 800 neologismos académicos en ll para abarcar todos los contenidos de la educación primaria” (Hamel, Erape, Márquez, 2019, p. 4).





Un vocabulario específico se elaboró también para las matemáticas. En este caso, el tema de números y sistemas de numeración se vinculó con un contenido de L1: “los clasificadores de forma *ich'akua* (largo), *ich'ukua* (plano), *irhakua* (redondo) y formas de dividir objetos *kuarhatiicha(ni)* (para objetos largos), *karokatiicha(ni)/ kach'ukuni* (para objetos planos) y *kapekatiicha* (para objetos redondos)” (Hamel, Erape, Márquez, 2018, p. 1402). Este tipo de diferenciaciones se encuentran en el purépecha para la acción y las herramientas utilizadas al cortar o fraccionar en sentido matemático. Lo precedente, es una muestra más del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas.

El Programa de p'urhepecha (II) se organiza a partir de tipos de discursos y funciones comunicativas propias de esta lengua, para luego sistematizarse en diferentes tipos de textos y géneros que tienen la intención de ofrecer a los alumnos situaciones comunicativas situadas o contextualizadas. También aborda aspectos del lenguaje, como gramática y vocabulario y la estructura textual. El Programa de español (I2) se concentra en los dos primeros años en el desarrollo de habilidades audio-orales –pues la alfabetización es en p'urhepecha– (Meneses, Márquez, 2021, p. 4).

Para instruir en purépecha han diseñado tarjetas con sílabas en distintos colores, que las niñas y los niños combinan de diferentes maneras en sus mesas para formar enunciados. Otro recurso son imágenes con textos respectivos. Ante la problemática de la falta de un alfabeto único para el purépecha definieron uno propio. En un proceso de aprendizaje colaborativo, niñas, niños, maestras y maestros aprendieron juntos a escribir en su lengua materna.

Las y los alumnos que fueron alfabetizados en su lengua materna “llegan a un dominio significativamente más alto en la lectura y la escritura de ambas lenguas que lo que logran los alumnos en escuelas castellanizadoras. [...] el aprendizaje de habilidades cognitivamente exigentes como la alfabetización en su L1 puede producir una transferencia exitosa de estas mismas habilidades en la L2, la lengua más débil” (Hamel, 2010, p. 116). La repartición de tiempo y contenidos entre L1 y L2 se realiza de la siguiente manera:

la mayor parte de las asignaturas, incluyendo la lecto-escritura y las matemáticas, en lengua indígena durante tres horas al día. Establecimos como elemento nuevo un espacio específico para enseñar durante una hora al día diversos contenidos curriculares en español como I2 [...] Durante esta hora, toda la clase debía funcionar exclusivamente en español y no debían hacerse traducciones (Hamel, 2010, p. 117).

En cuanto al trabajo de la L2 en los tres ciclos de primaria, se consideró “el desarrollo de las habilidades audio-orales para el primer ciclo (1º-2º), la transferencia de las habilidades de lectura y escritura de L1 a L2 en el segundo ciclo (3º-4º) y la enseñanza de contenidos curriculares selectos en español en el tercer ciclo (5º-6º)” (Hamel, 2010, pp. 117-118).

El aprendizaje de las lenguas no se planea de manera tradicional, enfocada solamente en cuestiones lingüísticas, sino integrado con contenidos significativos donde el sistema de la lengua se trabaja como “reflexión sobre la lengua”. Se parte del

supuesto de la separación de las lenguas, para evitar todo tipo de traducción, porque destruye:

la tensión cognitiva muy positiva y necesaria que se produce en los alumnos cuando intentan comprender las palabras y construcciones gramaticales desconocidas en el propio contexto lingüístico de la segunda lengua, haciendo uso activo del interlenguaje de L1 que ya poseen, por mínimo que sea, y de todas las estrategias cognitivas a su disposición: descifrar apoyos visuales, producir analogías, crear abstracciones, comparaciones, adivinar, etc. (Hamel, 2010, p. 128).

Las interferencias entre el p'urhépecha y el español se observan sobre todo en “su estructura gramatical, vocabulario y fonología” (Hamel, 2010, p. 122), mientras las transferencias “abarcan aquellas habilidades y conocimientos que son compartidos por las dos lenguas: la capacidad general de leer y escribir, el conocimiento de los tipos de texto, el razonamiento lógico-matemático, la abstracción y la generalización” (Hamel, 2010, p. 123), lo que constituye la *Proficiencia Subyacente Común* y permite transferir las competencias logradas en la L1 a la L2 y viceversa, porque

en la medida en que los alumnos y alumnas desenvuelven sus habilidades de lectura y escritura en L2, éstas refuerzan las habilidades orales y, sobre todo, la corrección lingüística. Se produce también una creciente transferencia de la proficiencia cognitivo-académica del español hacia la L1 (Hamel, 2010, p. 129).

El concepto de la *Proficiencia Subyacente Común* fue desarrollado por Cummins con base en sus investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua y parte de la idea de la transferencia de competencias lingüísticas comunes a todas las lenguas. Primero se da este proceso desde la L1 a la L2 en términos de habilidades lingüísticas, después de L2 a L1 en lo que corresponde a conocimientos. Las transferencias de conocimientos siguen en ambas direcciones.

En cuanto a los contenidos, se busca la relación con la comunidad y cultura, por ejemplo, la época invernal y sus implicaciones para la agricultura, o algún evento local. También se presta atención sobre el territorio, la elaboración de mapas, salud y los recursos naturales.

Trabajo con el territorio

Respecto al territorio se ha trabajado con los usos, límites, extensión y “diferentes formas de posicionamiento territorial al interior de la comunidad” (Hamel, Erape, Márquez, 2018, p. 1391). Este contenido propio en forma de UTPUTP incluye el significado de lo comunal y conflictos que se han vivido en relación con el territorio. Durante el trabajo con los contenidos intraculturales se introducen nuevos conceptos en p'urhépecha que refieren, en este caso, a territorio y comunidad, empero desde la cosmovisión propia.

El tema de la separación de un grupo de comuneras y comuneros de una comunidad para formar otra nueva lleva a la reflexión sobre la historia del





asentamiento, la organización política, el papel de las autoridades en el cuidado de la tierra y el bosque y la lengua como parte de la identidad. A partir de un mapa convencional impreso analizan las diferencias entre territorio y terreno comunal, diferentes tipos de propiedad, colindancias, protección y trabajo comunitario (Márquez, 2019, p. 185). Se recuperan nombres en purépecha de asentamientos ahora más conocidos por su nombre en español, es decir, de un santo cristiano, así como de organización social. El proceso de aprendizaje sobre el contenido del territorio integra actividades relacionadas con la lengua mediante la producción de distintos tipos de textos.

Comentario

El proyecto escolar y de investigación T'arhexperakua/Creciendo juntos ha aportado experiencias y creaciones importantes tanto a nivel científico y curricular como en las prácticas educativas.

Conforme avanzan en los ciclos escolares, las y los docentes hablan y enseñan más el español, sin embargo, según testimonios de padres de familia y exalumnos, no se alcanza un bilingüismo coordinado al considerar que no saben suficiente español para desenvolverse en los siguientes niveles educativos igual que los monolingües en español (Gómez García, 2018).

Se puede decir, que el objeto central de este proyecto es el aprendizaje de las lenguas y los referentes culturales son el apoyo. Si bien existen momentos de interrelación entre escuela y comunidad, por ejemplo, cuando alumnas/os y docentes investigan ciertos temas, no es un objetivo central y no se destaca la participación de comuneras y comuneros en las actividades escolares.

REFERENCIAS

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2006). La alfabetización y el aprendizaje escolar en lengua p'urhépecha. La experiencia en San Isidro y Uringüitiro, Michoacán. En CGEIB (Comp.). *Experiencias innovadoras en educación intercultural* (vol. 2, pp. 41-53). México: CGEIB.

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562. <http://dx.doi.org/10.2167/beb459.0>

- Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. En P. Richard y M. Snow (comps.). *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*, pp. 16-26. Longman Publishing.
- Gómez García, H. de J. (2018). *El proyecto educativo T'arhexperakua (Creciendo juntos) de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán. Una alternativa p'urhépecha a más de 500 años de dominación castellanizadora*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo].
- Hamel, R. E. (2010). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhépecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. VII *Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe*, pp. 113-135. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Hamel, R. E., Erape, A. E., Hernández Burg, M. y Márquez Escamilla, H. B. (2016). T'arhexperakua Creciendo juntos. *Revista Bricolage*.
<https://revistabricolage.wordpress.com/2016/06/20/tarhexperakua-creciendo-juntos/>
- Hamel, R. E., Erape, A. E. y Márquez, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhépecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Dossiê, Trab. Ling. Aplic., Campinas*, 57 (3), 1377-1412.
<http://dx.doi.org/10.1590/010318138653739444541>
- Hamel, R. E., Erape, A. E. y Márquez, H. B. (18-22 de noviembre 2019). *El proyecto escolar p'urhépecha "T'arhexperakua-Creciendo juntos": Del aula al currículo y de vuelta a las prácticas educativas*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Gue.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1897.pdf>
- Márquez Escamilla, H. B. (2014). *La construcción de la educación p'urhépecha intercultural bilingüe en el aula: diseño curricular, planificación de clases y prácticas pedagógicas*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa].
https://www.academia.edu/28608538/La_construcci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_purhepecha_intercultural_biling%C3%BCe_en_el_aula_dise%C3%B1o_curricular_planificaci%C3%B3n_de_clases_y_pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas?email_work_card=view-paper
- Márquez Escamilla, B. (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto T'arhexperakua: trayectos del currículo al aula* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa].





efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Betzabe-Escamilla/publication/343084748_Ensenanza_y_aprendizaje_intercultural_y_bilingue_en_el_proyecto_Tarhexperakua_trayectos_del_curriculo_al_aula_Tesis_de_Doctorado/links/5f1614a892851c1eff220567/Ensenanza-y-aprendizaje-intercultural-y-bilinguee-en-el-proyecto-Tarhexperakua-trayectos-del-curriculo-al-aula-Tesis-de-Doctorado.pdf

Márquez Escamilla, B. (2022). Enoterritorio y cartografías comunitarias en un proyecto educativo en Michoacán. En S. C. Sartorello, A. C. Hecht, J. L. García y E. S. Lara Corro (Coords.). *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur. Territorio, participación e interculturalidad* (pp. 209-226). México: Universidad Iberoamericana/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Universidad Autónoma de Guerrero.

Videos

Hamel, R. E. (Director) y Lizárraga Corona, C. (Ed.) (2011). *Tarhexperakua Creciendo juntos. Investigación-acción colaborativa y educación intercultural bilingüe purhépecha*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional, Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe”. 30:46.

Tarhexperakua creciendo juntos (2015). 1:40. <https://www.youtube.com/watch?v=RWmUy8jnoi8>

UNA ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA EN NIÑOS NAHUAHABLANTES HACIA LA TRANSICIÓN DEL ESPAÑOL (ESALENTE)

Historia del proyecto

Sixto Martínez Cruz, autor del libro *Una estrategia de Adquisición...*, se propuso diseñar una metodología para la enseñanza del español como segunda lengua para niñas y niños, cuya lengua materna es el náhuatl. Se basó en su propia experiencia como docente de primaria y nahuahablante en los estados de Veracruz y Puebla. Los problemas y dudas como docente en cuanto a la enseñanza de lectura y escritura en náhuatl llevaron a Sixto Martínez Cruz desde 1996 a tomar registros sencillos de observación de su práctica, después en forma sistemática con base en un proceso de investigación acción participativa como estudiante de un programa de posgrado. Posteriormente formó un equipo entre colegas interesados en la problemática de la enseñanza de la lecto-escritura en nahua. Con sus experiencias y sugerencias se avanzó en la propuesta didáctica.

Al ser reubicado como maestro en una comunidad nahua, donde la lengua originaria solamente la hablan algunas personas mayores y las y los niños son monolingües en español, se adecuó la metodología desarrollada y probada con el náhuatl a la enseñanza de la lecto-escritura en español. A partir de entonces se difundió la metodología en las zonas escolares de la región de Tehuacán. Finalmente, la propuesta fue enriquecida con docentes de los estados de Puebla, Jalisco y Guerrero que participaron en varios talleres entre 2017 y 2018. Esto motivó una segunda edición del libro publicado por primera vez en 2016.

Metodología

Lectura y escritura se consideran como dos procesos inseparables, por lo tanto, se trabajan como lecto-escritura. Para su aprendizaje se combinan el enfoque sintético-analítico (de la letra/grafía al texto y vicever-





sa) con el ecléctico (de la expresión oral al texto, sus elementos y hasta la grafía de una letra) (Martínez, 2016, p. 53). Su uso no es restringido a lenguas indígenas, sino adaptable al proceso de aprendizaje de lectura y escritura de cualquier lengua.

El trabajo con la lengua persigue aprendizajes y enseñanzas situadas en el contexto cultural. Esto implica para la o el docente investigar la cultura vivida en la comunidad, conocer el currículum oficial y volverlo transdisciplinar, donde a partir de actividades contextualizadas se contrastan el conocimiento popular con el técnico-científico. Los resultados de este tipo de investigaciones permiten elegir determinadas palabras que se pueden convertir mediante estrategias pedagógicas-didácticas en temas.

La base de las estrategias son palabras claves, como el *atl*, componente del nombre de su lengua: náhuatl. Esta palabra tiene un alto significado cultural y es conocida por las y los alumnos. De la palabra se procede a conocimientos más amplios mediante una transposición didáctica (Quinteros, 2013), que

consiste en convertir el conocimiento de los saberes culturales en temas, contenidos (procesos y conceptos), la palabra clave como tal es una palabra o tema de estudio que orienta y dimensiona otros temas y subtemas, por eso se convierte en tema común que el niño conoce por su relación cotidiana en el medio en el que participa activamente, esta actividad cultural ocupa un espacio social, cultural y geográfico (Martínez, 2016, p. 60).

Cada palabra clave contiene un significado cultural importante, tanto en la vida cotidiana como a nivel simbólico y de cosmovisión. A partir de la palabra y los conocimientos previos de las niñas y los niños se pueden trabajar distintos contenidos escolares de manera integral. Junto con la lecto-escritura se fortalecen la identidad cultural y lingüística.

Se distingue entre tres tipos de palabras:

- Palabras de estudio: son seleccionadas por su originalidad, conocimiento de las y los alumnos, su primera letra “tiene sonido fuerte y es audible lo cual facilita al niño hacer la diferenciación de los demás sonidos” (Martínez, 2016, p. 64).
- Palabras hologramáticas: expresan aspectos culturales como “procesos, significados, materiales, cosmovisión”, son fáciles de pronunciar (Martínez, 2016, p. 64).
- Palabras atractoras: “Son palabras utilizadas en diversos espacios del contexto en el que está inmerso el alumno, por el interés del tema es convertida en palabra de estudio” (Martínez, 2016, p. 64).

Otro grupo de palabras para la enseñanza de la lecto-escritura se refiere a los préstamos que hace el español mexicano del náhuatl (elote, petate, etc.). De ahí se refuerza el valor de la lengua indígena y la identificación con su cultura. Los conocimientos previos de las y los alumnos son el punto de partida para todas las actividades. No se acude

a traducciones, las lenguas se trabajan por separado, sin interferencias de palabras de otra lengua, a excepción de los préstamos del náhuatl al español, que son útiles para reflexiones metalingüísticas.

En el caso de la palabra clave *atl* o “agua”, según la lengua en la que se está trabajando, se hacen dibujos o se escriben textos que reflejan y analizan el uso, las vivencias, la escasez del agua, sus razones y consecuencias, así como la tenencia de la tierra y los saberes respectivos. Cabe agregar que todas las palabras a trabajar están articuladas con el contexto y su tratamiento lingüístico, solas o como parte de oraciones, diversos tipos de textos e imágenes, su complejidad aumenta por doce etapas (Martínez, 2016, pp. 74-109, 131-134).

Se aprovechan encuentros casuales o programados con personas especializadas en alguna actividad o conocimientos de la comunidad para profundizar en los temas que se abordan en la escuela. Y se combinan movimientos corporales con el aprendizaje de ciertos contenidos.

Las dinámicas didácticas se centran en la comunicación y el aprendizaje colaborativo. También se organizan reuniones con las madres y los padres de familia para involucrarlos en los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos. Con los dibujos y escritos elaborados en la escuela forman las y los alumnos un ambiente letrado en casa, de preferencia cerca de su cama. De esta manera siguen leyendo y en un ambiente personalizado de confianza.

Las y los profesores llevan una guía de observa-

ción para registrar dificultades y mejorar el proceso de aprendizaje. Entre los materiales didácticos que se preparan destacan dibujos, textos, oraciones, palabras, sílabas y letras. Se acude a los libros de texto en español y el *nahuatlajtoli*.

Las y los alumnos “leían y escribían en náhuatl pero, al mismo tiempo las reglas gramaticales, lingüísticas y de uso social, eran transferidas a la escritura del español” (Martínez, 2016, p. 21). De un cronograma incluido se deduce que durante el primer año se trabaja primero durante tres meses únicamente en náhuatl y posteriormente se incluye el español.

Comentario

El procedimiento diseñado y probado en varias escuelas promueve aprendizajes situados en el contexto socio-cultural. Los procesos de lectura y escritura se inician con la lengua originaria y a los cuatro meses del primer año de primaria se agrega el español, cabe subrayar no expresamente como segunda lengua. Se mantiene la separación de lenguas para la adquisición de la lectura y escritura. En el caso de niños monolingües, todo el proceso se lleva únicamente en español, aunque situado en su contexto cultural indígena. El territorio no juega un papel específico, sino que es trabajado como otras referencias naturales y culturales.

Es innovador e interesante el uso de la “palabra clave”, que resulta afin a la “palabra generadora” desarrollada por Freire, sin embargo, en el caso revisado no explora un sentido político explícito.





REFERENCIAS

Martínez Cruz, S. (2016). ESALENTE. *Una estrategia de la Adquisición de la Lectoescritura en Niños Nahuahablantes hacia la Transición del Español*. Puebla: Dirección de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública.

Quinteros, G. (2013). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

NIDOS DE LENGUA

Historia y lenguas participantes

En Oaxaca, la Jefatura Estatal de Zonas de Supervisión 21 del Plan Piloto y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) empezaron a promover los Nidos de Lengua (NL) como parte del Movimiento Pedagógico, y en 2007 en el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural se acordó instalar los NL en comunidades de las lenguas: mazateco, mixteco, cuicateco, zapoteco y huave. El primero se creó en 2008 con autorización de la asamblea comunitaria en una comunidad mixteca del municipio de Nochixtlán (Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo), le siguieron otros nueve, que atendieron los niveles de inicial, preescolar y primaria.

Entre 2008 y 2012 se recibió apoyo del “Proyecto *Nido de Lenguas*: estrategia de recuperación y revitalización de las lenguas originales”, en el que colaboraron la CMPIO, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Pacífico Sur y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés). El proyecto se llevó a cabo en siete etapas: 1. Exploración de las comunidades idóneas; 2. Acuerdo comunal sobre la formación de un NL; 3. Organización de guías; 4. Capacitación y sensibilización; 5. Habilitación del NL con diversos objetos

para las actividades de enseñanza; 6. Implementación con técnicas didácticas tradicionales; 7. Reforzamiento del uso de la lengua en la comunidad (Crowley, 2014).

Para la formación de docentes, madres y padres de familia y autoridades se contó con el apoyo de distintas instituciones no ligadas a la SEP (Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural/ CNEII; Universidad de Nuevo México, CIESAS-UNICEF). A los once talleres realizados mediante el proyecto arriba mencionado asistieron personas interesadas, no solo de Oaxaca, sino también de Baja California, Chiapas, Guerrero, Jalisco, Michoacán y Sinaloa.

El último taller se realizó en 2010. En 2021 ya no funcionó ningún NL por distintas razones: falta de apoyo oficial del Sistema Educativo Nacional, desinterés de familias y docentes, espacios inadecuados, falta de tiempo (Meyer 2021).

En Michoacán se fundaron dos NL en comunidades p'urhépechas: en Puácuaro, municipio de Erongarícuaro (región lacustre), y en Cherato, municipio de Los Reyes (región meseta) (Cornelio, 26 y 27-07-2008, pp. 21-22). Solo en Yucatán se fundaron NL en contextos urbanos y con docentes de CONAFE, en total fueron nueve.³ Se tenía considerado ampliar la formación de NL en contextos urbanos

³ Un ejemplo de un NL en Yucatán se encuentra en este video titulado: *K'U'UKANKIL U YÓOL T'AAN*, con el detalle de que no se indica el año y el grupo que lo realizó, solo se concede el crédito de financiamiento por la Fundación Kellogg, <https://fb.watch/9TLsF5FmCg/>.

como Oaxaca, CDMX y Los Angeles, California. Tanto en Oaxaca como en Michoacán fueron promovidos por docentes de educación indígena.

Condiciones para la creación y operación de un NL

Para la creación de un NL debe estar claro que se trata de un esfuerzo comunal, no solo de un centro escolar, a favor de la revitalización lingüística y se debe contar con:

- ◆ Niños con L1 español.
- ◆ Interés y compromiso de las familias a favor de la revitalización.
- ◆ Habitantes que hablan y están dispuestos a enseñar la L1.
- ◆ Programas para adultos para aprender la L1 como L2.
- ◆ Iniciativas para hablar y leer la L1 en la vida social, negocios, cargos políticos y religiosos, medios de comunicación.
- ◆ Espacios en casas de familia o similares (no reconstrucciones de espacios tradicionales típicos).

Las y los docentes fungen como iniciadores y coordinadores, pero las guías directas son las y los hablantes.





En un NL puede haber de 5-30 niños, cuyo rango es desde recién nacidos hasta los seis años de edad, con una guía para 3-5 niños que ya no hablan la lengua, mas puede ser que entiendan un poco. El trabajo de los NL tiene que estar acompañado por otras actividades locales a favor de la revitalización de la cultura y lengua, extendiendo su uso a todos los espacios públicos y prácticas culturales.

El punto de arranque es una asamblea comunitaria donde se toma la decisión de instalar uno o varios NL, como lo reporta Cornelio (6-11-2009). La asamblea vigila que los trabajos no se limiten al apoyo de las autoridades en curso, sino que sean responsabilidad de la comunidad para asegurar su permanencia más allá de ciclos de administración local. En una de las comunidades oaxaqueñas (Llano de Avispas) se estableció un día a la semana en el que toda la comunidad hablaba únicamente LI. El diagnóstico lingüístico, como uno de los requisitos básicos, aporta información indispensable para conocer los usos de la lengua y sus potencialidades.

En los hogares se tiene que utilizar la lengua originaria lo más posible y reducir el tiempo del uso de español. Para ello se requiere de grupos de apoyo lingüístico y pedagógico. Los espacios más apropiados son las casas, talleres, también se consideran lugares en la naturaleza o espacios públicos, donde se propicia un ambiente familiar y de confianza. Los materiales y muebles son de preferencia de producción local y con recursos naturales. Cada NL establece sus horarios, pero entre más tiempo estén

los niños mejor será el resultado. Se debe procurar un contacto diario entre guías y niños, también durante las vacaciones y restringir el consumo de televisión y radio en español. Si la o el docente no habla la lengua será un aprendiz más. No debe haber nada en español, ni oral ni escrito, ni traducciones.

Las actividades del Nido son las actividades ordinarias de la comunidad y del hogar, las actividades que los niños observan y en que participan todos los días. También, damos prioridad a las actividades culturales que se están perdiendo o que ya no se practican en la comunidad, como son ciertos ritos, fiestas, o formas tradicionales de mostrar respeto (Meyer y Soberanes, 2008, p. 8).

Programas de radio y televisión comunitaria valen como medios de apoyo, si emplean la lengua originaria.

La metodología de los NL comprende las siguientes estrategias lingüísticas:

- Usar la lengua originaria en cada momento, sin traducir al español.
- “Construir” el entendimiento lingüístico de los niños por medio del uso de gestos, palabras y frases repetitivas, así “bañando en lengua” las actividades concretas en que participan ellas y ellos, para que vayan aprendiendo la lengua.
- Nombrar repetidas veces los materiales y utensilios que están a la mano y comentar las acciones que hacen los niños, pero siempre en forma natural y conversacional.

- Invitar y motivar, pero no insistir o presionar, que los niños repitan o digan espontáneamente las palabras y frases en lengua originaria que escuchan de las y los guías. Participar en actividades que les gustan, “bañados” en la lengua originaria, es la mejor manera de motivarlos a hablar.
- Enfocarse en las habilidades orales y receptoras de la lengua originaria, no en la lectura o la escritura. Una nueva lengua se aprende al escucharla y usarla en diversos y repetidos contextos, no al escribir o memorizar listas largas de palabras y frases.
- Conversar en forma natural con individuos o grupitos de 3 a 5 niños acerca de sus actividades. Minimizar las veces cuando se espera que todos los niños presten atención a la participación de un solo guía.
- Hacer preguntas, pero estar listo para contestarlas usted mismo si los niños no entienden bien o no están dispuestos todavía a intentar una respuesta oral.
- Darse cuenta de que en cada momento por su modelo lingüístico está “enseñando” la lengua a principiantes.
- En vez de enfocarse en los errores lingüísticos de las niñas y los niños, CELEBRAR SUS ESFUERZOS DE ENTENDER Y HABLAR (Meyer y Soberanes, 2008, p. 9).

Entre los productos posibles a elaborar están: diccionario de la lengua, materiales escritos en L1. Hay que darle un nombre en L1 al NL. También se puede crear un ambiente alfabetizador si se asignan nombres en L1 a los objetos que se encuentran en el espacio del NL.

Antes de planear e iniciar un NL es indispensable investigar en la comunidad y con sus habitantes sobre:

- ◇ Etapas de desarrollo cultural, incluyendo el aprendizaje de lenguas.
- ◇ Actividades donde participan las niñas y los niños.
- ◇ Qué esperan madres y padres de familia de la educación de sus hijas e hijos.
- ◇ Uso de las lenguas indígenas y español en la comunidad y escuela.
- ◇ Las experiencias como hablantes de una lengua originaria y los significados que se le asignan en la comunidad.
- ◇ Cuáles actividades se realizan donde la lengua todavía está en uso.

Para facilitar y guiar la investigación correspondiente, en Oaxaca diseñaron un formato de entrevista aplicable a niños, jóvenes, adultos y ancianos (Cornelio, 25 y 26-07-2008, pp. 4-7, 10-12).





En apoyo a la comprensión de la lengua inicialmente desconocida se recurre a: señas, movimientos, dirección de los movimientos corporales de niñas y niños para realizar correctamente la actividad, mímica, repetición de expresiones verbales; inclusión de música y cantos; teatro.

Formación de docentes/guías

Aunque los NL no son ni están pensados como iniciativas institucionales y tampoco se deben escolarizar, es importante que las y los docentes que participan en ellos cuenten con cierta capacitación. En este tipo de formación no hay solamente que aprender, sino también desaprender parte de la formación institucionalizada y escolarización en general. Para trabajar en un NL resultan más pertinentes la socialización comunitaria y las actividades que la fortalecen.

La formación de docentes, así como las prácticas de la revitalización lingüística promovidas por la CMPIO, como en los NL, están basadas en el principio de comunalidad de los pueblos originarios de Oaxaca y comparten las siguientes características (Meyer, 2021):

- Diagnóstico lingüístico de la comunidad y los niños.
- Participación comunitaria.
- Reivindicar el conocimiento comunal.

- Enseñar y usar la lengua originaria y promover el bilingüismo.
- Investigación como método pedagógico.
- Cosmovisión indígena.
- Formación docente alternativa.
- Currículo pertinente.

Es evidente la importancia de que las y los maestros participen en actividades comunitarias e investiguen los conocimientos y el uso de lengua en la comunidad de su centro escolar. Para apoyar la formación de docentes en este sentido y ante la necesidad de programas de formación para educación inicial, se diseñó e implementó durante un año (de julio 2011 a julio 2012) el Diplomado en Educación Inicial Comunitaria y Bilingüe, que articula la vida comunitaria con teoría y práctica pedagógica. En lo particular, el programa consistió en los siguientes ejes, temas y productos, situados en cada una de las comunidades participantes (Meyer, 2021):

Tabla: Ejes, Temas y productos del Diplomado en Educación Inicial comunitaria y Bilingüe

EJES	TEMAS	PRODUCTOS
Comunalidad y educación en Oaxaca	<ul style="list-style-type: none"> • La vida comunal. • Prácticas comunales de socialización de niños y jóvenes. • Rupturas entre la socialización familiar, comunal y la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación de la vida comunal (fotos y videos) con narración. • Autobiografías lingüísticas y escolares. • Diagnóstico lingüístico y análisis comunal.
Teorías de desarrollo infantil en el contexto comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo lingüístico bilingüe. • Sabiduría comunal acerca del desarrollo del niño. • Formación de ciudadanos responsables desde la niñez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico lingüístico y análisis comunal. • Documentación de la vida comunal (fotos y videos) con narración.
Métodos de investigación y acción y sus usos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y participación etnográficas. • Biografías de bebés, autobiografías. • Análisis de fotos, entrevistas, encuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autobiografías lingüísticas y escolares. • Biografías comunitarias de niños pequeños. • Análisis de fotos de actividades espontáneas (situación, personas, materiales, comunicación verbal, no verbal).
Articulación con otros niveles escolares y con la comunidad		<ul style="list-style-type: none"> • Autobiografías lingüísticas y escolares. • Sistematización e intercambio de las experiencias y materiales, evaluación de las actividades.
Teoría y pedagogía de la educación inicial comunitaria y bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de actividades espontáneas y planeadas comunitarias para convertirlas en didáctica planeada en lengua originaria. • Pedagogías indígenas. • Revitalización y mantenimiento de la lengua originaria y promover el bilingüismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de la comunidad con fotos de actividades espontáneas de los niños pequeños. • Sistematización e intercambio de las experiencias y materiales, evaluación de las actividades.

Elaboración propia con base en Meyer, 2021.



En Oaxaca diseñaron una guía de observación de las prácticas pedagógicas en los NL (Cornelio, 7-08-2008, pp. 2-5). Las experiencias documentadas en la Relatoría del curso de inducción (Cornelio, 25 y 26-07-2008) refieren como testimonios de las prácticas de las y los docentes, salvo algunas excepciones, clases que ponen conocimientos y prácticas comunitarias y L1 en el centro, empero no dejan de ser clases en sentido escolar en lugar de adoptar las estrategias propias de un NL.

Semejante a los rincones del método Montessori se pueden crear en los NL diferentes espacios con materiales que favorecen el desarrollo de la lengua oral y escrita.

Fuera de Oaxaca y en el nivel de educación superior se han creado NL en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, donde todos cursan la materia de Lengua Originaria en yoreme-mayo, que la mayoría aprende como segunda lengua. La mayoría de las y los egresados saben hablar, leer y escribir en yoreme-mayo. Para estudiantes de otras L1 (chatinos, choles, mixtecos, mixes, tepehuano, triquis, tseltales, tsotsiles, yaquis, yoremes zapotecos) se han instalado doce NL. El profesor de la asignatura de yoreme-mayo es el guía y supervisa los trabajos en cada NL, donde interaprenden entre avanzados y aprendices. En este caso de educación superior, los NL se han instalado en espacios donde se realizan trabajos académicos y prácticas culturales (Feltz, 2017, pp. 37-38).

Resultados

En una de las comunidades con NL se advirtieron

cambios significativos: antes el 80% de la población usaba el español y el 20% el mixteco, actualmente es un uso del 50%.

La mayoría de los NL en Oaxaca tenía niñas y niños en edad de inicial o preescolar, cuya primera lengua era el español. Entre 2008 y 2010 recibieron las y los docentes varios talleres de formación para crear y desarrollar NL. Para proyectos posteriores será un objetivo fundamental reconstruir y revitalizar las identidades y las lenguas originarias de niñas, niños, maestros y maestras. Para quienes participaron en un NL resultó un punto de partida el que estén convencidos y activos en términos personales y profesionales en la revitalización de las lenguas originarias.

Comentario

Las experiencias con los NL en el estado de Oaxaca aportan elementos importantes para la formación lingüística, pedagógica y comunitaria de docentes. La documentación lingüística, parte esencial del PRONAI, aportará información necesaria para poder formar NL. La formación recibida en los diplomados “Sistematización del conocimiento indígena” y “Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües” cubre varias de las exigencias formativas para la creación de un NL, mientras que las Milpas Educativas (ME) (REDIIN, 2019) ofrecen situaciones y actividades de aprendizaje muy semejantes. Se puede echar mano de las técnicas de las ME: mapas vivos, foto voz, tarjetas, etcétera.

REFERENCIAS

S/A. (s/f). *Los Nidos de Lengua en Oaxaca. Caso 8.*

Cornelio Cruz, M. (26 y 27-07-2008). *Relatoría del Taller sobre el uso y pedagogía de las lenguas originarias en los nidos de lengua.* Proyecto UNICEF-CIESAS “Todas las niñas y todos los niños a la escuela”. Oaxaca. Documento inédito.

Cornelio Cruz, M. (7-08-2008). *Relatoría del Curso de Inducción. Nido de Lengua.* Proyecto UNICEF-CIESAS “Todas las niñas y todos los niños a la escuela”. Oaxaca. Documento inédito.

Cornelio Cruz, M. (11-10-2008). *Relatoría de la Inauguración del Nido de Lengua mazateca.* Documento inédito.

Cornelio Cruz, M. (6-11-2009). *Reporte de Asamblea en Santa María Guinagati.* Documento inédito.

Crowley, I. (Coord.) (2014). *Buenas prácticas sobre educación indígena.* México: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia.

Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>

Meyer, L. y Soberanes Bojórquez, F. (2008). *El Nido de Lengua. Breve Guía para las y los “guías”.* Oaxaca: Movimiento Pedagógico, Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.

Meyer, L. y Soberanes Bojórquez, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías.* Oaxaca: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca - Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural - Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

Red de Educación Intercultural e Indígena (REDIIN) (2019). *Milpas Educativas para el buen vivir. Nuestra*





cosecha. Universidad Iberoamericana, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, W. K. Kellogg Foundation.

https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf

Videos y sitios de Internet

Gala/linguapax (Grupo de Acompañamiento a Lenguas Amenazadas). Políticas lingüísticas para la revitalización de las lenguas (2019): https://www.youtube.com/watch?v=F_0aEEe40o4 9:45 min.

K'U'UKANKIL U YÓOL T'AAN. (Nido de lengua en Yucatán, con guía mixteca) 1:46:23 min.
<https://fb.watch/9TLsF5FmCg/>

Meyer, L. (2021). Video conferencia. Escuela Normal Valle de Mezquital, Ixmiquilpan, Hgo. <https://www.facebook.com/watch/live/?ref=search&v=1171254839974710> 1:20:54 min.

Nido de lenguas (Fernando Salmerón): <https://vimeo.com/101813009> 4:14 min.

Nido de Lenguas Ayuujk Machacado Tlahuitoltepec,
Mixe: <https://www.youtube.com/watch?v=hr4wvFn00bc> 8:41 min.

Nido de lengua, Colonia Plan del Carril de Huautla de Jiménez, Región Mazateca de Oaxaca.
<https://ojodeaguacomunicacion.org/naxo-cafe-manda-saludos/> 13:18 min.

Mikwal Nangajndek [Los hijos de la mar]. San Mateo del Mar, Región Ikoots o mareña de Oaxaca.
<https://vimeo.com/101544552> 27:00 min.

EL “PROYECTO 50-50 GUERRERO”

Historia del proyecto

El “Proyecto 50-50 Guerrero”, llevado a cabo desde 2011 en el municipio de Xochistlahuaca⁴, Guerrero,

es el primer programa educativo de doble inmersión que involucra a maestros y estudiantes indígenas en México. Actualmente, en este proyecto de investigación-acción colaborativa participan más de 150 maestros en las 21 escuelas primarias del sector, más de tres mil estudiantes indígenas, tres investigadores del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, y un equipo académico del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (Feltés y Reese, 2014, p. 3).

En 2020, 25 escuelas primarias de tres zonas escolares han colaborado en el proyecto (Feltés, 2020) y ninguna de ellas ha puesto coto a su participación.

Los inicios de este proyecto se encuentran en una sola escuela primaria con el apoyo y liderazgo del supervisor de la zona escolar respectiva. Los avances obtenidos en la enseñanza de lectura y escritura en *ñomndaa*, con base en un estudio de este caso y recomendaciones para su mejora, llevaron a las y los docentes en 2010 a compartir la iniciativa y discusión de avances y necesidades con toda la zona. Ya tenían conocimiento general del método de doble inmersión, pero no contaban con las habilidades específicas para trabajarlo. Como resultado solicitaron asesoría especializada al programa de Escuelas de Calidad. A partir de entonces recibieron talleres y asesoría por parte de Joan Marie Feltés. Los procesos formativos para las y los docentes se dieron con apoyo del INALI, la fundación Sertull y el INIDE de la Universidad Iberoamericana.

Durante el diseño del proyecto y su implementación se orientaron en las ideas de Enrique Hamel sobre la *adquisición del español como segunda lengua* y el concepto de *interaprendizaje* promovido por María Bertely.

⁴ Xochistlahuaca, “llanura de flores” es el nombre en náhuatl. En *ñomndaa* se llama *Suljaa'*, y significa “plan de las flores”.



Metodología

Se trabaja con la doble inmersión (Feltés et al., 2021)⁵, que persigue un bilingüismo aditivo con competencias altas en biliteracidad en dos lenguas, en este caso una lengua originaria y la mayoritaria a nivel nacional. Para cada lengua existen docentes, horarios y espacios distintos. Puede ser que una lengua se trabaje antes del receso y la otra después. La distribución de tiempo es de un 50% para cada lengua.

No se utiliza el término de alfabetización, sino que se asume el enfoque de biliteracidad crítica, bajo este marco “los estudiantes aprenden las habilidades altamente cognitivas y metacognitivas de *hablar para reflexionar, leer para comprender y escribir para comunicar*” (Feltés et al., 2021, p. 116)

Hay niñas y niños que ingresan a la escuela hablando solamente ñomndaa (amuzgo), otros, debido al desplazamiento lingüístico son monolingües en español, y también se cuenta con bilingües de distintos niveles.

Las experiencias al practicar la doble inmersión generaron nuevos aprendizajes, pero también resultó necesario desaprender lo que hasta entonces habían sido prácticas no cuestionadas, entre ellas la traducción constante entre una lengua y otra. “Dejar atrás’ la traducción ha sido un proceso muy duro de *desaprendizaje*, pues tuvimos que desa-

prender una metodología pedagógica poco efectiva, promovida por nuestro gobierno federal, y crear un programa educativo intercultural y bilingüe de alto rigor académico” (Feltés et al., 2021, p. 102).

Uno de los resultados del proyecto 50-50 consiste en que “los estudiantes en programas de doble inmersión que hablan lenguas minoritarias progresan académicamente más o a la par que los que estudian en una sola lengua” (Feltés y Reese, 2014, p. 4). Por otro lado, se observó un aumento en la autoestima y seguridad al hablar en las dos lenguas. Para ello jugaron un papel importante nuevas prácticas pedagógicas aprendidas en el programa formativo (diplomado y talleres) del mismo proyecto y la creación de una comunidad de aprendizaje entre docentes, jefe de sector y supervisores. De 2011 a 2014 se participó en el diplomado “Escuela y comunidad”, diseñado por Sylvia Schmelkes y el INIDE de la Ibero, que incluyó investigación y actividades en la comunidad. De ahí surgieron los dos temas principales del currículo propio: a) cultura e identidad; b) medio ambiente (Feltés et al., 2021, p. 117).

Cada verano, llegan a una comunidad diferente docentes de escuelas bilingües de Estados Unidos, experimentados en programas de doble inmersión, a impartir talleres de seguimiento. Este tipo de procesos de formación y seguimiento son básicamente prácticos, en clases y actividades reales de la escuela en turno y están organizados por ejes transversales, de los cuales el de “Formación y capacitación en biliteracidad” es el más importante y se trabaja con apoyo didáctico de profesores de

⁵ Para conocer más detalles de este método véase el apartado sobre: Doble inmersión.

Estados Unidos. Se organizan clases con las “mejores prácticas” de las y los docentes locales, donde también asisten madres y padres de familia como observadores, que a su vez evalúan y retroalimentan. Otro eje está designado a la “Evaluación auténtica”, tanto de docentes como de alumnas y alumnos. El resto de los ejes están enfocados en las siguientes problemáticas: “Construcción de ciudadanía” y “Conciencia ecológica” (Feltos, 2020).

Entre las y los docentes se observaron diferentes intereses. Unos se formaron como expertos en lengua y cultura ñomndaa e imparten las clases en esta lengua. Otros se concentran en que sus alumnas y alumnos aprendan un buen español. Con este objetivo se volvieron especialistas en la enseñanza del español como segunda lengua y trabajan esta parte de la biliteracidad. Tanto la planeación como la práctica docente se basan en el trabajo colectivo entre todos y todas las docentes de una escuela.

Participación comunitaria, contexto territorial y social

Antes de iniciar en el ciclo escolar 2011-2012 se realizaron asambleas de padres de familia y autoridades locales para obtener su permiso y apoyo. Como parte del proceso de investigación-acción participativa resultó intencionada y fundamental

la relación de los maestros con las comunidades donde trabajan y las metas más grandes de la ciudadanía, del servicio comunitario y la integración de la escuela con la comunidad, articuladas

por los maestros, los padres y madres de familia y los principales líderes comunitarios (Feltos y Reese, 2014, p. 16).

Lo anterior se refleja en el diseño e implementación de “unidades curriculares transversales que emergen de preocupaciones comunitarias y atienden necesidades comunitarias” (Feltos y Reese, 2014, p. 16) mediante un conjunto de campos de conocimiento y actividades prácticas dentro y fuera de la escuela.

El proyecto 50-50 en escuelas de comunidades ñomndaa (amuzgas) tiene garantizadas dos horas al día para cada lengua en distintas asignaturas y diferentes espacios, que pueden ser escolares o comunitarios (campo, talleres, casas), donde se crea un ambiente letrado. Los cambios de lengua, docente y espacio se dan después del receso. Las y los docentes adquieren un papel de especialista o “modelo” en su lengua académica respectiva, aunque no la dominan en todos los aspectos. Las madres de familia se han vuelto co-educadoras en los procesos de literacidad en las dos lenguas.

Entre las y los niños también hay hablantes de una tercera lengua. En dos escuelas las y los alumnos son hijos/as de migrantes nahuas del estado Puebla. Aunque reconocen la importancia del náhuatl y su propia cultura, apoyados por sus madres y padres quieren aprender ñomndaa para poderse comunicar con la gente de su nuevo contexto.

Otra área de atención escolar y comunitaria es la dirigida a niñas y niños con capacidades diferentes y necesidades educativas especiales.



Contenidos y estrategias

Se articulan contenidos propios (lenguaje, etnomatemáticas, geografía, historia, organización social, conocimientos, valores, cosmovisión, educación física y artística) con el currículo oficial (ver tabla en Feltes, 2017, pp. 22-23; o Feltes et al., 2021, pp. 110-111). Se “trabajan los mismos temas en español y lengua originaria, pero no las mismas lecciones. NO se trata de traducción” (Feltes, 2020).

La LI no se reduce a una asignatura, sino cumple el papel de lengua académica. Con base en análisis de libros de texto nacional, entre docentes, madres y padres de familia, comuneras y comuneros se incluyeron nuevas asignaturas al currículo: “etnomatemáticas, geografía e historia comunitaria y conocimiento ñomndaa” (Feltes y Reese, 2014, p. 8).

Las estrategias didácticas comprenden diversas dinámicas tanto para la creación de ambientes afectivos y cariñosos de aprendizaje, como para el lenguaje oral, la lectura y escritura con base en el *aprender haciendo*. Se reconoce y critica el papel de la escuela como reproductora del sistema social hegemónico (Bourdieu y Passeron, 1970), sin embargo, también se asume como agente transformador y en resistencia (Freire, 1972; Giroux, 2004). A ello corresponden dinámicas donde predominan una visión y acciones colectivas, por ejemplo, en la preparación de alimentos para el consumo al interior de la escuela y los equipos de trabajo entre alumnas y alumnos.

Se realizan talleres e investigaciones con expertos locales en conocimientos propios, oficios y artes en espacios naturales y casas de la comunidad.

Los textos elaborados por las y los docentes durante su proceso de formación, posteriormente, los leyeron frente a sus alumnas/os con la finalidad de que sirvieran de ejemplos de distintos tipos de texto (autobiografía, narrativo, expositivo, descriptivo, carta persuasiva) y rigurosidad en su composición.

La comprensión de las dos lenguas y la comunicación en ellas son el objetivo principal de la doble inmersión. Para lograrlo, las estrategias

incluyen la elaboración de apoyos visuales, como alfabetos ilustrados para enseñar el sonido de cada letra, tarjetas silábicas para mostrar cómo se forman las palabras, cantos relacionados con los temas de estudio, “textos ancla”, dibujos etiquetados, “bancos de palabras”, organizadores gráficos y modelos de diferentes géneros de escritura (Feltes et al., 2021, p. 91).

El “texto ancla” consiste en una parte del libro de texto oficial que se trabaja durante una semana para, como indica su nombre, anclarlo al contexto. Para su mejor comprensión se elabora un “banco de palabras” a partir de los términos que en un inicio les resultaron desconocidas a las y los alumnos. El salón reservado para las clases en ñomndaa incluye un “ambiente letrado” con palabras, fotos, dibujos, pinturas, objetos cotidianos y simbólicos de la propia cultura, y los trabajos de las y los niños. Se

creó una biblioteca escolar con libros hechos por integrantes de la escuela y la comunidad.

La cuestión del territorio se aborda desde la migración y desterritorialización con base en las propias experiencias de alumnas, alumnos y familias de las comunidades como migrantes. En este sentido, se realizan actividades académicas con el “objetivo de presentar a los niños de primaria una oportunidad de ‘hacer territorio’ dondequiera que estén, de desarrollar una identidad comunitaria e identificarse a sí mismos como ciudadanos del espacio donde viven y conviven con otros” (Feltés et al., 2021, p. 304). Se organizan recorridos para reconocer el “entorno natural y el contexto cultural de su comunidad como una infraestructura alternativa para el aprendizaje de contenidos curriculares” (Feltés et al., 2021, p. 334). Entre los materiales visuales hay “dibujos con etiquetas de la unidad temática de ecosistemas” (Feltés et al., 2021, p. 165) y “mapeos comunitarios participativos” (pp. 350-359), parecidos a un *mapa vivo*, pero, sobre todo, con fines geográficos.

El territorio se considera parte de la identidad personal y comunitaria y de las actividades comunitarias. A partir de diálogos con personas mayores se detectan cambios con base en los croquis que dibujan alumnas y alumnos de su camino entre casa y escuela. Sobre esta última cada una de ellas a tiene su huerto escolar o participa en terrenos comunitarios. Un día a la semana se organiza una

actividad en la comunidad, relacionada con algún campo de conocimiento.

Evaluación auténtica (Bernstein, 1977) y formativa

La evaluación auténtica se refiere a la evaluación contextualizada de aprendizajes situados. Se basa en la teoría socio-cultural, la enseñanza y cognición situada, el enfoque experiencial y la práctica reflexiva. Las evaluaciones dan cuenta tanto de los aprendizajes de alumnas y alumnos como de la práctica docente. En lo particular,

los datos duros de seis años de evaluación auténtica constante del avance en lectura y escritura de casi tres mil estudiantes indican que los niños y las niñas del Proyecto 50-50 egresan de este modelo educativo fortalecidos en su identidad como niños y niñas indígenas y como ciudadanos del mundo, con capacidades de biliteracidad (leer para comprender, hablar para reflexionar, escribir para comunicar) a nivel de grado (Feltés, 2017, p. 23).

Madres, padres, abuelas y abuelos no solo participan en diversas actividades de investigación y producción de materiales educativos, sino también constituyen el público para las exposiciones de los trabajos fuera de la escuela, y sus valoraciones son puntos clave para alcanzar las mejoras.

Entre los instrumentos de evaluación destacan: rúbricas diseñadas entre docentes y estudiantes, portafolio, reflexión y diálogos entre parejas y colectivos, retroalimentación, exposición pública de textos, auto y coevaluación (Feltés et al., 2021, pp. 415-474).



Comentario

El Proyecto 50-50 destaca por sus innovaciones curriculares (contenidos, estrategias, evaluación), la formación y seguimiento de las prácticas docentes con especialistas en la educación bilingüe, la extensión geográfica y el tiempo de su duración. Se le otorga importancia capital a contenidos y prácticas relacionadas con la comunidad y el territorio como parte de la identidad personal, comunitaria y étnica. Los resultados, basados en procesos rigurosos de evaluación, muestran avances relevantes en la biliteracidad de niñas y niños ñomndaa.

Sin embargo, las actividades y los análisis referidos al territorio no implican cuestionamientos político-históricos o sobre las relaciones de poder implícitas en los cambios detectados. Todos los textos que se proponen para la lectura y la evaluación de las habilidades respectivas tienen contenido positivo (Feltes et al., 2021, pp. 415-434), no hay cuestionamientos ni descripciones desde una perspectiva crítica, salvo en problemas ambientales y de salud (pp. 385-413).

REFERENCIAS

Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/PIF212.pdf>

Feltes, J. M. y Reese, L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica* (43), 1-18.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99831379002>

Feltes, J. M., García, E., Alarcón, L., Choreño, J. R., Reese, L. y Contreras, M. (2021). *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: Una metodología pedagógica para el desarrollo de biliteracidad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas de México*. México: Universidad Iberoamericana.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Videos y sitios de Internet

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) (2021). *La doble inmersión lingüística: un proyecto de reivindicación identitaria* (Joan Feltes y Luz Moreno). Universidad Iberoamericana. 7:08 min.

<https://www.youtube.com/watch?v=DG1W5MGwkpU>

Universidad Iberoamericana y Maestros del Sector 16 de Educación Primaria Indígena, Xochistlahuaca, Guerrero. *La Doble Inmersión en dos Lenguas Nacionales (Proyecto 50-50, Guerrero)*.

[https://xn--alternativasindgenasfrentealacovid19-xkd.org/proyecto-de-doble-inmersion-en-dos-lenguas-nacionales-\(proyecto-50-50\)/proyecto-50-50](https://xn--alternativasindgenasfrentealacovid19-xkd.org/proyecto-de-doble-inmersion-en-dos-lenguas-nacionales-(proyecto-50-50)/proyecto-50-50)

Feltes, J.M. (2020). *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: Una metodología pedagógica para el desarrollo de las habilidades de biliteracidad y el diálogo intercultural en estudiantes de las escuelas primarias indígenas de México*. 1:22:10 hrs.

<https://www.youtube.com/watch?v=w6VIBPRjTF4>

Feltes, J. M. (2020). *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: un proyecto en primarias indígenas (Presentación del libro)*. 2:55 min.

<https://inide.ibero.mx/multimedia/la-doble-inmersion-en-dos-lenguas-nacionales-un-proyecto-en-primarias-indigenas/>





ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN ESCUELAS RURALES DE ORGANIZACIÓN MULTIGRADO DEL SURESTE DE MÉXICO

El proyecto fue parte de las actividades de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), en lo particular el capítulo “Sureste”, y financiado por el programa de Redes Regionales en Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación de CONACYT en 2021.

El objetivo principal reside en “fortalecer la lectura y escritura en lenguas originarias y favorecer así el uso oral y escrito de las lenguas en las asignaturas que conforman el currículo nacional en contextos particulares de la región sureste del país” (Santos y Espinoza, 2021, p. 9). Las ocho propuestas (cinco de primaria y tres de secundaria) que se presentan en el libro *Estrategias didácticas para el desarrollo...*, publicado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, ya fueron implementadas y evaluadas. Para ello se contó con la colaboración de docentes, tanto de primarias multigrado y regulares como de secundarias comunitarias, con el apoyo de “supervisores y académicos de dos Universidades Interculturales y del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco”, en contextos de baja, media y alta vitalidad de la lengua. En las escuelas participantes, docentes y estudiantes hablaban la misma lengua. Las escuelas donde se pilotearon las estrategias didácticas se ubican en los estados de Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán.

En síntesis, dicho texto se dirige expresamente a docentes del medio rural, interesados en la enseñanza oral y escrita de las lenguas originarias.

Metodología

La metodología desarrollada articula el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita y oral, por un lado, con el contexto socio-cultural y lingüístico y, por el otro con todas las asignaturas del currículo nacional. Las estrategias didácticas se fundamentan en la teoría pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje situados. El eje central y transversal de las estrategias se caracteriza por cinco dimensiones:

1. Contexto socio-cultural: se consideran “como andamiaje principal los conocimientos locales, prácticas comunitarias, actividades diarias, relación ser humano naturaleza, organización social/comunal, entre otras. Se basa en el aprendizaje situado” (Santos y Espinoza, 2021, p. 11).
2. Contextos socio-lingüísticos: se registran el grado de vitalidad de la lengua originaria y de las lenguas en contacto, y los diversos escenarios del uso de la lengua.
3. Adquisición y desarrollo de la lengua escrita: como puntos de partida se tienen que identificar: “el bilingüismo de los estudiantes, la lengua originaria como lengua materna de los estudiantes o simultánea al español, el desarrollo de la escritura en lengua originaria y en español, poniendo particular aten-

ción a la escritura de la lengua originaria” (Santos y Espinoza, 2021, pp. 11-12).

4. Organización y trabajo multigrado: las actividades son “situadas para el trabajo con la lengua escrita con distintos niveles de complejidad en las actividades vinculados a la vitalidad de la lengua y la aproximación a la escritura en lenguas originarias” (Santos y Espinoza, 2021, p. 12).
5. Trabajo explícito con otras áreas de conocimiento: las actividades de lectura y escritura están vinculadas con todas las asignaturas.

Las dimensiones implican una etapa de investigación en la comunidad, un diagnóstico escolar, conocimiento y experiencia pedagógica, didáctica y curricular. En atención a las dimensiones y en función de contar con una guía para el diseño se sugiere que cada proyecto didáctico lleve a cabo los siguientes pasos (Santos y Espinoza, 2021, pp. 141-143):

1. Identificar el grado de vitalidad de la LI en la comunidad.
2. Diagnosticar los perfiles lingüísticos y aproximación a lectura y escritura de las y los alumnos.
3. Elegir un portador o tipo de texto como producto final.





4. Definir su función comunicativa y pertinencia para la comunidad.
5. Determinar cuál actividad significativa puede dar pauta para este texto.
6. Decidir la vinculación con otras asignaturas.
7. Redactar “el propósito general del proyecto mencionando el producto a elaborar, la finalidad y vínculo con el entorno inmediato de sus estudiantes, así como el uso que se le dará al texto seleccionado” (Santos y Espinoza, 2021, p. 142).
8. Definir dos aprendizajes esperados (lectura, escritura).
9. Anotar temas y secuencias didácticas, donde cada producto sea parte del producto final.
10. Idear actividades específicas que requieren de lectura y escritura en L1.
11. Diseñar las actividades de cada secuencia, la organización de las y los alumnos de acuerdo a los resultados del diagnóstico inicial.
12. Incorporar actividades de evaluación y difusión del producto final.

parten de una vitalidad media de la lengua originaria y se pueden adaptar a contextos de vitalidad alta y baja, así como a diferentes niveles de aproximación a la lectura y escritura, incluso a un nivel de educación básica diferente al del proyecto en cuestión (primaria o secundaria). Cabe subrayar que no es factible cambiar los tipos y cantidad de textos que se propone elaborar exclusivamente en L1, porque su finalidad es ampliar las temáticas indicadas en el currículo nacional, su uso en la escuela y la comunidad, cada una con sus características locales.

Las estrategias siguen la misma estructura y contienen diversas secuencias, que van de lo simple a lo complejo (Santos y Espinoza, 2021, pp. 14-15):

- Título.
- Presentación del proyecto.
- Propósito/s.
- Aprendizajes esperados (dos: una de lectura, otro de escritura).
- Se especifican de acuerdo con el nivel de vitalidad lingüística.
- Tipo de texto.
- Vinculación con otras asignaturas del currículo nacional.
- Indicaciones al docente que necesita atender antes del inicio.
- Organización grupal.
- Determinación del nivel de vitalidad lingüística.
- Secuencia inicial

Las actividades de las estrategias presentadas

- ◆ ¿Qué hacemos?
- ◆ Materiales.
- ◆ Inicio.
- ◆ Desarrollo.
- ◆ Organización de las y los alumnos de acuerdo con su aproximación a la lengua escrita.
- ◆ Cierre (revisión, autoevaluación o evaluación colectiva).
- ◆ Sugerencias (tiempo, participantes y escenarios fuera de la escuela).
- ◆ Uso de TIC como apoyo.

En primera instancia es fundamental identificar el grado de vitalidad de la lengua en la comunidad y el perfil lingüístico, oral y escrito, de las y los estudiantes, para posteriormente decidir si la intervención educativa será en términos de que “las lenguas se fortalezcan o se recuperen o se enseñen o incluso se revitalicen” (Santos y Espinoza, 2021, p. 16).

Al grado de vitalidad de la L1 hace referencia el paso I, indicado para el diseño de un proyecto didáctico de este tipo. Para ello se sugieren dos opciones: a) observación y registro del uso oral y escrito de la lengua originaria y posibles préstamos del español en distintos espacios públicos y privados; b) entrevista colectiva con madres y padres de familia sobre quiénes y cuándo utilizan la lengua originaria (Santos y Espinoza, 2021, pp. 17-19).

Otro nivel de conocimientos previos que se tiene que identificar es el de la aproximación a la lectura y escritura en lengua indígena. Para el tema de lectura y escritura se retoman las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979; Ferreiro

et al. 1998) y de otros autores, que han trabajado sobre las lenguas indígenas atendidas con las estrategias didácticas. Como es probable que existan distintas formas de escritura de una lengua indígena, “se sugiere revisar y analizar las propuestas de escritura existentes y tomar decisiones a partir de ellas” (Santos y Espinoza, 2021, p. 23).

Estrategias y contenidos

Personas de la comunidad participan como expertos en lengua y conocimientos locales, también se invita a autoridades. Se incluyen recorridos por la comunidad, salidas al campo e investigaciones con comuneras y comuneros. A partir de los resultados de un proyecto se pueden hacer propuestas para realizar actividades semejantes fuera de la escuela, a nivel de comunidad (taller de historietas, carteles para cuidados personales y colectivos de salud/ traducciones de términos científicos en español, revista comunitaria).

Las estrategias reportadas abarcan como contenidos situados en la comunidad: la siembra de maíz como parte del ciclo agrícola; descripción e ilustración de actividades productivas y sociales; medicina tradicional; cuidados para la salud; valores; reglamento/acuerdos para la convivencia en comunidad.

Las estrategias propias de aulas multigrado se distinguen de las demás por su alto grado de diversidad y posibilidades de agrupamiento.



Entre los tipos de agrupamiento sugeridos por su pertinencia en la atención a la heterogeneidad de aula multigrado destacan: a) trabajo grupal, b) trabajo por grado o ciclos, c) tutoría por parejas, d) monitores, e) equipos por grado o ciclos, f) equipos multinivel, y g) subgrupos por nivel de desempeño (Popoca, en prensa). El eje central con el que se suele trabajar es un tema común con actividades comunes o diferenciadas según el tipo de agrupamiento (Santos y Espinoza, 2021, p. 23).

De esta manera se potencializan las distintas capacidades según los niveles lingüísticos y de aproximación a lectura y escritura. Para ello se puede variar entre agrupamientos de niveles similares, distintos y hasta extremadamente diferentes, cuando se requiere de un “compañero experto”. Las propuestas respectivas están sustentadas en investigaciones de Lerner (2002; 2007; Lerner, Mirta y Cisternas, 2018) y Terigi (2015).

Las diferentes estrategias para el desarrollo de la lectura y escritura se componen de actividades guiadas y autónomas:

- Lectura guiada: se lleva a cabo entre un compañero “experto” o el docente trabaja con un grupo o un solo estudiante. Para la interpretación del texto se pueden aprovechar imágenes.
- Lectura autónoma: consiste en la lectura individual, en parejas o grupos de estudiantes con niveles de aproximación igual o similar sin la presencia del docente.

Escritura guiada: supone la presencia de apoyos para “escribir a través de otro” (docente o compa-

ñero) o acompañado de las intervenciones del docente o de un compañero cuya labor consiste en proporcionar pistas para avanzar en la producción escrita; involucra también la posibilidad de escribir teniendo como referencia la escritura de otro compañero o soportes textuales (libros, abecedarios, revistas, etcétera.) (Santos y Espinoza, 2021, p. 24).

- Escritura autónoma: se realiza en forma individual o entre estudiantes con niveles iguales o similares de aproximación, sin presencia de docente.

Las diferentes formas de agrupamiento y de actividades permitieron que se generara un rol específico para los “no hablantes” de la lengua originaria. Las actividades de lectura y escritura en L1 hicieron que estos estudiantes –que al parecer no hablan la lengua originaria pero sí la entienden– asumieran un rol protagónico a partir de la escritura. Varios de ellos fueron los “escribanos” del equipo. Mientras que los compañeros “expertos en la lengua” oral fungían, la mayoría de las veces, como “revisores” de las producciones escritas (Santos y Espinoza, 2021, p. 25).

Los textos escritos se incorporan al acervo de la biblioteca del aula o de la escuela y además se entregan a las familias para difundir los conocimientos presentados y ampliar el uso de la L1 escrita. Los productos conjuntan en muchas ocasiones texto e imágenes (fotos, dibujos).

La *Tequiografía* es un material didáctico innovador, que combina texto descriptivo e imágenes/

dibujos de autoría de los niños. Con las descripciones de ciertos lugares que se ofrecen en dicho material se elabora un mapa, donde se plasman elementos de geografía, flora y fauna. Ahí también se incluyen representaciones de las actividades productivas y socioculturales realizadas por hombres y mujeres. Este tipo de material didáctico presenta similitudes con el calendario socio-natural, las foto-vozes y los mapas vivos del Método Inductivo Intercultural, pero no toca la síntesis cultural.

La evaluación de los procesos de aprendizaje y sus productos comprenden auto y coevaluación, en la que participan el grupo y habitantes de la comunidad a quienes se presentan los resultados de determinadas actividades.

Comentarios

La innovación y riqueza principal de este proyecto reside, por un lado, en el diseño de actividades de acuerdo con el grado de vitalidad de la lengua originaria entre las y los alumnos. Por el otro, se trata de aportaciones importantes para escuelas de multigrado en el nivel de educación primaria y escuelas secundarias comunitarias. Ambos tipos de escuelas comparten características de educación rural y, en los casos presentados, también de comunidades indígenas. El énfasis de las actividades está en los niveles de dominio de la LI, la diversidad de productos escritos y su relación con la lengua oral, los conocimientos y las actividades comunitarias. Destaca la participación de adultos de la comunidad en las estrategias didácticas.

En la presentación de las estrategias y actividades didácticas de los ocho proyectos se sigue un mismo esquema con apoyos visuales diversos que ayudan a las y los profesores interesados a seguir con claridad cómo se procedió en cada caso.

La metodología de los proyectos coincide con el PRONAI en cuanto a la importancia de conocer las características y el grado de vitalidad lingüística de cada localidad como punto de partida, aquí denominado “diagnóstico sociolingüístico”. Para ello, las autoras señalan la observación y el registro en diversos espacios y eventos (Santos y Espinoza, 2021, p. 17). Las indagaciones dentro y con la comunidad crean sensibilidad para la LI, ya sea en términos de revitalización ya sea de mantenimiento.

Como base de las estrategias se utiliza el currículo nacional, sin pretender la elaboración de un currículo propio. En cuanto a los primeros momentos de aprendizaje de lectura y escritura no se presentan actividades específicas. Tampoco se encuentran referencias sobre el pensar en posibles transferencias del español a la LI, en caso de que haya alumnos o alumnas que ya saben escribir en español antes de aprender la forma escrita de la LI.

Entre los propósitos y la vinculación con distintas asignaturas no queda explícito si existen intenciones de cuestionar la realidad y posibles relaciones de poder. Tampoco se pregunta por diferencias entre el antes y ahora en todas las temáticas desarrolladas. Solamente se propone un trabajo sobre la “evolución histórica y cultural de la comunidad” (Santos y Espinoza, 2021, p. 129).





REFERENCIAS

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México/Madrid/Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. et al. (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: GEDISA.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(3).
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. Conferencia dictada en las *Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos*. La Plata, Argentina, 28 de junio de 2007.
- Lerner, D., Mirta Castedo, L. A. y Cisternas, M. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 110-119.
- Santos, T. y Espinoza, D. (Coords.) (2021). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México*. México: Universidad Iberoamericana.
<https://drive.google.com/file/d/1oUtMjRCK29OoZhGLv95nBXX7AChSZSL/view>
- Terigi, F. (2015). Fundamentos político-pedagógicos. En *La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior* (pp. 7-37). Buenos Aires: Presidencia de la Nación-Ministerio de Educación

PROYECTOS Y EXPERIENCIAS DIVERSAS





Los textos revisados en esta segunda parte del estado de conocimiento aportan ejemplos útiles para la educación básica, el nivel medio superior o en espacios comunitarios en las lenguas maya, nahua/náhuat/náhuatl, purépecha, wixarika y varias lenguas habladas en el estado de Oaxaca. A diferencia de los proyectos extensos presentados en la primera parte de esta revisión, los siguientes son menos específicos en cuanto a su vinculación con el contexto comunitario y la fundamentación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en teorías pedagógicas y lingüísticas.

TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN, SAN MIGUEL TZINACAPAN, CUETZALAN, PUEBLA

Desde su fundación en 1984 la escuela Tetsijtsilin, como única secundaria de la región, incluye en su currículo un taller de náhuat. Inicialmente se daba solamente a náhuat-hablantes, posteriormente se formó un grupo para náhuat como segunda lengua y limitado al aprendizaje oral.

Se enseña y practica el náhuat mediante proyectos comunitarios y en beneficio de la escuela: agroindustriales (café, hongos, medicina tradicional), ambientales (mariposario, reciclaje de papel) y de colección de datos sobre saberes, sucesos, etcétera. En las comunidades. Otra forma de aprender y practicar el náhuat es a través de un

taller específico en la lengua náhuat, que se imparte durante una hora por semana a cada grupo. Hay clases específicas en náhuat para hablantes y para estudiantes que cursan náhuat como segunda lengua. El taller está dividido en cuatro bloques temáticos: 1) Tajkuilolpantli y Amaixtajtolis (gramática de la lengua y lectura), 2) Tapoualmej (aritmética tradicional), 3) Melaukanemilis (promoción de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas) y 4) Sanilmej (tradición oral) (Feldes, 2017, p. 29).

Durante sus estudios de secundaria, las y los alumnos aprenden a leer y escribir en su lengua materna y fortalecen sus vínculos con la comunidad mediante la participación de expertos locales en conocimientos y artes. La larga experiencia en enseñanza del náhuatl les ha permitido editar un vocabulario de “6, 850 palabras de uso cotidiano en la región” (Morales Espinoza, 2012).

Comentario

Debido a su compromiso con la comunidad y el concepto de enseñanza situada, el taller de náhuatl muestra una fuerte vinculación entre escuela y comunidad, donde la lengua originaria es el medio de la transmisión cultural y del aprendizaje colaborativo. No se encontraron datos sobre sustentos teóricos lingüísticos o de enseñanza de lectura y escritura.

REFERENCIAS

Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilingüidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>

Morales Espinoza, M. de C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *Revista de Investigación Educativa*, (14).

<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/28/291>





BACHILLERATOS INTEGRALES COMUNITARIOS (BIC), OAXACA

En el estado de Oaxaca existen 44 BIC, en ocho regiones, con estudiantes de once lenguas diferentes. El primero se creó en 1996 en Santa María Tlahuitoltepec, Mixe. “El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), se enmarca dentro de una perspectiva etnopolítica y propone un modelo educativo innovador cuyo propósito es vincular los procesos educativos con los de desarrollo comunitario” (Pérez, 2008, p. 36). Entre sus propósitos y relacionado con la lengua *ajuujk* (mixe) está el “Crear en el educando un sentido de responsabilidad y compromiso con su identidad cultural, dignificando su idioma, así como las expresiones artísticas, conocimientos y prácticas comunitarias trascendentes que fundamentan el desarrollo comunitario” (Morán, 2013, p. 17).

En los BIC se trabaja con el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII). Son una creación de la SEP y existen en Chiapas, Tabasco, Tlaxcala y Oaxaca, pero solo en Oaxaca se designa un profesor específico para la asignatura de lengua y cultura en cada BIC.

El MEII está integrado por seis módulos estructurados de manera secuencial que promueven la articulación de conocimientos y saberes de las culturas indígenas, disciplinares e interculturales, que brinde a los jóvenes bachilleres la posibilidad de continuar sus estudios superiores y desarrollar proyectos de investigación para beneficio de la comunidad en diferentes ámbitos: económico, deportivo, cultural, social, político, entre otros (Feldes, 2017, p. 32).

Los módulos son: Identidad y escuela, Realidad comunitaria, Ciencia y comunidad, Comunidad y recursos, Proyecto comunitario, Educación y desarrollo integral.

La educación bilingüe es uno de los principios de los procesos de aprendizaje y enseñanza:

Educación bilingüe en lenguas nacionales, donde las lenguas indígenas son usadas, de manera gradual al igual que el español, en la medida de las posibilidades y contextos sociolingüísticos de cada plantel, para la creación de situaciones de aprendizaje, construcción de conocimientos, generación de discursos académicos en las lenguas indígenas (BIC 02, 2021).

La asignatura específica para la lengua originaria, ubicada en los primeros cuatro módulos y donde se articulan contenidos culturales con habilidades lingüísticas en lo oral y escrito se trabaja exclusivamente en L1.

Este espacio protegido para la práctica de lenguas y culturas originarias, en los BIC permite que los estudiantes tengan la posibilidad de reflexionar no solamente sobre su cultura e identidad, sino de indagar sobre la estructura gramatical de su lengua, y de aprender a hablar, escuchar, leer, escribir, comprender y redactar, en su lengua originaria (Feltes, 2017, p. 33).

El grado de dominio de la lengua originaria varía entre las y los estudiantes y hay quienes aprenden a hablar, leer y escribirla en el BIC. Un profesor describe su trabajo de esta manera, por la importancia del texto se cita en extenso:

Para comenzar una clase de lengua originaria con hablantes de esa lengua, que no han escrito o leído, o no conocen la escritura en la lengua originaria, es importante comenzar a reconocer la escritura de fácil a lo difícil, esto implica comenzar por palabras cortas y sin complicación gramatical, posteriormente buscamos palabras más complejas, una vez reconocido el abecedario, las vocales, la palatalización y los núcleos silábicos en palabras podemos dar paso a la construcción de una oración, luego de un párrafo, después de un texto corto, luego de un texto un poco más extenso y al final el análisis de un texto de alguien más y en otras variantes.

Es necesario tomar en cuenta su vida cotidiana [del estudiante], un día común dentro de la comunidad, en su casa, con sus amigos, la elaboración de algún platillo que hace su mamá o su abuela, la celebración de una fiesta, la descripción de la fiesta de muertos, la vida en comunidad como punto de partida, como reflexión y valoración desde la cosmovisión (Juan Carlos Reyes Gómez, en Feltes, 2017, p. 32).

La estrategia descrita hace pensar en un procedimiento que no pone la comunicación en el centro, sino privilegia el uso de palabras sueltas que aumentan la complejidad. Sin embargo, acudir a dichas palabras que pertenecen al contexto cotidiano de las y los alumnos, facilita su identificación y empleo..

Comentario

Los BIC resultan ser una opción a nivel medio superior que combina la formación escolar con la comunitaria, particularmente en zonas de población indígena. No se encontró información acerca de un uso transversal de la lengua originaria. Al parecer, su práctica queda reducida a la asignatura correspondiente. Tampoco es claro si se incluye a personas de la comunidad en los procesos educativos y de ser el caso de qué manera lo lleva a cabo. Empero, resulta valioso por ser un ejemplo de la integración de lengua y cultura a un currículo oficial en escuelas públicas.





REFERENCIAS

Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>

Morán Pérez, N. (2013). El Modelo Intercultural del Bachillerato Integral Comunitario Integral Ayuujk Polivalente (BICAP): una experiencia Mixe de educación compleja. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, (10).

<https://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/336/328>

Pérez Díaz, F. (2008). El Bachillerato Integral Comunitario, un modelo educativo de nivel medio superior de los Pueblos Originarios en Oaxaca, México: *un análisis curricular*. [Tesis de Maestría, *Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas* - Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa],

https://www.academia.edu/36562910/Para_citarP%C3%A9rez_D%C3%ADaz_F_2008_El_Bachillerato_Integral_Comunitario_un_modelo_educativo_de_nivel_medio_superior_de_los_Pueblos_Originarios_en_Oaxaca_M%C3%A9xico_un_an%C3%A1lisis_curricular_Tesis_de_Maestr%C3%ADa_CEC-TE_ILCE_M%C3%A9xico

Bachillerato Integral Comunitario (BIC) Núm. 02, Santa María Alotepec (2021). *Plan de Estudios*.

https://bicalotepec.cseiio.edu.mx/des_academico/plan_estudio.php

KO'ONE'EX KANIK MAAYA (KKM) “¡VAMOS A APRENDER MAYA!”

El proyecto inició con base en dos proyectos CONACYT entre 2005 y 2010 para trabajar con alumnas y alumnos hablantes y no hablantes de maya en escuelas primarias y secundarias, tanto en albergues de educación indígena, como en centros escolares que no pertenecen a este sistema. En el ciclo escolar de 2011-2012 pertenecían 88 escuelas primarias al programa, de tercero a sexto grado. La idea surgió en un grupo de intelectuales mayas en 1992 en el contexto de los 500 años de resistencia indígena con el propósito de la revitalización de la lengua maya. La primera actividad consistió en un programa de televisión local, que abrió el interés por el aprendizaje y uso del maya. A partir de 1996 se estableció como parte de las actividades del Departamento de Educación Indígena de Yucatán el programa *Ko'one'ex Kanik Maaya (KKM)*, cuyo objetivo es la enseñanza del maya como segunda lengua en áreas urbanas y semiurbanas, donde se detectó una baja cantidad de hablantes.

En 2022 reportó Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Gobierno de Estado de Yucatán que el programa *Ko'one'ex Kanik Maaya* “atiende actualmente a 13 mil 765 alumnos de tercero a sexto grados, en 66 planteles distribuidos en 23 municipios de toda la entidad” (Amor a la patria, 2022).

Las y los maestros de las clases de maya son *Facilitadores Bilingües* maya-hablantes, mayormente egresadas/os de bachilleres y estudiantes de la UPN, que con base en la clase de maya cumplen con el requisito de ser docentes. Para los quienes trabajan con este programa tienen la opción de ingresar al sistema de educación indígena una vez que terminen sus estudios de licenciatura en la UPN. De ello se deduce que su formación docente está en proceso. “Sus estilos docentes provienen de las experiencias vividas como estudiantes” (Medina, González, Contreras, 2009, p. 7). La técnica más frecuente es el trabajo grupal “para evidenciar el aprendizaje con ejercicios y repeticiones orales; conscientes de la falta del uso del maya de sus estudiantes, algunos hablan español en clases” (Medina, González, Contreras, 2009, p. 7). La participación de alumnas/os es voluntaria, en algunos casos con horarios y en espacios extraescolares.

De acuerdo con el enfoque comunicativo y la enseñanza del maya como segunda lengua, el temario comprende actividades cotidianas y está organizado por las acciones (verbos) correspondientes: sa-





ludar, leer y contar, jugar, curar, comer, trabajar, comprar, participar en fiestas y celebraciones. Se utilizan tarjetas con palabras y frases en maya. Como prácticas de escritura las y los niños se dictan mutuamente distintos tipos de textos. Junto con la lengua se practican distintas actividades de la cultura maya presente en las comunidades. Las y los docentes, junto con sus alumnas y alumnos recuperan historias, juegos y cantos (Abán, 2014, p. 41). Para los cantos desarrollaron una técnica que consiste en que las niñas y los niños aprenden la letra de memoria y las cantan con una pista. No hay indicios de participación comunitaria, ni actividades fuera de la escuela.

Al integrar la enseñanza de la lengua con diferentes contenidos de la cultura maya se creó un contexto adecuado para el desarrollo y satisfacción de las necesidades formativas y académicas de las y los alumnos. De esta manera se evitó la fragmentación de los conocimientos. Las y los alumnos avanzan no solo en el desarrollo de destrezas lingüísticas y comunicativas, sino también en las académicas-cognitivas y las socio-culturales-históricas (Melgarejo, 2013, p. 96).

Para las clases de maya se cuenta con libros específicos del programa para cada uno de los cuatro niveles de dominio de la maya (inicial, básico, avanzado, terminal), correspondientes a los cuatro últimos grados de primaria. Por otro lado, el canal 8 de Cable Noticias Morelos Quintana Roo ha producido diferentes programas acerca de la gramática maya, donde docentes maya-hablantes explican los distintos temas. Se difunden vía YouTube desde 2018.

Con el KKM se han desarrollado “estrategias de apropiación étnica de la escuela en un contexto de alta etnicidad” (Medina, González, Contreras, 2009, p. 1), que no se limita a la población maya, sino que se extiende hacia la población no indígena. Junto con las y los maestros y sus alumnas y alumnos participan madres y padres de familia, que en su mayoría no son maya-hablantes, pero reconocen la utilidad del maya en diferentes contextos y para estudiar carreras relacionadas con la lengua y cultura maya.

Comentario

Las fuentes revisadas destacan la cobertura amplia del proyecto y su éxito entre monolingües en español, que aprenden maya como segunda lengua, tanto en escuelas generales como en las que pertenecen al sistema de educación indígena. No hay datos que reporten los niveles de dominio alcanzados, solamente se cuenta con referentes que tienen que ver con el gusto por aprender y enseñar maya. La información sobre estrategias didácticas es escasa y no explicita teorías lingüísticas o pedagógicas subyacentes. Para los casos de grados avanzados de primaria, las y los alumnos ya saben leer y escribir en español, habilidades que luego pueden transferir al maya.

REFERENCIAS

Abán, Góngora, P. R. (2014). La enseñanza y aprendizaje de la lengua maya en contextos urbanos. Andrés Leyva, C. y Salas Flores, M. E. (Coords.) *Sistematización de Experiencias: Una estrategia de formación para la atención de la diversidad cultural y lingüística* (pp. 35-48). México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.

https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/sistematizacion_de_89df7e76.pdf

Amor a la patria, en lengua maya (2022). *La Revista Peninsular. Yucatán*.

<http://www.larevista.com.mx/yucatan/amor-a-la-patria-en-lengua-maya-13881>

Gobierno del Estado de Yucatán (2019). *Con “Ko’one’ex kanik maaya”, se revitaliza la lengua materna*.

http://www.yucatan.gob.mx/saladeprensa/ver_nota.php?id=621

Medina Melgarejo, P., González Celia, A. y Contreras Gil, G. (21-25 de septiembre de 2009). “Lo bueno es que todos aprendemos la maaya y la podemos hablar...” *Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya! Ganando escuelas-ejerciendo la interculturalidad*. X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, Ver.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0914-F.pdf

Medina Melgarejo, P. (Coord.) (2013). *Interculturalidad activa: Vamos a aprender maya*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

<http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/222-interculturalidad-activa-vamos-a-aprender-maya-digital>

Videos

Vamos a aprender maya- ko’one’ex Kanik Maaya (2018).

<https://www.youtube.com/watch?v=5nukqauLSks> 40:04 min.





ATLIXCO, PUEBLA, TRIPLE INMERSIÓN

Este proyecto de triple inmersión se está llevando a cabo en la zona escolar 108 de educación indígena, que comprende 15 centros de preescolar y dos de primaria indígena. Se trabaja “en español (la primera lengua de los estudiantes), náhuatl (la lengua originaria de los estudiantes y la ‘lengua de los abuelos’) e inglés (una nueva tercera lengua que ha tocado sus vidas)” (Feltés, 2017, p. 24).

El trabajo inició en 2009 bajo las gestiones del supervisor quien incentivó el elaborar proyectos escolares en cada uno de los centros con su constante retroalimentación. Primero se centraron en mejoras de infraestructura en colaboración con las comunidades. En una segunda etapa, ciclo escolar 2013-2014, se inició un proceso de investigación acción participativa para crear comunidades de aprendizaje entre directivos, docentes, madres y padres de familia y personas de la comunidad. El objetivo fue analizar problemas comunitarios y escolares para determinar un problema común e iniciar con actividades respectivas. Se acordó trabajar en torno a la pérdida de la lengua y cultura náhuatl.

De los 127 062 habitantes de Atlixco, sólo 8 710 son hablantes de la lengua náhuatl. Aún más preocupante resulta que en las comunidades que atiende la Supervisión 108, los abuelos hablan la lengua náhuatl, los padres y las madres de familia entienden la lengua, y los niños y niñas llegan a sus escuelas preescolares y primarias monolingües en español (Feltés y Sánchez Aviña, 2015, p. 173).

Durante la migración por temporadas que experimentan madres y padres de familia, sus hijas e hijos se quedan con los abuelos, quienes suelen hablar en náhuatl. Las madres y los padres de familia quieren que sus hijos hablen bien español y también inglés, porque consideran que ellos también tendrán que ir “al norte” en algún momento, pero también les surgió el deseo de que “desarrollen una fuerte identidad nahua y las posibilidades de comunicarse de manera fluida en ‘la lengua de los abuelos’” (Feltés, 2017, p. 26). De manera que habrá de considerarse una vía para que aprendieran las tres lenguas.

Parte de la estrategia consiste en que “Todos los estudiantes tienen portafolios de sus trabajos en español, y desde pequeños están aprendiendo a autoevaluarse” (Feltés, 2017, p. 26). El inglés lo trabajan y

aprenden todos junto con sus docentes mediante las TIC y con migrantes como “modelos lingüísticos”.

Por iniciativa propia, durante el ciclo escolar 2014-2015, un grupo pequeño de maestras de la zona cursaron un taller en estrategias de “inmersión estructurada” en la lengua náhuatl como segunda lengua. Formaron una comunidad de aprendizaje después de clases, enfocándose en el desarrollo de vocabulario académico y en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura náhuatl. Una vez por semana, todos los maestros de la zona se reúnen para participar en esta comunidad de aprendizaje. Este cambio ha provocado la toma de una decisión compartida de todos los maestros, de establecer un espacio protegido en el horario para la inmersión de los estudiantes en la lengua y cultura náhuatl (Feltes, 2017, pp. 26-27).

En el caso del náhuatl, la generación de los abuelos funge como “modelo lingüístico”. Mediante un proyecto de cortometrajes

los abuelos, padres y madres de familia, y otros actores comunitarios empiezan a recuperar, de manera oral en náhuatl, la historia, las prácticas culturales, los cantos y las narraciones antiguas de sus comunidades. Estas grabaciones, que se hacen en el contexto comunitario, representan los primeros elementos para la construcción colectiva de un currículo propio para la revitalización de la lengua y cultura náhuatl en la región de Atlixco (Feltes, 2017, p. 27).

Al detectar que las clases anteriores, que utilizaban la traducción como metodología, no daban los resultados deseados, se optó por la inmersión con espacios y horarios protegidos para el náhuatl, así como para el español e inglés.

Comentario

En un contexto de desplazamiento del náhuatl a partir de la iniciativa de un supervisor náhuatl-hablante se generó un proyecto de capacitación docente y aprendizaje y enseñanza mediante la metodología de inmersión no solo en dos, sino en tres lenguas. La experiencia puede ser interesante para muchas regiones de población indígena en México, pues ahí la migración a Estados Unidos ha creado la necesidad y el interés por aprender inglés. La metodología utilizada muestra una importante vinculación con la comunidad y el contexto socio-cultural en general. Pero no se observa un énfasis en el territorio.

REFERENCIAS

- Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>



Feltes, J. M. y Sánchez Aviña, J. G. (2015). Semillas de Esperanza: Gestión, Investigación-Acción y Revitalización de la Lengua y Cultura Náhuatl. En F. Miranda López y I. A. Cervantes Jaramillo (Coords.). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla. Una perspectiva reveladora de la educación básica*, pp. 170-190.

https://www.academia.edu/34844315/Buenas_pr%C3%A1cticas_de_supervisi%C3%B3n_escolar_en_Puebla_Una_perspectiva_reveladora_de_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica

TALLER DE LECTURA Y LITERACIDAD EN SANTA FE DE LA LAGUNA, MICHOACÁN

El proyecto de Taller de lectura y literacidad en una comunidad purépecha de la región lacustre en Michoacán forma parte de la tesis de maestría de Gialuanna Ayora Vázquez, elaborada entre 2010 y 2012.

La experiencia de Ayora Vázquez como parte de Bunko Papalote A. c., que se dedica a implementar talleres de lectura sobre literatura infantil, la llevó a proponer este tipo de talleres en una comunidad purépecha. Sin embargo, los libros estaban escritos en español. Los talleres se realizaron por la tarde una o dos veces por semana, sin establecer relación con las escuelas. Se formaron grupos de diferentes edades (8-10 años, 6-10 años y 11 meses-3 años) y en el grupo de bebés participaron también sus madres. La intención de los talleres era leer libros cuyos temas están vinculados con la vida cotidiana de niñas y niños. Se trataba de acercar a niñas y niños, los más pequeños junto con sus madres u otras personas de la familia, a libros y lectura, desde tocar y hojearlos y mediante distintas actividades lúdicas.

La idea es que, a la larga, los niños/as pequeños familiarizados con la lectura en voz alta y los libros, sean capaces de generar sus propias ideas reflexionadas e informadas sobre diversos temas, a partir del acceso paulatino a este tipo de libros de literatura. Esta actividad reflexiva y crítica se realiza de manera muy sencilla sin una intencionalidad explícita o estrategias elaboradas, pues no se pretende ni escolarizar el conocimiento enfocándose en el contenido únicamente por su temática, ni perder la esencia de un texto literario que es principalmente el de disfrutar el lenguaje y lo que a cada uno le evoque (Ayora, 2012, pp. 218-219).

Comentario

El proyecto se planteó con la intención de interesar y familiarizar a niños y niñas, así como adultos, con la lectura de libros y fomentar el pensamiento crítico en función de construir procesos autónomos en términos educativos y políticos. Son ejemplos de cómo trabajar la lectura desde la primera infancia con material didáctico situado y estrategias lúdicas de acuerdo con las edades de las y los participantes.

REFERENCIAS

Ayora Vázquez, G. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: de la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez purhépecha* [Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana].

TALLER DE LITERACIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL CON NIÑEZ MAYA-YUCATECA

El proyecto de Taller de lectura y literacidad en una comunidad maya de Yucatán forma parte de la tesis, en este caso, doctoral, de Gialuanna Ayora Vázquez, realizada entre 2013 y 2016.

A partir de los resultados de un diagnóstico que tuvo el apoyo de la docente del centro de educación inicial indígena y por la colaboración de madres de familia en la comunidad de Sahcabá, Yucatán, sobre las problemáticas de la comunidad y el centro escolar en cuestión, se diseñó un taller donde se compar-ten libros en español y maya con “propuestas temáticas críticas, gráfica y estéticamente novedosas y diversas” (Ayora y Medina, 2016, p. 66). Se llevan a cabo lecturas grupales y hay varias actividades lúdicas en un ambiente de escucha y respeto mutuo. Posteriormente se cambió el enfoque a la literacidad. Esto





implicó reflexiones acerca de los cambios culturales en general y el desplazamiento de la lengua maya. Madres de familia y otras personas de la comunidad con conocimientos locales participaron en actividades sociales y productivas con las y los niños, en cuyo caso la lengua de comunicación fue el maya. Las mamás les leían cuentos de diversos libros al grupo de niñas y niños y, también, participaron en la elaboración de juguetes tradicionales.

Comentario

Parecido al proyecto realizado por la autora Gialuanna Ayora de la tesis en una comunidad purépecha, se trabajaron talleres para acercar a niñas y niños, junto con sus madres o acompañantes, a la lectura y la literacidad. El interés de la investigación se centró en las diferencias entre la educación escolarizada y la comunitaria, desde una perspectiva decolonial. Hay información interesante sobre la creación de ambientes lúdicos y afectivos en un contexto escolar con la finalidad de acercar infantes y adultos a libros y las prácticas de lectura y escucha en lengua indígena.

REFERENCIAS

Ayora Vázquez, G. y Medina Melgarejo, P. (2016). Reflexiones metodológicas: interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonialidad. Taller de literacidad en educación inicial con niñez maya-yucateca. *redhes. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 8(16), 49-78.

https://www.academia.edu/31309973/Articulo_Gial_Redhes16_03_pdf?email_work_card=view-paper

Ayora Vázquez, G. (2017). ¿Escolarización o educación? Resistencia silenciosa y educación inicial indígena maya. *educ@upn.mx Revista Universitaria*.

https://www.academia.edu/31309974/Articulo_EDUCA_pdf

PROYECTO TANIUKI ("NUESTRA LENGUA")

El proyecto *Taniuki* forma parte de las actividades de la Red Interinstitucional de Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de Nayarit (FONALY) y surgió como iniciativa entre estudiantes, maestros y académicos, para revitalizar las lenguas indígenas de Nayarit en contextos urbanos. Su universo de actividades se ubica en la colonia Zitakua de Tepic, Nayarit. Desde 2016 se han llevado a cabo diferentes acciones: talleres de verano dos días entre semana vía Zoom y Facebook, igualmente, se han realizado en espacios públicos, donde se presentan también productos de los talleres. Se está en consideración utilizar la plataforma wiki como complemento de las clases presenciales (Our Mission, 2015).

Las metas del proyecto se centran en: "1) revitalizar, 2) fortalecer, y 3) fomentar el uso de la lengua wixárika a través de talleres interactivos de arte y cultura wixárika en el contexto urbano" (García-Weyandt y López de la Rosa, 2022, pp. 73-74). Las temáticas abordadas comprenden la lingüística (gramática, vocabulario, escritura, con apoyo de un libro específico para wixárika como segunda lengua), el cultivo y uso del maíz y otras plantas, pintura/arte, poesía y saberes tradicionales. En 2021 se trabajó con una perspectiva de feminismo indígena. A los

talleres asisten niñas, niños y jóvenes entre tres y 14 años de la tercera generación de migrantes hacia la ciudad que ya no hablan wixárika con la misma fluidez que las generaciones anteriores, por lo tanto, se utiliza el wixárika como segunda lengua. En general, en los talleres se admiten interesados de todas las edades, género y grupos sociales de Tepic. En ocasiones también se invita a población mestiza para visibilizar la diversidad lingüística del contexto.

Las y los activistas del proyecto *Taniuki* se apoyan en las teorías de Paulo Freire (conciencia crítica) y Linda Tuhiwai Smith (epistemología indígena, metodología descolonizadora), echan mano, asimismo, de la cosmovisión y filosofía de la comunidad y están convencidos de que "las nuevas generaciones tienen la autodeterminación para el empoderamiento del uso, enseñanza y transmisión de su lengua originaria para descolonizar sus modos de hablar" (García-Weyandt y López de la Rosa, 2022, p. 75). En parte se han recuperado experiencias de Nidos de Lengua e inmersión y se trabaja con diferentes campos temáticos.

**Algunos procedimientos o herramientas son:
valorizar el conocimiento de la mujer wixaritari
como primera educadora, confiar en la ciencia y**





tecnología de la comunidad basada en el conocimiento ecológico tradicional (TEK por sus siglas en inglés), revalorizar la riqueza cultural de la comunidad (capital cultural, capital de aspiraciones, capital familiar, capital social, capital de navegación, capital de resistencia, y el capital lingüístico) y buscar formas que regeneren los conocimientos ancestrales dentro del contexto urbano (García-Weyandt y López de la Rosa, 2022, p. 77).

A partir de narraciones recopiladas por las y los alumnos se generan los textos para la lectura en wixárika, algunos en forma de “libros artesanales”. Otra fuente de conocimientos y actividades se efectúa con la participación de expertos de la comunidad wixaritari en determinados conocimientos y tecnologías. Los procesos de aprendizaje parten de los conocimientos previos de las y los estudiantes y la lengua se considera como vehículo para la apropiación de los contenidos.

La lección inicial del programa consistió en adquirir los conocimientos necesarios para presentarse en lengua wixárika con su nombre propio, lo que lleva a cuestionamientos epistemológicos y simbólicos. Otro campo semántico está relacionado con el maíz. Como ejes transversales se trabaja en torno al “cambio social, la soberanía wixárika y restablecimiento de las relaciones ontológicas con el territorio” (García-Weyandt y López de la Rosa, 2022, p. 79). En el jardín de la Casa de la Mujer se creó una milpa de maíz y también en otros espacios fuera de la colonia. Se crearon, además, tarjetas con fotografías de diferentes actividades relacionadas con el cultivo del maíz y el vocabulario respectivo.

Las tareas de investigación introducen a las y los alumnos a diferentes técnicas de trabajo de campo (entrevistas, encuestas, documentación visual y cartografía). De ahí surgió hacer la petición a las autoridades locales de incorporar la lengua wixárika junto con el español en el paisaje lingüístico de la localidad.

Comentario

El proyecto *Taniuki* comparte varias ideas centrales del PRONAI en cuanto a la perspectiva descolonizadora y de género. Su énfasis en el territorio y la vinculación activa con el contexto social son básicos. Es un ejemplo de educación comunitaria, no escolar, e intergeneracional.

REFERENCIAS

- García-Weyandt, C. M. y López de la Rosa, O. M. (2022). Proyecto Taniuki (“Nuestra Lengua”): Los desafíos de la revitalización de la lengua wixárika en el contexto urbano. *Living Languages · Lenguas Vivas · Línguas Vivas*, 1(1), 68-89. DOI: <https://doi.org/10.7275/rvh7-vj95>
<https://scholarworks.umass.edu/livinglanguages/vol1/iss1/7>
- “Our Mission.” Wiki for Indigenous Languages, The Regents of the University of California, 18 Sept. 2015,

SECCIÓN II
CONCEPTOS IMPLÍCITOS
EN ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA
DE LENGUAS INDÍGENAS





ALFABETIZACIÓN

El concepto de alfabetización refiere al grado de habilidades y conocimientos relativos al dominio de lectura, escritura y matemáticas, ahora también a las TIC, en respuesta a “exigencias sociales, laborales y comunitarias del contexto, así como del propio desarrollo personal”. Saber leer y escribir vincula al sujeto con su contexto y crea un “entorno alfabetizado” (Martínez, Trucco, y Palma, 2014, p. 7). Se concibe como un proceso permanente y parte del aprendizaje a lo largo de la vida.

Conviene señalar que existen distintas maneras de considerar en qué consiste la alfabetización. Una primera acepción alude:

Si la alfabetización se percibe como un conjunto de habilidades, su educación se concibe como la organización de lecciones efectivas, diagnosticar fortalezas y déficit en dichas destrezas, proporcionar ejercicios adecuados en secuencias de desarrollo apropiadas, motivar a los estudiantes para que realicen estos ejercicios, dar explicaciones e instrumentos claros. Pero si la alfabetización se concibe como un conjunto de prácticas culturales, entonces la educación para la alfabetización es un proceso de socialización, de inducción a una comunidad de práctica de la alfabetización (Olmos y Carrillo, 2009, p. 117).

Un segundo significado de dicho término va más

allá de la percepción técnica y limitada al desarrollo de habilidades de la acepción arriba mencionada. En su lugar subraya las funciones comunicativas reales de la lengua, para lo cual es fundamental la vinculación entre las características sociales y culturales de los sujetos que participan en este proceso educativo con una finalidad diferente: la creación de comunidades de práctica de lectura y escritura, es decir, de literacidad. Las comunidades de práctica implican trabajo colaborativo, participación guiada (Rogoff, 1993) y aprendizaje significativo. Así, la alfabetización entendida como un conjunto de prácticas socio-culturales hace referencia a un concepto dinámico y situado que articula los individuos con la comunidad.

En la formación docente para poder alfabetizar es importante considerar que “un profesor que enseña a leer y escribir necesita tener claridad de cómo ocurre este proceso de alfabetización tomando en cuenta todos los factores que entran en juego en el contexto educativo” (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 86), y ubicarse entre los conceptos que determinan contenido y objetivos de la alfabetización.

La formación de profesores deberá, por una parte, apuntar al dominio de las habilidades universales esenciales para leer y escribir y, por otra, enfocarse en las herramientas para conocer a los

estudiantes, su comunidad y sus prácticas letradas para proponer una mediación ajustada a su forma de ver el mundo, es decir, situada (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 89).

Al tomar en cuenta el contexto socio-cultural y la cosmovisión, la mediación situada refiere a interculturalidad y también contiene una dimensión política cuando se dirige a formar ciudadanos que colaboran en la democracia activa desde abajo, así como cuando la escuela reproduce desde arriba las relaciones asimétricas de poder que caracterizan la sociedad en cuestión. En este sentido, la alfabetización está inserta en las relaciones de poder y corresponde a quienes la promueven darle una direccionalidad liberadora a favor de quienes se encuentran en desventaja en dichas relaciones.

La alfabetización se reconoce a nivel internacional como derecho humano. Lo que en inglés se conoce como *literacy* está asociado con más términos: “alfabetización, alfabetismo, letramiento, literacidad, cultura letrada, cultura escrita o escritura” (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 80). Las disciplinas que trabajan sobre tal asunto son la lingüística, psicología, sociología y pedagogía. Desde “la perspectiva *universal* [se] postula que el proceso de alfabetización opera en el nivel de lo mental y transforma al individuo en alguien social al incidir sobre el potencial innato que posee universalmente todo ser humano” (p. 81). En cambio, “la perspectiva *situada* plantea que la alfabetización varía de contexto en contexto y opera en el nivel del individuo como un todo (cuerpo y men-

te)” (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 81). En otras palabras, este enfoque plantea el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas como resultado de la interacción con diversas personas y del intercambio de ideas y puntos de vista. Por lo tanto, la alfabetización no se puede separar del contexto socio-histórico y cultural. El aprendizaje y la transformación que conlleva “tiene que ver con un proceso de aprender a entender el mundo desde determinadas convenciones culturales, como las que conlleva la lengua escrita” (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 81). “*Literacy* alude al foco pedagógico sobre el aprendizaje, mientras que *pedagogy for literacy* se enfoca en la enseñanza” (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 81).

Respecto a la enseñanza se pueden distinguir diferentes corrientes:

- a. *Método silábico* (no considera el contexto, ni el sujeto que aprende); consiste en la memorización de vocabulario, la repetición de palabras y la familiarización con las reglas gramaticales de la lengua con la finalidad de que los estudiantes puedan decodificar un texto y tomar dictados.
- b. *Método de Freire* (palabra generadora, directamente articulado con el contexto cultural-político de los sujetos y enfocado a su mejor comprensión y transformación);
- c. *Proceso psicogenético* (Ferreiro y Teberosky, basadas en Piaget). “Esta mirada nueva al proceso de aprendizaje de la lengua escrita





cuestionó la dicotomía aprende/no aprende, desplazándola por la comprensión del conocimiento infantil acerca de la escritura, no solo en su carácter evolutivo sino también constructivo [...] relacionado con los contextos sociales y educativos en los cuales crecen los sujetos” (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 83);

- d. *Producción de textos o discursos* mediante Proyectos (Jolibert, Saikri, Van Dijk), desde lo general a lo particular: contexto, texto, frase, palabra;
- e. *Proceso constructivo* mediante participación guiada (Solé, basada en ZDP, Rogoff): “enseñar estrategias previas a la lectura – como dotarse de objetivos de lectura y actualizar conocimientos previos–; durante la lectura –como establecer inferencias y comprobar la propia comprensión–, y posteriores a la lectura –recapitular el contenido–” (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 85).

Las propuestas del “paradigma pedagógico alternativo-activo” coinciden en proporcionar al profesor “un rol importante para romper con la reproducción social” Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 86), tomando en cuenta el contexto y la complejidad de los sujetos que lo constituyen, a saber, se trata de propuestas situadas.

Este tipo de propuestas han de partir de la oralidad como medio de comunicación principal antes de saber leer y escribir, y “comprender qué

cambios implica la alfabetización, qué se gana y qué se pierde” (Viñao, 1999, p. 137), sin devaluar la cultura oral como deficiente. Tanto la lengua oral como la escrita construyen y estructuran el pensamiento, cada una a su manera, la primera basada en el oído, la segunda en la vista.

Con el lenguaje oral como referente,

la alfabetización [...] presupone una pedagogía de la escucha, de la voz y del oído. De la comunicación con sus diversos códigos y formas, del lenguaje y del habla. Una pedagogía rítmica y corporal, imaginativa y poética, es decir, oral y retórica (Viñao, 1999, p. 130).

Leer, es decir, “...la comprensión de textos implica la capacidad de extraer (comprensión superficial), interpretar (comprensión profunda) y reflexionar (comprensión crítica) lo leído” (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 88). Se distinguen dos procesos:

(a) los procesos cognitivos o fríos requieren del aprendizaje de habilidades: algunas de alto nivel (reconocer intención del autor o la estructura retórica), y otras automáticas o de bajo nivel (reconocer palabras escritas), y por otra, (b) la dimensión motivacional o cálida asume los motivos (intrínsecos y extrínsecos) y las creencias y emociones involucradas en la actividad de lectura (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 88).

Los textos y las lecturas actuales requieren de múltiples alfabetizaciones, más allá de lo estrictamente lingüístico. Eso hace pensar en una pedagogía de multilectoescrituras según la cual:

dentro de las formas de comunicar y junto con el código escrito se incluyen otros modos, como las imágenes que no sólo se usan de manera impresa sino en ensamblajes semióticos en diversos soportes tecnológicos (Kress, 2010; Dussel y Southway, 2007) para propósitos tan diversos como la comunicación, el placer, el entretenimiento y la participación ciudadana (TNLC, The New London Group), 2000) (Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016, p. 88).

Como práctica social, la alfabetización o las alfabetizaciones, según su contexto y propósitos, son “maneras de utilizar el lenguaje, pensar y actuar, que clasifican y adscriben; que identifican y sitúan” (Viñao, 1999, p. 161) a los sujetos como parte de relaciones de poder.

Alfabetización emergente (emergent literacy) o desarrollo de la alfabetización

Se entiende como “conocimientos, conductas y habilidades de los niños cuando aún no son alfabetizados convencionalmente. Incluye todos sus intentos para interpretar símbolos y para comunicarse mediante ellos, independientemente de que sean dibujos, garabatos o letras” (Vega, 2006, p. 15). Esto significa que no existe un momento es-

pecífico en el desarrollo infantil para iniciar con la lectura, sino que es un proceso que se inicia en un contexto alfabetizado desde temprana edad y se profundiza hasta la edad adulta. Lo importante es tener siempre claro cuál es la utilidad y el significado de lo escrito y, en el caso de niños, tener cerca a una persona con mayor conocimiento, con la cual poder avanzar en sus aprendizajes (participación guiada, ZDP). Otro apoyo estriba en la amplitud del vocabulario en el contexto, la variedad de textos y actitudes favorables y recreativas hacia la lectura y escritura, es decir, crear un ambiente letrado en los espacios de aprendizaje.

El proceso que se realiza en estos años preescolares se denomina desarrollo de la alfabetización (emergent literacy) y consiste en la formación de conceptos acerca de las funciones de los símbolos y lo impreso, basados en experiencias y lenguaje significativos, facilitados por la interacción con los adultos (Pérez y Vega, 2006, p. 179)

El desarrollo del lenguaje oral favorece la ampliación del vocabulario, la claridad sobre el objetivo y tipo de la comunicación. El uso de cuentos y la reflexión sobre sus contenidos, así como juegos de roles sociales, promueven el acercamiento a la escritura y la lectura.

El mejor método es aquél según el cual los niños no aprenden a leer y escribir, sino que estas dos actividades se encuentran en situación de juego. Del mismo modo que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a escribir. Los métodos naturales de enseñanza de la lectura y escritura comprenden operaciones adecuadas en el entorno del pequeño. Ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus juegos (Vygotski en Olmos y Carrillo, 2009, pp. 138-139).



Analfabetismo

El uso dicotómico entre alfabeto y analfabeto no corresponde a la realidad, puesto que se trata “de un continuo de habilidades, conocimientos, conductas y actitudes complejamente relacionadas e interconectadas, en distintos dominios de la vida social” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 102). La distinción tajante entre uno y otro término y sus respectivas habilidades asignadas ha servido para subestimar y desvalorar las habilidades específicas de las culturas de tradición oral.

Donde no existe escritura, el lenguaje oral es el medio de comunicación en el que se piensa y expresan las personas. “Pero de un modo diferente de como lo hace un ser humano alfabetizado que vive en una cultura que sí conoce y usa la escritura. [...] Su oralidad es una oralidad flexible y situacional ...” (Viñao, 1999, p. 121). Su órgano principal receptivo es el oído.

Los hombres y mujeres de una cultura oral primaria saben escuchar y narrar, contar historias y relatar; y ello con precisión, claridad y riqueza expresiva; de un modo cálido y vivo, como la voz misma. Son maestros del relato, las pausas y chanzas, la conversación y escucha (Viñao, 1999, p. 122).

Una postura crítica hacia el concepto de analfabetismo la propone Hernández (2013), que

usa el término alfabetización para referirse a una forma de invasión cultural basada en representar a los sujetos colonizados como seres “incivilizados” y “analfabetos”; es decir, como seres intelectual y culturalmente inferiores de-

bido a su “deficiente” relación con la escritura alfabética. (p. 7).

Dado que el empleo del término alfabetización con intenciones estigmatizantes sigue siendo actual, para poder identificar su sentido es menester revisar los contextos político-ideológicos donde se encuentra.

An/alfabetismo funcional

Alfabetismo y analfabetismo funcional son conceptos surgidos desde el campo laboral para indicar las funciones de lectura y escritura como parte del desarrollo económico y tecnológico y la productividad en general, así como para medir el desempeño individual en estas áreas. Posteriormente se le agregaron otras dimensiones más, dado que ni la una ni la otra se pueden separar de sus funciones comunicativas y sociales.

El analfabetismo funcional se refiere a todos los campos en que se desarrolla la vida de la persona, incluyendo tanto las exigencias del trabajo productivo como las de participación activa en el tejido social. Analfabeto funcional es aquella persona que no puede participar en todas aquellas actividades en las cuales se requiere adquirir competencias específicas para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permiten, asimismo, continuar usando la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de su comunidad (Martínez, Trucco, y Palma, 2014, p. 5).

En términos generales, “Lo que es funcional –es decir, útil o relacionado con los intereses y necesidades de cada persona– para unos, es disfuncional para otros y viceversa” (Viñao, 1999, p. 119).

Bialfabetización y biliteracidad crítica

Mientras la bialfabetización persigue los mismos objetivos que la alfabetización, la biliteracidad, llevada a cabo entre dos lenguas “se refiere al desarrollo de todas las proficiencias de la literacidad *a través de la reflexión de los estudiantes sobre su contexto y sus experiencias vividas*” (Feltés, 2017, p. 13).

REFERENCIAS

Feltés, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>

Hernández Zamora, G. (2013). Cultura escrita y perspectivas decoloniales. *xii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato. México.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2118.pdf>

Lerner, D., Castedo, M., Alegría, M., Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 100-119.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf

Manghi Haquin, D., Crespo Allende, N., Bustos Ibarra, A., Haas Prieto, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-91.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15545663006>





- Martínez, R., Trucco, D. y Palma, A. (2014). El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política. Santiago de Chile: CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/1/S2014179_es.pdf
- Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). Juego y alfabetización, bases para un sistema educativo cultural vygotskiano. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Porrúa.
- Pérez Estrada, G. y Vega Pérez, L. (2006). Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas. L. Vega Pérez, S. Macotela Flores, I. Seda Santana y H. Paredes Dávila (Comps.). *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 179-195). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Libro_Alfabetizacion_retos_y_perspectivas.pdf
- Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La Literacidad. Conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96 (2), 93-105. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el desarrollo social. México: Paidós.
- Vega Pérez, L. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega Pérez, S. Macotela Flores, I. Seda Santana y H. Paredes Dávila (Comps.). *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Libro_Alfabetizacion_retos_y_perspectivas.pdf
- Viñao Frago, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Naucalpan: Fundación Educación, voces y vuelos.

BILINGÜISMO/MULTILINGÜISMO

A nivel mundial, la mayoría de las sociedades actuales se caracterizan no solo por sus habitantes bilingües, sino multilingües. El hecho de practicar más de una lengua, más allá de la dimensión lingüística, implica cuestiones de tipo social y político. A una segunda lengua se le pueden agregar otras más, pero lo básico reside en la relación y las diferencias entre la lengua que se aprende primero o que se domina más que cualquier otra y las demás.

Para dar una idea general sobre las posibles relaciones entre L1 y L2, este apartado presenta un tipo de glosario y se divide en tres subapartados: I. Grado de dominio de cada lengua; II. Manera de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua; III. Estatus y relación entre las lenguas.

El bilingüismo es un fenómeno psicolingüístico, socio-cultural y neurofisiológico. Se distingue entre bilingüidad que se refiere al “estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social” (Alarcón, 2002, p. 126). El bilingüismo es un fenómeno complejo y multidimensional, donde el ser bilingüe depende de la competencia comunicativa (comprensión auditiva y de lectura), organización cognitiva (habilidades productivas: hablar y escribir) y metacognitiva (reflexión sobre la lengua) para desenvolverse en dos lenguas (Alarcón, 2002, p. 126).

Desde teorías psicocognitivas y sociolingüísticas existe un continuo entre los grados de bi y multilingüismo. La fluidez perfecta en dos o más lenguas es la excepción, ni siquiera todas las personas la tienen en su lengua materna. El vocabulario, el “uso de expresiones formales e informales, incluso su habilidad para escribir, para escuchar, o para leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada una de las lenguas” (Alarcón, 2002, p. 125).

El bilingüismo favorece el desarrollo cognitivo, la capacidad de abstracción, habilidades analíticas, la adquisición de la lectura y las competencias metalingüísticas, lo que se puede transferir también a otros campos de conocimiento, incluyendo el desarrollo de la lengua materna, así como la adquisición de otras lenguas y las matemáticas (Signoret, 2003, pp. 15-17). El manejo de otra lengua además de la materna propicia la creatividad y el pensamiento más abierto y divergente (Signoret, s/f, p. 6).

El bilingüismo se entiende y estudia desde distintos criterios:





- I. Grado de dominio de cada lengua.
- *Bilingüe coordinado* refiere a una persona “con una representación separada para dos expresiones equivalentes” (Alarcón, 2002, p. 126). Se desarrollan “dos sistemas lingüísticos paralelos” (Signoret, 2003, p. 7), no hay interferencias ni mezclas. Una afasia afecta solo un idioma.
 - *Bilingüismo completo* (balanceado, equilibrado): Cuando una persona utiliza ambas lenguas con el mismo grado de dominio con fines comunicativos.
 - *Bilingüe compuesto* refiere a una persona “que tiene una sola representación cognitiva para dos expresiones equivalentes” (Alarcón, 2002, p. 126). No se detectan diferencias conceptuales o significados entre dos significantes (de las dos lenguas), sino que por las transferencias bidireccionales se necesitan los dos idiomas para comunicarse (Signoret, 2003, p. 8). Una afasia afecta los dos idiomas.
 - *Bilingüismo incompleto* (dominante + subordinado): la lengua materna se ha consolidado, pero la segunda lengua aún está en proceso de desarrollo. Se generan transferencias unidireccionales, lo que “es promovido por la pedagogía de la traducción que no permite una neta diferenciación de los dos sistemas” (Signoret, 2003, p. 9).
- ♦ Fluidez superficial (dominio a nivel colo-

quial) *versus* proficiencia⁶ académica (uso más abstracto y desempeño académico) (Alarcón, 2002, p. 128).

- ♦ Bilingüismo receptivo: se domina la lengua materna, pero en la otra lengua solo se es capaz de leer y escuchar, sin saber hablar o escribirla.
- ♦ Atrición lingüística: se pierde el dominio de la primera lengua a favor de la segunda lengua que se utiliza más (Alarcón, 2002, p. 128).
- ♦ Activo-dormido (una lengua ya no se habla, pero sigue con conocimientos respectivos).
- ♦ Productivo (hablar, escribir)-receptivo (comprender).
- ♦ Funcional externo-interno (contar en silencio, rezar, soñar).

Entre el bilingüismo coordinado, el compuesto y el incompleto en su manifestación como subordinado como puntos extremos puede haber distintos grados de combinación. Por ejemplo, una persona puede tener un sistema coordinado en la sintaxis y semántica, pero subordinado en la fonología (Signoret, 2003, p. 10).

II. Manera de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua

⁶Proficiencia es un término creado por Kenneth Goodman, quien aclaró que “la proficiencia es el rango de lectura que es a la vez eficiente y efectivo” (Ferreiro y Gómez, 2013, p. 86).

- *Bilingüismo nativo* (temprano, simultáneo): se aprenden las distintas lenguas al mismo tiempo, puede ser una lengua en casa y otra afuera, o dos idiomas diferentes en casa y otra/s más afuera.

Etapa 1: interacción con las dos lenguas antes de haber desarrollado plenamente las gramáticas respectivas, “a la par de la adquisición de otros conocimientos elementales como las relaciones temporo-espaciales, las aritméticas, la de colores, y formas, entre otros” (Alarcón, 2002, p. 129). Etapa 2: Interacción continua mientras se desarrollan todas las competencias lingüísticas (Alarcón, 2002, p. 127).

- *Bilingüismo adquirido* (aditivo, consecutivo, tardío, sucesivo): primero se adquiere la lengua materna y, posteriormente –aunque puede ser desde la infancia–, se aprende otra lengua. Para Cummins (2000), el bilingüismo aditivo se entiende como “la forma [...] que resulta cuando los estudiantes agregan una segunda lengua a su juego de herramientas intelectuales mientras que continúan desarrollándose conceptualmente y académicamente en su primera lengua” (citado en Feltes, 2011, p. 4). Para aprender otra lengua se distinguen las siguientes formas, algunas se refieren específicamente a situaciones de diglosia:

- ◊ *Sumisión*: convivencia con nativohablantes, sin programa académico.

- ◊ *Sumersión*: la educación es monolingüe en la lengua dominante, “sin ninguna oportunidad de desarrollar habilidades académicas en su lengua originaria” (Feltes, 2017, pp. 7-8).

- ◊ *Traducción*: los libros de texto a nivel nacional son traducidos a la lengua originaria; se vierten palabras sueltas de determinados contenidos. De esta manera se obstaculiza la comprensión lectora en ambas lenguas.

- ◊ *Transición*: durante los primeros grados de primaria se reciben clases bilingües para pasar después a clases monolingües en la lengua dominante.

- ◊ *Inmersión*: educación bilingüe mediante un programa específico.⁷

- ◊ Para que un programa de inmersión consiga notoriedad son importantes tres requisitos imprescindibles:

- Mantener el estatus de la lengua familiar, y desarrollar una actitud y una motivación hacia la lengua de la escuela con un tratamiento pedagógico adecuado. Por lo tanto, es fácil comprender que la opción escolar de la inmersión no es nunca una opción exclusivamente lingüística, sino que tiene una dimensión social que implica a todos los que se vinculan a ella.

⁷ Para una presentación y discusión más amplia véase el apartado específico sobre el modelo de Doble inmersión.



- Desde el punto de vista estrictamente didáctico, la inmersión lingüística consiste en aprender la nueva lengua usándola, es decir, utilizándola antes de conocerla totalmente. El alumno accede a ella ya que se encuentra en situaciones que favorecen la comprensión y la producción de textos en esta nueva lengua.

- El alumno recibe el input de parte de un interlocutor que tiene un dominio superior de la Lengua. Por esta razón es indispensable la existencia de un aula de inmersión lingüística sin [sic] la posibilidad de diferentes formas de interacción (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pp. 30-31).

En algunos programas de inmersión, parte de los contenidos escolares se recibe en L1, la otra en L2, de ninguna manera se ofrecen los mismos contenidos en las dos lenguas; se distinguen respecto a: tiempos (mañana, tarde) y/o espacios, docentes (una persona-una lengua).

- ◇ *Inmersión total temprana*: desde la guardería todos los contenidos en L2 por dos años; después 1 hora diaria en L1, se aumenta hasta llegar a 60% L1 y 40% L2 al final de la primaria.
- ◇ *Inmersión media*: L2 como asignatura en 1º y 2º de primaria, y como inmersión en 4º y 5º.
- ◇ *Inmersión tardía*: L2 en todos los contenidos de 1º y 2º de secundaria.
- ◇ *Inmersión doble*: varía entre el modelo 90/10,

donde se le da preferencia a la lengua minorizada, y el 50/50, donde desde el inicio de la etapa escolar se trabaja con L1 y L2 por mitad de tiempo de la jornada escolar; los contenidos son adaptados a la cultura a la que pertenece cada lengua.

- ◇ *Super inmersión*: planta docente y directiva pertenecen a la comunidad lingüística de L2 y todos los contenidos se dan en esta, mientras L1 ocupa 25 hrs semanales desde 4º hasta 6º de primaria (Signoret, 2003, pp. 18-19).

En lugar de seguir un proceso preestablecido de un aprendizaje formal, una segunda lengua también se puede adquirir mediante una aproximación natural (Krashen y Terrell, 1983) que se caracteriza por cuatro principios: “1. La comprensión precede a la producción; 2. La producción emerge en etapas” (no verbal, una palabra, dos o tres palabras combinadas, frase, discurso complejo); “3. El programa educativo tiene metas de comunicación”; 4. Ambiente agradable, tranquilo, de confianza, con mucha afectividad y temas significativos. Es importante proporcionar distintas oportunidades para “explorar las *funciones sociales del lenguaje*” (Feltus et al., 2021, pp. 93-95).

La lengua originaria se puede trabajar como a) objeto de estudio, b) medio para el aprendizaje, c) medio de comunicación.

- ◇ Aprendizaje de lengua extranjera: lengua que no se practica en el contexto cotidiano.

Una vez que se alcanza un determinado nivel de dominio de L1, es decir, de su organización cognitiva o proficiencia subyacente común (psc)/base cognitiva común (Cummins, 2000)⁸, las habilidades y estrategias adquiridas se pueden transferir a otra lengua.

En las segundas lenguas, los aprendizajes lingüísticos de carácter general ya han sido incorporados y, por lo tanto, la tarea se reduce a funciones de aplicación y de contextualización. Esta diferencia de objetivo marca la distancia entre la programación y la metodología para una Lengua 1 o para una Lengua 2 (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pp. 28-29).

No solamente se transfieren conocimientos y habilidades lingüísticas, sino también conocimientos conceptuales y habilidades académicas. Se llega a una interdependencia entre las lenguas cuando “el conocimiento conceptual desarrollado en una lengua hace que la información recibida en la otra lengua sea más comprensible” (Cummins, 2000, en Feltes et al., 2021, p. 99).

III. Estatus y relación entre las lenguas

- Bilingüismo aditivo (equilibrado, igualitario): las dos lenguas se valoran por igual, considerándose el bilingüismo como un enriquecimiento cultural. A ello corresponden programas de “*mantenimiento y desarrollo* [la L1 es

L1 de todos o la mayoría de las y los alumnos], los de *recuperación y revitalización* [inmersión en la L1 de herencia, puede ser L2 o no hablada por las y los alumnos] de lenguas originarias y los de la *doble inmersión* [alumnas y alumnos monolingües en dos idiomas o con ciertas habilidades en L2]” (Feltes, 2017, p. 10).

- Bilingüismo su(b)stractivo (desigual): una lengua se valora más que la otra y el bilingüismo es percibido como una amenaza de pérdida de identidad. “Los programas sustractivos incluyen los de *sumersión* en la lengua mayoritaria, los de *traducción* y los de *transición*” (Feltes, 2017, p. 7). En los programas de *traducción* es común “que el maestro enseñe contenidos académicos por medio de palabras sueltas en la lengua mayoritaria [... y agrega mediante guion la] traducción escrita en la lengua originaria de los estudiantes” (Feltes, 2017, p. 7). Cuando el programa es de *transición*, en los primeros grados se trabaja con las dos lenguas, inclusive puede haber alfabetización en L1, pero después se transita rápidamente a la educación monolingüe en la lengua dominante. Sin embargo, desde el Sistema Educativo Nacional no se ofrece formación para la enseñanza de segundas lenguas, sea en L1 o en español.

⁸ Una descripción más amplia sobre psc se encuentra en el apartado: Proficiencia Subyacente Común.





Las funciones comunicativas diferentes y las relaciones asimétricas de poder entre lenguas hacen referencia en el concepto de

- Diglosia: una lengua es más valorada que la/s otra/s, puede ser por clase social o identidad étnica. Puede haber diferentes grados de dominio de la lengua ajena al propio grupo social/cultural o la necesidad de traductores.

La formación docente en función del bilingüismo aditivo y la bilingüidad crítica de sus alumnas y alumnos requiere de:

1. fortalecer sus propias identidades como personas que pertenecen a pueblos originarios y como maestros de estudiantes indígenas, 2) aprender cómo guiar el interaprendizaje entre sus estudiantes y los miembros de sus comunidades, 3) entender cómo es que se adquieren lenguaje y habilidades académicas en una primera y segunda lengua, 4) equiparse con estrategias pedagógicas específicas para garantizar una educación culturalmente relevante, bi- o multilingüe, inclusiva, equitativa y de alto rigor académico para estudiantes de pueblos originarios (Feltz, 2017, p. 40).

REFERENCIAS

- Acosta Urbana, L. (2017). Clasificación y tipos de bilingüismo. *Revista digital. INESEM*.
<https://revistadigital.inesem.es/idiomas/tipos-de-bilinguismo/#:~:text=Biling%C3%BCismo%20aditivo%3ALas%20dos%20lenguas,amenaza%20de%20p%C3%A9rdida%20de%20identidad.>
- Alarcón Neve, L. J. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria*, (29), 139-165.
https://www.uv.mx/cpue/colped/N_29/el_fen%C3%B3meno_del_biling%C3%BCismo.htm
- Alarcón Neve, L. J. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. *Simposio CONCYTEQ "La investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro 2002"* (pp. 142-133).

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Feltes, J. M. (7-11 de noviembre de 2011). Ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: cuatro estudios de caso. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, N.L.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0887.pdf

Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach*. New York: Pergamon.

Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, 25 (102), 6-21.

Signoret, A. (s/f). *Tipos de bilingüismo y cognición*.
<http://alad.enallt.unam.mx/modulo5/unidad5/BILINGUISMO.pdf>





LECTURA, ESCRITURA Y LITERACIDAD

La lectura y escritura son resultados de esfuerzos colectivos de la humanidad como respuestas a necesidades sociales de comunicación, por lo tanto, su función es principalmente social y su aprendizaje se desarrolla en interacción entre sujetos. Son básicamente tres campos de conocimiento, vinculados entre ellos, que se dedican a su estudio: la lingüística, la psicolingüística (constructivismo; Piaget, Ferreiro, Teberosky, Lerner) y la teoría socio-cultural (Vygotsky, Leontiev, Luria), que orientan estudios antropológicos y sociológicos en cuanto a literacidad.

Un asunto de esta envergadura ha presentado algunas disidencias respecto al término “lectoescritura” entre las estudiosas y estudiosos. Para Majchrzak (2004) son dos habilidades/capacidades diferentes. “La lectura es un acto intelectual en el cual el niño busca sentido de las palabras y las frases escritas. Saber producir las letras es un arte manual, artesanal, que puede ser realizado inteligentemente sólo después de haber asimilado las reglas de escritura” (2004, p. 102). Por lo tanto, no puede existir un solo término para ambas prácticas.

Otro enfoque dirigido a la investigación de lectura y escritura es la literacidad, derivado del término inglés *literacy* y ligado a la teoría socio-cultural, que considera ambas prácticas como sociales y parte de la cultura de los sujetos, colocados en determinado contexto histórico-político. En esta línea se encuentran autores como Cassany, Freire, Kalman, Rockwell, Street.

En lugar de defender un modelo evolucionista que suponía un desarrollo lineal desde la oralidad a la escritura y, además, una oposición entre ambas maneras de expresión y representación de la realidad, han emergido “modelos alternativos, entre ellos la noción de un *continuo oral-escrito*, y la insistencia en la imbricación constante entre oralidad y escritura en todos los actos que involucran la palabra escrita” (Rockwell, 2000).

Lectura

La lectura no inicia en la escuela, sino de manera natural mucho antes, cuando niñas y niños empiezan a construir significados de lo que ven impreso (físico o digital). Posteriormente, en el contexto escolar, los procesos de lectura y con ello las propuestas didácticas para aprender a leer, parten de dos perspectivas teó-

ricas: la tecnológica y la psicolingüística. En esta última destaca la teoría constructivista y, dentro de ella, la socio-cultural, mientras la tecnológica asume que

leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos. Aprender a leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas, palabras conocidas a la vista. La controversia principal –enfoques fónico vs. Global– se ubica dentro de esta perspectiva, ya que no se discute la importancia de las palabras, sino acerca de la mejor manera de identificarlas (Goodman, 2013, p. 15).

En contraste con los supuestos teóricos anteriores y las prácticas didácticas respectivas, la perspectiva psicolingüística, vinculada con el concepto de literacidad, asume que la lectura es una práctica social con sentidos histórica y culturalmente construidos. Por lo tanto, no existe una sola práctica de lectura y escritura, sino varias, dependiendo del contexto cultural. La cultura escrita está vinculada con intereses y relaciones de poder “para dominar y marginar a los demás” (Street en Quinteros, 2018, p. 57), sobre todo a quienes no saben leer. De ahí se deduce que

toda práctica de lectura y escritura siempre ocurre en un contexto activo y colectivo en tanto actividades que son ejecutadas para servir a propósitos y contextos sociales específicos. Distintos grupos de personas o instituciones contextualizan la forma como se producen, interpretan y circulan los textos que se leen y es-

criben. Por tal razón, aprender a leer y escribir también significa saber cómo participar en estas comunidades o instituciones asociadas a la cultura escrita (Quinteros, 2018, p. 57).

La escuela es la institución clave para aprender a leer y escribir y a saber usar estas herramientas en diversos contextos comunicativos. “Las habilidades implicadas en la lectura pueden clasificarse en visuales, técnicas, estratégicas y cognitivas. Estas habilidades no son independientes, sino interrelacionadas” (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 4). Leer no consiste en decodificar palabras, sino en comprender las palabras en su contexto socio-cultural e histórico, así como en su campo semántico. Cassany distingue tres dimensiones: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas) (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 5), y “cinco niveles de lectura posibles: decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración” (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 10).

Por lo tanto, se trata no solamente de un proceso activo, donde ocurren transacciones entre lenguaje y pensamiento, sino también productivo, que involucra al sujeto lector con sus conocimientos previos y determinados intereses que lo motivan a leer un texto particular.

Leer es una actividad intelectual que exige el encuentro entre un lector y un texto guiado por un propósito establecido por el lector. El propósito guía la actuación del lector que pone en juego varias estrategias durante la lectura y que, como resultado de esta actividad, logra diferentes niveles de comprensión (Carrasco, 2006, p. 154).





Entre las estrategias para construir significados de un texto están el muestreo o selección de indicadores (o índices visuales) de lo que al lector o lectora le interesa del texto; la predicción y la inferencia para acceder a lo no explícito en este momento de la lectura, ambas se nutren del contexto situacional social y cultural, es decir, la construcción de sentido es situada y la escuela debe re-construir este tipo de situaciones naturales (Harste y Burke, 2013). Todas estas estrategias aumentan y se profundizan con las prácticas lectoras e implican, al confirmar o corregir sus estrategias, un autocontrol de la eficiencia del proceso de comprensión lectora (Goodman, 2013, pp. 21-22).

Podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando con un ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical, y termina finalmente con un ciclo de significado. Pero a medida que la lectura progresa, otra serie de ciclos sigue, y luego otra y otra (Goodman, 2013, p. 23).

Con las TIC los medios, procesos y modos de lectura han cambiado por las “representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento” (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 6). Cuando la lectura se realiza en un medio electrónico de comunicación, las habilidades básicas (técnicas, visuales, estratégicas y cognitivas) aumentan con las afectivas y las sociales, “que no se desarrollan solo por el dispositivo electrónico en sí, sino por la interacción con otros lectores y la pertenencia a comunidades de referencia” (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 9). A los cinco niveles de lectura constatados por Cassany, se agregan, debido a las opciones de hipertextualidad, recursos digitales y comunicación con otros lectores, cuatro más: “relación, creación, apropiación y extensión” (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 10). A las tres dimensiones iniciales de lectura (leer las líneas, entre las líneas, tras las líneas) se sumó otra: leer más allá de las líneas, porque “sobrepasa el texto mismo, hace transferencia y lo usa como puente hacia otros significados y experiencias” (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 13). En consecuencia

estamos ante la posibilidad de impulsar procesos lectores integrales, los que, además de involucrar habilidades visuales, técnicas, estratégicas y cognitivas, impliquen el desarrollo recursivo de habilidades afectivas y sociales en búsqueda de significados, construcción de representaciones, transferencia de conocimientos, solución de problemas e incluso búsqueda de acuerdos con otros lectores (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 15).

En cuanto a cómo enseñar y aprender a leer, de manera resumida, se distinguen dos modelos (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pp. 44-45):

BASADOS EN EL CÓDIGO	BASADOS EN EL SENTIDO
- antes de leer, el niño tiene que aprender adescifrar;	- el niño es un lector desde el principio;
- el maestro es el transmisor de conocimientos;	- el maestro es un “facilitador” y un guía;
- el aula es la única agrupación de alumnos;	- el tratamiento es individualizado;
- el niño debe repetir, memorizar;	- el niño debe explorar, formular hipótesis y verificar el sentido del texto;
- la comprobación del aprendizaje se realiza mediante la oralización del escrito;	- la comprobación del aprendizaje se realiza mediante la comprensión lectora;
- el aprendizaje de la lectura y escritura es simultáneo;	- el aprendizaje de la escritura es normalmente posterior al de la lectura;
- la base material para el aprendizaje es un manual;	- la base material para el aprendizaje es un conjunto de textos significativos;
- el “producto de la lectura” es el centro de interés del aprendizaje;	- el “proceso” de la lectura es el centro de interés del aprendizaje;
- el proceso se hace por etapas: primero aprendizaje de las correspondencias sonido-grafía, y después acceso al sentido mediante la oralización;	- se observa el proceso de descubrimiento y se sistematizan procedimientos de lectura rápida.
- la rapidez y la precisión son fundamentales;	
- la comprensión se exige y se evalúa, pero no se enseña.	

Escritura

Directamente vinculada con la lectura está la escritura, que igual como la lectura, antes de pretender expresarse en formas convencionales, se muestra en el desarrollo natural de las niñas y los niños, al poner marcas, líneas, círculos, dibujos, etcétera, que representan una “re-construcción conceptual del objeto a





conocer” (Teberosky, 2013, p. 155). La lectura y la escritura en el contexto escolar se suelen desarrollar juntas y hacen referencia a “la relación entre un sujeto cognoscente (el niño) y un objeto de conocimiento (la lengua escrita)” (Ferreiro, 2006, p. 6). Esta relación existe desde antes de la educación escolar. Por ello, es tan importante partir de “*la naturaleza y función del objeto de conocimiento, y las capacidades del sujeto que aprende*” (Teberosky, 2013, p. 155), evidentes en los conocimientos previos acerca de escritura y los significados que expresa.

Dichos “conocimientos infantiles responden a un doble origen, determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas del medio” (Teberosky, 2013, p. 157), también se incluyen los recursos materiales. En cuanto puede reconocer que algunas marcas de su contexto son expresiones de palabras:

el niño intenta encontrar una razón de ser a las marcas que forman parte del paisaje urbano, intenta encontrar el sentido, es decir, interpretarlas (en una palabra, “leerlas”); por otra parte, intenta producir (y no solamente reproducir) las marcas que pertenecen al sistema; realiza, entonces, actos de producción, es decir, de escritura (Ferreiro, 2006, p. 6).

Sin embargo, la lectura como práctica visual e intelectual se logra antes de la escritura, que implica cierta habilidad motriz y no se desarrolla al mismo tiempo. Al pretender desarrollar lectura y escritura al mismo tiempo se comete “un error importante que se encuentra en la base de una filosofía equivocada: la que subraya las deficiencias del niño pequeño y no sus posibilidades existenciales. La

mente del niño es volátil; su vista no se equivoca, pero su mano es torpe” (Majchrzak, 2004, p. 73).

En este momento de producción es importante dejar claras las diferencias entre lengua oral y escrita. “La escritura no es un reflejo de lo oral ni se pueden escuchar en la oralidad unidades cuya existencia depende de la escritura. Son perspectivas epistemológicas radicalmente distintas que no solo se manifiestan en la concepción del objeto” (Lerner, Castedo, Alegría y Cisternas, 2018, p. 113). Mientras el lenguaje oral permite una recepción multicanal (tono, ritmo, velocidad de la voz), el lenguaje escrito se reduce a una recepción visual. En este último caso, las palabras, su combinación y el orden entre ellas tienen que sustituir los demás canales con el objetivo de permitir una comunicación a través del tiempo y espacio. Saber leer y escribir implica procesos de abstracción del objeto concreto y el uso de palabras precisas que expresan el sentido que se pretende transmitir.

El lenguaje escrito, concepto que debemos a Claire Blanche-Benveniste y a Ana Teberosky, es la forma que adquiere el lenguaje en los distintos géneros y que es diferente al de la lengua oral coloquial. [...] Es fundamental que los chicos estén familiarizados con [...] formulaciones de lengua escrita, no solo porque es la forma del lenguaje para escribir sino también porque al acercarse a los textos e intentar interpretar qué dice en la escritura, lo que tienen que anticipar son formulaciones de lengua escrita. Eso les permite hacer anticipaciones “posibles” y buscar

índices para corroborar, refutar o ajustar las anticipaciones (Lerner, Castedo, Alegría y Cisternas, 2018, p. 111).

Estas anticipaciones apoyan en la construcción de sentido, es decir, la comprensión de lo leído, que fue escrito por otra persona quien utilizó este sistema de representación para comunicar ciertos aspectos de una realidad que el lector trata de re-construir (Ferreiro, 2006, pp. 43-44). “Escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación” (Ferreiro, 2006, pp. 44-45). Esta perspectiva constructivista se opone al concepto de escritura como codificación que busca solamente la transferencia de sonidos a grafemas y la conciencia fonológica respectiva, entendida como “la habilidad de segmentar la lengua oral en unidades menores y de asociar esas unidades con los grafemas convenidos para representarlos” (Pérez, 2021, pp. 2-3). En cambio, desde el constructivismo, el interés está en las palabras completas, del tipo que sea, para re-construir el sentido del texto al interpretarlo.

Al entrar a la escuela, las y los niños se enfrentan

al mismo tiempo a dos sistemas de notación muy diferentes: la notación aritmética y la notación alfabética. Muy rara vez se hace ver al niño que estos dos sistemas están basados en dos formas totalmente diferentes de representar algo: los signos matemáticos son ideográficos, no tienen nada que ver con el sonido y allí la or-

tografía inventada no está permitida (Ferreiro y Gómez, 2013, p. 202).

En cuanto a la relación entre procesos cognitivos y la escritura destacan aspectos como lenguaje, conciencia fonológica, memoria y funciones ejecutivas (Matute, Chamorro, González, Guajardo y Inozemtseva, 2014):

- Lenguaje oral y escrito están directamente relacionados y se fortalecen mutuamente.
- Conciencia fonológica: “La conciencia fonológica es un proceso metalingüístico que permite reconocer el lenguaje como divisible y con ello reflexionar sobre la existencia de elementos distintivos no significativos del lenguaje oral, y así segmentar la cadena hablada en sílabas y fonemas y con ello manipular los sonidos de una emisión verbal. Esta actividad tiene relación estrecha con la escritura alfabética.” (Matute, Chamorro, González, Guajardo y Inozemtseva, 2014, p. 52)
- Memoria: la memoria operativa favorece la construcción de textos, mientras la de a corto plazo apoya para la transcripción de textos.
- Funciones ejecutivas: se efectúa a través de las fases de preescritura (generación de ideas, planeación del texto), composición (ejecución del texto), revisión (lectura, revisión, corrección).

El aprendizaje, dominio y uso de la lengua escrita, según Wells (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p.





43), comprende cuatro niveles, desde lo más sencillo hasta lo más complejo:

1. Ejecutivo: “capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa”.
2. Funcional: “concibe la lengua escrita cómo un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias cotidianas y que por lo tanto implica, además, el conocimiento de las características de ciertos tipos de texto”.
3. Instrumental: “El dominio instrumental del lenguaje, oral o escrito, es la vía de acceso a los demás conocimientos”.
4. Epistémico: “dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje, de manera creativa y crítica. Estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento se encuentran en perfecta armonía y una al servicio de la otra”.

En todos los niveles se refleja la diglosia que padecen las lenguas indígenas. Para practicar las LI en cuanto a conocimientos, saberes y cosmovisión, la adquisición del nivel epistémico resulta clave.

Una de las ventajas de niñas y niños bilingües reside en el temprano desarrollo de habilidades metalingüísticas, dado que

los niños bilingües prestan particular atención al fenómeno del lenguaje y de la escritura [...] las di-

ferencias acústicas o las diferencias gráficas son adjudicadas a una u otra de las lenguas [...]. Inicialmente, atienden más a las diferencias que a las semejanzas entre las escrituras [...] esperan usar letras diferentes para lenguas diferentes. Pero en el proceso de construcción de ambas escrituras simultáneamente, es posible descubrir las formas de transcripción y uso de un mismo instrumento para lenguas diferentes (Teberosky, 2013, p. 177).

Estos conocimientos y habilidades luego se pueden potenciar con el aprendizaje de otras lenguas más.

Lectura y escritura en lenguas indígenas

Para el caso México, es innegable que diversas LI han desarrollado una escritura propia, por ejemplo, la cultura zapoteca (Romero Frizzi, 2003), cuyas expresiones fueron víctimas de una destrucción sistemática de parte de los invasores europeos a partir del siglo xv, de los cuales destacan los representantes de la iglesia cristiana. Posteriormente, con objetivos parecidos –dominar y hasta erradicar la espiritualidad indígena para sustituirla con el cristianismo– el Instituto Lingüístico de Verano y representantes de otras iglesias iniciaron proyectos de escritura en LI para pueblos supuestamente “ágrafos”. “Dado que las prácticas de escritura desde la resistencia eran perseguidas, los pueblos tendían a desarrollar alternativas de representación por medio de la oralidad, la plástica, los textiles, el teatro, que lograron mayor arraigo que la propia escritura” (Rockwell, 2000). La conjugación

entre lengua oral y escrita se manifiesta en diversos momentos.

Numerosas acciones cotidianas involucran la lengua escrita, ya sea como actividad presente o como referente distante. De hecho, el recurso a la lengua escrita rara vez acontece sin alguna interacción oral en torno al contenido o sentido de los textos leídos o escritos (Heath 1982). Las formas culturales que norman las situaciones y la interacción pueden influir en las prácticas de lectura y escritura aún más que la tecnología utilizada. [...] En los dominios del litigio, la gestión y el ritual, entre otros, estos grupos indígenas han adoptado o generado estrategias para utilizar la lengua escrita desde sus propias perspectivas culturales (Rockwell, 2000).

Las prácticas culturales y experiencias diversas con la escritura a través de la historia y las generaciones son puntos de partida para conocer los significados ya construidos y nuevos por configurarse.

Para las lenguas que no cuentan con un tipo de escritura único se requiere de tres pasos:

1. Normalización social: uso oral y escrito “natural y espontáneo en cualquiera de las situaciones que se pueden producir en la vida pública y personal de sus hablantes” (Montero, 2019, p. 2).
2. Normativización: fijación de normas lingüísticas (gramática, grafemas); registro de dialectos; “*elaboración de una variedad o dialecto*

nuevo de la lengua, que sirve de referencia común al resto de dialectos, y que suele ser primariamente escrito” (Montero, 2019, p. 3).

3. Estandarización: elaboración de “una nueva variante supradialectal” (Montero, 2019, p. 3), que reúne las características lingüísticas más útiles. “Es decir, un hablante recorre a la variedad estándar cuando el interlocutor, la finalidad, el tema o el canal le exigen un uso de la lengua más elaborado, más preciso y más correcto.” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 439). Las variantes dialectales derivan de la ubicación geográfica, clase social, edad y tiempo histórico.

El aprendizaje de lectoescritura en dos lenguas implica procesos de transferencia entre L1 y L2. Para Cummins (1983, 1992, 2000), quien desarrolló la teoría de la transferencia translingüística, las habilidades respectivas

no se desarrollan de forma separada, sino que comparten una base común, lo que da lugar a intercambios entre ellas y que las habilidades que se desarrollan en una lengua pueden ser transferidas a la otra lengua, pero que, el desarrollo de las habilidades en L2 dependen del nivel alcanzado en la L1 y, en lo que respecta al dominio de la lectura y la escritura, también del desarrollo oral alcanzado en esa L2 (Pérez, 2021, p. 3).

En tales procesos intervienen las relaciones de poder entre las lenguas y factores psicosociales. La transferencia de las habilidades se da entre la lengua en la que fue alfabetizado y la adquisición de la siguiente y no coincide necesariamente con la lengua con la que aprendió a hablar(L1), pues, tam-





bién puede darse de L2 a L1. Tal es el caso cuando la alfabetización se realizó en español siguiendo la tradición castellanizadora. Algunas investigaciones muestran que niñas y niños bilingües utilizan más palabras y temáticas en sus narraciones que los monolingües (Pérez, 2021, p. 6).

La habilidad de leer y escribir en la lengua del grupo étnico está asociada, entre los miembros adultos de la comunidad, con lo mejor que se tiene que transmitir. Su utilidad es primordialmente simbólica, más que práctica; tiene una funcionalidad sentimental más que una amplia funcionalidad instrumental (Fishman en Woods, 2013, p. 330).

En términos generales, para que la enseñanza de la lectoescritura, particularmente en L1, sea significativa, es necesario tomar en cuenta que:

individuos diferentes y comunidades diferentes exhibirán diversas maneras de conceptualizar el uso de las habilidades de lectoescritura y grados variables de dominio de habilidades y tomarán decisiones distintas sobre la forma de aplicar estas habilidades, con propósitos simbólicos o instrumentales (Woods, 2013, p. 332).

La enseñanza de la lengua indígena desde un enfoque comunicativo debe practicarse en situaciones del contexto cultural donde se habla la lengua, si no es posible colocarse en este tipo de contextos, habrá que recrearlos. Por ello es capital la (auto)documentación lingüística en las localidades de las escuelas.

Aunque inicialmente las niñas y los niños sean monolingües en L1, la escuela y el contacto con espacios de lengua castellana los enfrenta a cier-

tas relaciones entre las lenguas, lo que remite al concepto de ecología de lenguas, entendido como “interrelation of different contextual factors and framing language policy as a locally negotiated phenomenon [... where] ideologies, identities, and politics [...are] key elements in the context-specific constellation of factors which define a language regime” [interrelación de los diferentes factores contextuales y la política de encuadre lingüístico como un fenómeno negociado localmente (...donde) las ideologías, las identidades y las políticas (...son) elementos clave en la constelación de factores específicos del contexto que definen un régimen lingüístico.] (Purkarthofer y De Korne, 2019, p. 3). Sin embargo, “Although they may exert significant influence, language regimes never control the totality of a time or place, and individuals may participate in different regimes across the spaces that they inhabit” [A pesar de que puedan ejercer una influencia significativa, los regímenes lingüísticos nunca controlan la totalidad de un tiempo o lugar, y los individuos pueden participar en diferentes regímenes a través de los espacios que habitan.] (Purkarthofer y De Korne, 2019, p. 4).

Las relaciones históricas entre las lenguas implican que “Language education has the potential to reinforce *and* the potential to contest social hierarchies within and beyond the classroom” [La educación lingüística tiene el potencial de reforzar y el potencial de impugnar las jerarquías sociales dentro y fuera del aula] (Purkarthofer y De Korne, 2019, p. 4). En proyectos de lectoescritura en lenguas minorizadas se corren varios peligros: creación de nuevas jerarquías entre lenguas y sus dia-

lectos y sus respectivos hablantes; uso folclorizado o estereotipado de recursos culturales “tradicionales” en lugar de actuales y multidiversos. Esto requiere de negociaciones entre iguales y considerar a las niñas y los niños como agentes en la creación de nuevas realidades lingüísticas (Purkarthofer y De Korne, 2019, pp. 4-5).

Documentar las experiencias de aprender de las y los niños resulta importante para la planeación de otras actividades escolares y comunitarias.

Considering learners' lived language experiences (Busch, 2017) can thus help educators to gain insight into learners' repertoires, experiences, and the activities which have captured their interest. This insight can inform educators' plans and strategies over time and improve how minoritized languages are integrated into meaningful language practices for multilingual children. Separating languages for pedagogical purposes might still be called for at times, but it is unlikely that children will adopt this view in their multilingual lives, nor do they need to do so in order for minoritized languages to have a meaningful place in their experiences.

[Considerar las experiencias lingüísticas vividas por los alumnos (Busch, 2017) puede, por tanto, ayudar a los educadores a conocer mejor los repertorios, experiencias y las actividades de los alumnos que han captado su interés. Este conocimiento puede orientar los planes y estrategias de los educadores a lo largo del tiempo y mejorar la forma en que las lenguas minorizadas se

integran en las prácticas lingüísticas significativas para los niños multilingües. Aunque a veces sea necesario separar las lenguas con fines pedagógicos, es poco probable que los niños adopten este punto de vista en su vida multilingüe, y tampoco es necesario que lo hagan para que las lenguas minorizadas ocupen un lugar significativo en sus experiencias.] (Purkarthofer y De Korne, 2019, p. 16).

Ante el argumento de que resulta ser un reto mayor aprender a escribir en un contexto no letrado, en sentido alfabético, se puede señalar que, del uso de los modelos para la elaboración de tejidos indígenas, muy abstractos en comparación con el tejido que se está elaborando en concreto, se puede transferir esta habilidad a la escritura convencional. Lo antepuesto hace pensar que “quizá sea posible usar los modelos que la gente posee en su propia cultura y comenzar a partir de allí; enseñarles que lo que usan es un modelo que exige un código de notación, tanto como la escritura misma” (Ferreiro y Gómez, 2013, p. 203). Cuando se alfabetiza en español y

al no fomentar que la lengua indígena tenga un desarrollo expresivo y multireferencial en las producciones escritas de los niños, se genera que no se desarrolle el proceso de autorregulación y de pensamiento interior en ese sistema semiótico [y] los procesos metacognitivos y metalingüísticos no desarrollan un pensamiento proposicional ni el uso de un lenguaje académico en la lengua indígena (Arias, 2014, p. 593).

Existe otro tipo de problema que contraviene el desarrollo de un lenguaje académico en lengua indígena, aquí ejemplificado con el purépecha, porque



El dominio del castellano permite que las ideas hegemónicas sobre los beneficios superiores de la lengua escrita se manifiesten en diglosia lingüística, caracterizada por:

- El uso restringido del purhépecha a la vida cotidiana, basado en la idea de que solo aquel que estudia (a la manera mestiza) accede a niveles analíticos, niveles normalmente relacionados con el castellano y la escuela y no con el purhépecha y la oralidad.
- La idea de que lograr un nivel analítico del purhépecha requiere únicamente del dominio del purhépecha escrito; dejando con esto de lado las posibilidades reflexivas y críticas de la lengua oral. Esto necesariamente implica marginación o limitación de la lengua oral (Ayora Vázquez, 2012, p. 194).

De modo que se remite a un concepto de literacidad oral, es decir, el uso de la lengua oral con fines analíticos y críticos, para que estas habilidades no se consideren restringidas a la lengua escrita y con ello, en primer lugar, al español y los aprendizajes escolares.

La participación de los padres y de los abuelos utilizando sus formas culturales del relato con los más chicos a manera de anécdotas o de consejos, dando respuesta a los temas que surjan de niñas/os, dando lugar no solo a enriquecer perspectivas sino a darle a la oralidad un lugar equivalente al de un autor de un libro (Ayora Vázquez, 2012, p. 219).

Bajo el término literacidades se comprenden diversos usos de prácticas letradas, pero también se reconocen literacidades orales (Ayora Vázquez,

2012, p. 183). Desde la primera infancia “El ritmo cultural del lenguaje materno y de los tiempos sociales, deviene en prácticas y subjetividades, en imaginario y en posibilidades para un lenguaje literario, que es la forma lingüística del relato (oral o escrito)” (Ayora Vázquez, 2012, p. 208).

Literacidad

En contraste con la alfabetización, la literacidad “significa el aprendizaje de todas las habilidades altamente cognitivas y metacognitivas asociadas con leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar” (Felts, et al, 2021, p. 80). El concepto de literacidad surgió como traducción del término inglés *literacy*, y, al darle una perspectiva socio-cultural y dinámica, excede los conceptos de alfabetización, lectura y escritura en su sentido de destrezas o habilidades particulares centradas en el individuo. Por lo tanto, “la literacidad sirve de base para análisis socio-políticos y de desarrollo de intervenciones; éstos deben concebir a los seres humanos como sujetos de derechos, sujetos activos y multidimensionales” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 94).

La UNESCO distingue cuatro dimensiones de literacidad:

- a. Conjunto de habilidades cognitivas individuales.
- b. Aplicación y práctica situada.
- c. Proceso de aprendizaje en sentido constructivista.
- d. Análisis de textos en cuanto relaciones de

poder y procesos comunicativos y socio-políticos (Riquelme y Quintero, 2017, p. 97).

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), ubicados en la dimensión de práctica situada, se nutren de la psicología cultural, de teorías socio-lingüísticas, educativas y antropológicas, así como de estudios del discurso y etnográficos. Estas prácticas sociales situadas, interactivas y dinámicas no son ajenas a relaciones de poder expresadas en contenidos, usos y distribución de textos (Peredo, Pineda, y Mayoral, 2014). El énfasis está en la construcción histórica, social y cultural de los contenidos y las prácticas de lectura. Se entienden “la lectura y la escritura no como habilidades técnicas y neutrales, sino como prácticas inmersas en principios epistemológicos socialmente construidos” (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 4).

Para los contextos escolares, esto implica “Reconocer las prácticas letradas escolares como construidas históricamente: lo que desde la institución escolar se plantea como una modalidad única, neutral y objetiva de literacidad, en realidad responden a valores que se encuentran implícitos en su institucionalidad” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 98), y se manifiestan, entre otras formas, en la discriminación de culturas de tradición oral y lenguas indígenas.

Para Cassany (2006), literacidad comprende “todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (p. 89). Se distingue entre:

- a. Multiliteracidad o multiplicidad de literacidades: lectura de variedad de textos en distintos espacios, grupos sociales y lenguas, combinaciones entre la oralidad y la literacidad;
- b. biliteracidad: lectura y escritura en dos lenguas;
- c. literacidad electrónica: usos de lectura en Internet;
- d. literacidad multicultural: inclusión, democracia activa;
- e. literacidad multimodal: “el discurso escrito será desplazado cada vez más por la imagen en muchos dominios de la comunicación pública, aunque la escritura continuará siendo el modo de expresión preferido de las elites políticas y culturales” (Vargas, 2015, p. 151), también la reproducción virtual, páginas web y audios adquieren más presencia y uso;
- f. literacidad crítica: lectura dirigida a la representación de relaciones de poder en los discursos de distintos textos, su lectura e interpretación (Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016, p. 56). Desde la literacidad crítica se articulan las prácticas socio-culturales de lectura y escritura con el ejercicio de ciudadanía. En este sentido, “la lectura es un vínculo esencial en toda construcción humana, en la que el sujeto se comprende a sí mismo, a otros desde las circunstancias y momentos propios” (Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016, p. 65). También Hernández (2013) observó que “la auto-deter-





minación y la auto-construcción (*self-authoring*) son a la vez condiciones y resultados del desarrollo de la literacidad en el individuo“ (p. 6), en este caso en “agentes transnacionales sobrevivientes” en Estados Unidos.

La literacidad crítica en contextos digitales, aunado a lo anterior, significa:

la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red (Vargas, 2015, p. 142).

Relacionado con la literacidad crítica y en contraste con ella

Street (2004) identifica dos modelos de investigaciones y posturas teóricas sobre literacidad: una «autónoma», que se ocupa del dominio de la lengua escrita y sus problemáticas, como una práctica descontextualizada de la vida social y cultural; la otra, «ideológica», que se ocupa de las prácticas letradas en contexto y de las relaciones de poder en las que están inmersas. De esta manera él y otros investigadores situados en el modelo ideológico de literacidad proponen la idea de «litera-

cidas», es decir, formas diversas de usos de las prácticas letradas (Ayora Vázquez, 2012, p. 182).

En ese mismo sentido, una investigación con alumnas y alumnos de una escuela primaria rural en Colombia concluyó que “cuando se relacionan los textos producidos y las variables lingüísticas con las variables socio-culturales, se obtienen mejores resultados, pues los textos son producidos por seres sociales con un desarrollo lingüístico propiciado por su entorno, potenciado por la escuela” (González-Rodríguez y Londoño-Vásquez, 2019, p. 264).

Los “equivalentes entre literacidad hegemónica (texto escrito al centro de la práctica) y literacidad oral (relación con el texto escrito a partir de la oralidad)” existen, porque

la capacidad reflexiva y crítica o analítica del lenguaje oral existe, pero se expresa y desarrolla de manera diferente a partir de un discurso persuasivo que podemos apreciar no solamente entre padre e hijos sino en los discursos rituales como el de los padrinos a los esposos que se casan, pero al que se le ha quitado históricamente el valor, debido a la fuerte legitimación que se le ha dado a la literacidad hegemónica (Ayora Vázquez, 2012, pp. 224-225).

La literacidad como práctica social se apoya en “eventos letrados” (Heath, 2004) como son lectura y escritura, situados y significativos para los niños y niñas y en comunidades de práctica (Wenger, 2002), donde es indispensable poder disponer de materiales escritos y que sean accesibles para las y los interesados, quienes al mismo tiempo pueden ser autores de estos textos.

REFERENCIAS

- Anderson, A. B. y Theale, W.H. (2013). La lectoescritura como práctica cultural. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271- 295. México: Siglo XXI.
- Arias, L. P. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y hñahnú. En R. Barriga (Coord.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 561-596). México: El Colegio de México.
- Ayora Vázquez, G. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: de la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez purhépecha*. [Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana].
- Carrasco Altamirano, A. (2006). La lectura conquista adeptos en las escuelas de educación básica. En L. Vega Pérez, S. Macotela Flores, I. Seda Santana y H. Paredes Dávila (Comps). *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 150-175). México: *Universidad Nacional Autónoma de México*.
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Libro_Alfabetizacion_retos_y_perspectivas.pdf
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. [Archivo PDF].
https://www.academia.edu/4926679/Literacidad_cr%C3%ADtica_leer_y_escribir_la_ideolog%C3%ADa
- Cummins, J. (1983). "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", *Infancia y Aprendizaje*, 21 (1), 37-68.
- Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. En P. Richard y M. Snow (Comps.). *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). New York: Longman Publishing.





- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ferreiro, Emilia (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (2013) (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>
- González-Rodríguez, M. C., & Londoño-Vásquez, D.A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115>
- Goodman, K. (2013). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.
- Harste, J. C. y Burke, C. L. (2013). Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 50-67). México: Siglo XXI.
- Heath, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Coords.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 143-180). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Hernández Zamora, G. (2013). Cultura escrita y perspectivas decoloniales. XII *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2118.pdf>
- Lerner, D; Castedo, M; Alegría, M; Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva cons-

tructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 100-119. En Memoria Académica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf

Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. México: Paidós.

Márquez, M. M. y Valenzuela, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (50), 1-17.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776>

Matute, E., Chamorro, Y., González, A. L., Guajardo, S. y Inozemtseva, O. (2014). Aprendizaje de la escritura en niños hispanohablantes. La importancia del estudio de la adquisición de la escritura. En D. Sagástegui, C. Palomar y M. L. Chavoya (Coords.). *Paisajes de lo educativo desde la investigación*, (49-71). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Montero, G. (2019). El acercamiento a la escritura en las lenguas originarias: experiencias y concepciones. xv Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2440.pdf>

Peredo, M. A., Pineda, R. M. y Mayoral, L. A. (2014). Tres grandes perspectivas y un solo objeto: la lectura. En D. Sagástegui, C. Palomar y M. L. Chavoya (Coords.). *Paisajes de lo educativo desde la investigación* (23-48). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Pérez López, María Soledad (2021). La apropiación de la lectura y escritura en lenguas indígenas en medio escolarizado. Estado de conocimiento. xvi Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2295.pdf>

Purkarthofer, Judith y De Korne, Haley (2019). Learning language regimes: children's representations of minority language education. *Journal of Sociolinguistics*, 00, 1-20.
DOI: 10.1111/josl.12346
https://www.academia.edu/39863165/Learning_language_regimes_Childrens_representations_of_minority_language_education?email_work_card=view-paper

Quinteros, Graciela Beatriz (2018). *Sembrando el corazón de nuestra palabra: Las lenguas indígenas*





como objetos de estudio. *Propuesta educativa intercultural para Primaria Indígena*. México. México: Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.

Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La Literacidad. Conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96 (2), 93-105. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>

Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, 5. <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>

Romero Frizzi, M. d. I. Á. (2003). *Escritura zapoteca/Zapotec Writing: 2,500 años de historia/2,500 Years of History*. México: Porrúa.

Teberosky, Ana (2013). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 155-178). México: Siglo XXI.

UNESCO, Cerlalc (2017). *Bebés lectores. ¿Cómo leen los que aún no leen? Dossier Cerlalc, Primera Infancia*. Bogotá. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/12/Publicaciones_Cerlalc_OPI_Dossier_Bebes_lectores_151217.pdf

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Revista Folios*, (42), 139-160. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938959009.pdf>

Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Woods, C. A. (2013). La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 321-345). Siglo XXI.

APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS (AICL)

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL) o *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* es un término creado en Europa, cuyos antecedentes se ubican en Canadá con experiencias de enseñanza de una segunda lengua mediante inmersión. Por AICL se entiende que “both language and content are conceptualised on a continuum without an implied preference for either” [tanto el idioma como el contenido son conceptualizados en secuencia, sin una preferencia implícita por alguno.] (Coyle, 2007, p. 545). Este enfoque postula que en el proceso de aprendizaje se combinan partes sustanciales como: “learning to use language and using language to learn” [aprendiendo a usar el idioma y usando el idioma para aprender] (Coyle, 2007, p. 552). Esto significa un reto importante para las y los docentes que necesitan tanto formación en el campo del conocimiento del contenido a tratar, así como en el aprendizaje de una lengua y las didácticas correspondientes. Entre las y los alumnos se requieren y se profundizan habilidades metalingüísticas. Al mismo tiempo, la oferta de aprendizajes significativos mediante contenidos de interés en las y los estudiantes motiva el desarrollo de las herramientas lingüísticas necesarias (Coyle, 2007, p. 554).

Este método se emplea en cualquier nivel educativo y contexto lingüístico, inclusive multilingüe.

The strength of CLIL focuses on integrating content and language learning in varied, dynamic and relevant learning environments built on ‘bottom-up’ initiatives as well as ‘top-down’ policy. Its potential weakness lies in the interpretation of this ‘flexibility’ unless it is embedded in a robust contextualised framework with clear aims and projected outcomes.

[El punto fuerte de AICL se centra en la integración del aprendizaje de contenido e idioma en entornos de aprendizaje variados, dinámicos y de interés, construidos a partir de iniciativas ‘de abajo hacia arriba’ así como de políticas ‘de arriba hacia abajo’. Su potencial debilidad reside en la interpretación de esta ‘flexibilidad’, a menos de que se inscriba en un marco contextualizado sólido con objetivos claros y resultados previstos.] (Coyle, 2007, p. 546).

No obstante, las potencialidades de AICL son amplias, la formación de las y los docentes y el diseño de los





programas que lo emplean requieren de una preparación intensa. El enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL) “implica que las lenguas no constituyen materias aparte sino instrumentos transversales para el desarrollo de competencias y contenidos en todas las materias. La mayor parte de las competencias lingüísticas y comunicativas se desarrollan al abordar las distintas asignaturas” (Márquez, 2019, p. 107). De esta forma, no se requiere tiempo específico para el aprendizaje de una lengua, sino que las cuestiones lingüísticas se desarrollan a la par con el aprendizaje de determinados contenidos. La articulación entre lengua y contenido comprende, además de los procesos de aprendizaje, aspectos **c**ognitivos, **c**omunicativos y **c**ulturales (4Cs Framework en Coyle, 2007, p. 551).

Así como sucede con el método de la inmersión en el caso del aprendizaje de una lengua hasta este momento desconocida, se requiere del empleo de “diferentes herramientas, medios y estrategias verbales y no verbales, la repetición, los gestos, el lenguaje corporal, la ejemplificación, la representación y la visualización, pero sobre todo (aún más en los primeros grados) los soportes visuales son los más recomendables” (Rodríguez Alaníz, 2019, p. 7).

REFERENCIAS

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562. <http://dx.doi.org/10.2167/beb459.0>

Márquez Escamilla, B. (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto T'arhexperakua: trayectos del currículo al aula* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa].
[efaidnbmnnnibpccjpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Betzabe-Escamilla/publication/343084748_Ensenanza_y_aprendizaje_intercultural_y_bilingue_en_el_proyecto_T'arhexperakua_trayectos_del_curriculo_al_aula_Tesis_de_Doctorado/links/5f1614a892851c1eff220567/Ensenanza-y-aprendizaje-intercultural-y-bilinguee-en-el-proyecto-Tarhexperakua-trayectos-del-curriculo-al-aula-Tesis-de-Doctorado.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Betzabe-Escamilla/publication/343084748_Ensenanza_y_aprendizaje_intercultural_y_bilingue_en_el_proyecto_T'arhexperakua_trayectos_del_curriculo_al_aula_Tesis_de_Doctorado/links/5f1614a892851c1eff220567/Ensenanza-y-aprendizaje-intercultural-y-bilinguee-en-el-proyecto-Tarhexperakua-trayectos-del-curriculo-al-aula-Tesis-de-Doctorado.pdf)

Rodríguez Alaníz, B. (2019). *La metodología del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras para la enseñanza del inglés en la escuela primaria*. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P293.pdf>.

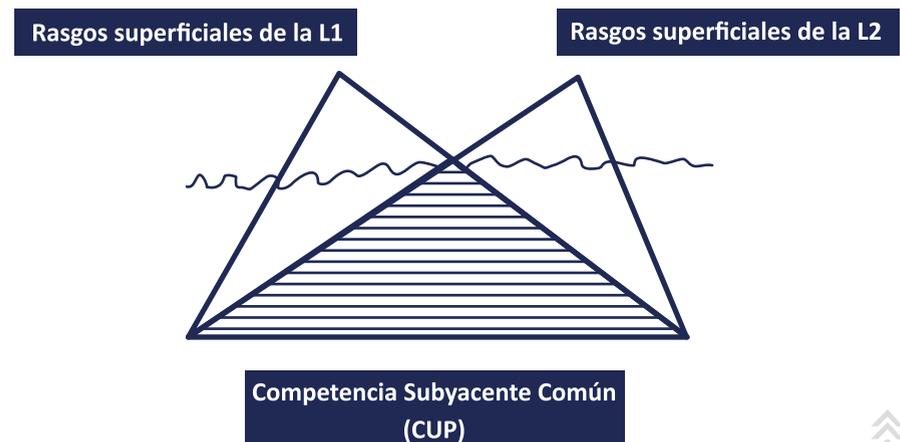
PROFICIENCIA SUBYACENTE COMÚN O COMPETENCIA SUBYACENTE COMÚN

El concepto de la *Proficiencia Subyacente Común* o *Common Underlying Proficiency (CUP)* fue desarrollado en Canadá por James Cummins con base en sus investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua. Rainer Enrique Hamel demostró su vigencia en el proyecto T'arhexperakua/Creciendo juntos (Hamel et al., 2004). La idea central de dicho proyecto es la existencia de competencias lingüísticas comunes a todas las lenguas. Para ello sirve la imagen del glaciar (*iceberg*), cuya parte mayor con las competencias comunes se encuentra debajo de la superficie del agua. En la parte superior se representan los “rasgos superficiales” de cada lengua. La parte común entre las lenguas permite la transferencia de competencias entre ellas, también llamada “transferencia interlingüística” (Feltjes et al., 2021, p. 97).

Toda persona se alfabetiza una sola vez en su vida – una vez adquirida esta competencia cognitiva compleja, se puede transferir a una nueva lengua haciendo uso de la mayor parte de las estrategias aprendidas. Lo nuevo será otra ortografía y, seguramente, una organización diferente del texto. No obstante, lo fundamental de la “escrituralidad” –la cultura de lo escrito– se comparte (Hamel et al., 2004, p. 90).

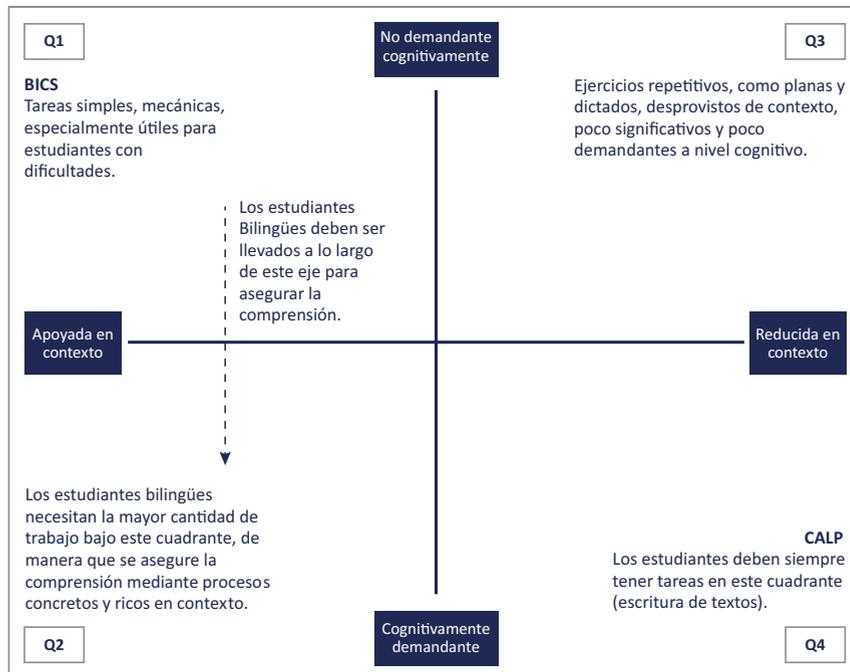
Primero se da este proceso desde la L1 a la L2 en términos de habilidades lingüísticas, después de L2 a L1 en lo que corresponde a conocimientos. Posteriormente, las transferencias de conocimientos siguen en ambas direcciones. En el caso del proyecto T'arhexperakua/Creciendo juntos, se alfabetiza en L1 y la L2 se trabaja en los primeros dos grados de primaria solo en forma oral. Una vez afianzada la literacidad en L1 se inicia también en L2 a partir del 3^{er} grado.

Representación de proficiencia bilingüe



<https://blog.agirregabiria.net/2016/02/hipotesis-de-la-interdependencia.html>

Cuadrante de ubicación de DCIB/BICS y DCLA/CALP:



Castillo, 2010, p. 26.

En función de precisar con mayor detenimiento lo que comprende la proficiencia o competencia subyacente común, Cummins distingue entre “*aspectos conversacionales* o el *dominio conversacional* (desrezas comunicativas interpersonales básicas, DCIB) y los *aspectos académicos* o el *dominio académico* (dominio cognitivo del lenguaje académico, DCLA)” (Fiel Rivera, 2004, p. 3), con sus correspondientes términos en inglés: *basic interpersonal communicative skills (BICS)* y *cognitive/academic language proficiency (CALP)* (Cummins, 1992, p. 16). Las *habilidades básicas de comunicación interpersonal* corresponden a contextos comunicativos cotidianos, mientras la *proficiencia del lenguaje cognitivo-académico* adquiere importancia en situaciones académicas descontextualizadas. Este es el caso de textos y otras presentaciones de conocimientos donde el significado no se puede negociar entre participantes de un mismo contexto o deducir de elementos no lingüísticos como gestos, tono de voz, etcétera (Cummins, 1992, p. 17).

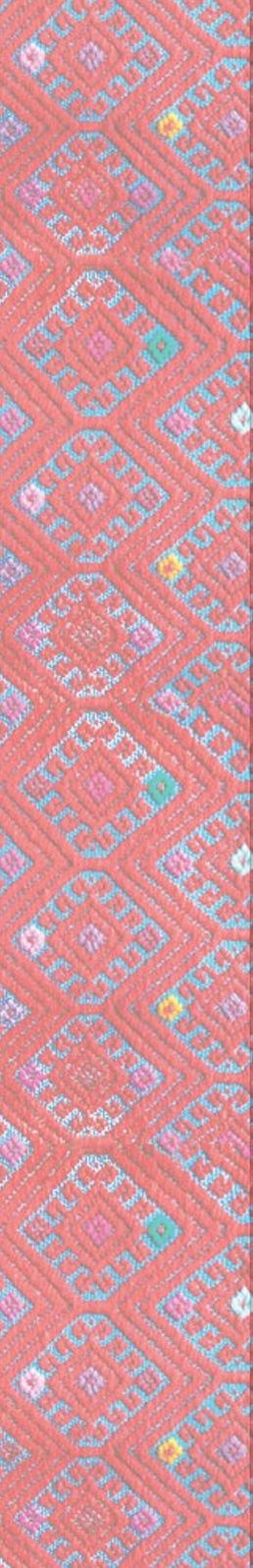
Sobre todo, en contextos lingüísticos de diglosia, donde las y los aprendices de la lengua dominante pueden mostrar importantes DCIB/BICS, esto no significa al mismo tiempo un desarrollo y dominio equivalente de DCLA/CALP. Cuando las y los docentes no se percatan de estas diferencias, se profundiza la desigualdad entre hablantes nativos y aprendices de una misma lengua. Para subsanar esta problemática se requiere de apoyos específicos o andamiajes dirigidos al área del DCLA en la L2, si se parte del supuesto de que en L1 se cuenta con un desarrollo satisfactorio de esta área. Como antecedente es básico que las DCIB se hayan adquirido en contextos significativos con alto grado de comunicación interpersonal en la lengua en proceso de aprendizaje (Cummins, 1992, p. 21), por ejemplo, mediante inmersión.

La base para la adquisición de DCLA tanto para hablantes nativos de la lengua en cuestión como para sus aprendices es el desarrollo de la *proficiencia subyacente común* desde su lengua materna y el desarrollo de las DCIB en contextos altamente significativos.

REFERENCIAS

- Castillo, M. F. (2010). El rol del maestro frente al desarrollo de habilidades de pensamiento superior en la enseñanza del inglés. *Revista Latinoamericana de Educación*, 1(1), 23-38.
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/epdf/10.18175/vys1.1.2010.02>
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües, *Infancia y Aprendizaje*, 21 (1), 37-68.
- Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. En P. Richard y M. Snow (Comps.). *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). Longman Publishing.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: bilingual children in the crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Feltes, J. M., García, E., Alarcón, L., Choreño, J. R., Reese, L. y Contreras, M. (2021). *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: Una metodología pedagógica para el desarrollo de biliteracidad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas de México*. México: Universidad Iberoamericana.
- Fiel Rivera, A. G. (2004). La enseñanza y el aprendizaje en contextos de interacción bilingüe y multicultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-4.
<http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-fiel.html>
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carillo Avelar, E., Loncon, E., Nieto, R. y Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo de educación intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(20), 83-107.





MÉTODOS Y CONCEPTOS QUE FAVORECEN UN BILINGÜISMO EQUILIBRADO

SEPARACIÓN DE LENGUAS

La metodología de separación de lenguas fue creada por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO-Plan Piloto) y de Lois M. Meyer (asesora de CMPIO) y hace referencia a que en un contexto escolar-comunitario de bilingüismo, cada lengua se aprende y enseña por separado, no hay traducciones ni mezclas entre ellas. Si bien cada lengua se valora por igual,

para que los estudiantes desarrollen plena capacidad bilingüe y pleno desarrollo cognitivo-académico, en el programa escolar bilingüe hay que dar más énfasis a la lengua con menos posibilidad a que se aprenda, o con más posibilidad a que se pierda (Cornelio, 2011a, pp. 43-44).

La separación de lenguas postula que:

- Todas las lenguas tienen el mismo valor.
- El rescate y/o fortalecimiento de la lengua es un trabajo comunal, no únicamente escolar.
- Existe continuidad en todos los niveles educativos.

Esta metodología comprende para su desarrollo las siguientes acciones:

1. Diagnóstico de la situación lingüística actual.
2. Emplear los materiales lingüísticos existen-

tes para reconstruir la lengua y desarrollar una pedagogía lingüística.

3. Documentar el hablar en lengua de los ancianos en múltiples situaciones y contextos.
4. Elaborar un programa para adultos para que aprendan la lengua como segunda lengua.
5. Restablecer o aumentar las prácticas culturales que apoyan y motivan el uso de la lengua en peligro.
6. Desarrollar programas intensivos de enseñanza de la segunda lengua para niños.
7. Emplear la lengua en el hogar como la primera lengua de comunicación.
8. Extender el uso de la lengua indígena hacia nuevos contextos y usos sociales.
9. Cuando sea posible, extender el uso de la lengua en peligro fuera de la comunidad local (Cornelio, 2011b, pp. 5-8).

Así pues, es una metodología que comparte varios principios de los métodos incluidos en el presente texto. Como en los Nidos de lengua y la Inmersión, cuando los niños y las niñas están





aprendiendo una nueva lengua, requieren de muchos apoyos no verbales para aumentar su interés y dominio lingüístico.

La maestra o guía habla la L1 en forma natural, suave, sin presión y acompaña sus palabras y preguntas con gestos, mímica, repetición, motivación, diversos materiales, sin críticas, mientras están realizando alguna actividad comunitaria y cotidiana o viendo un dibujo, foto, etc. En estos momentos, “la participación de los niños va del sólo escuchar y tratar de entender, hacia los primeros intentos de hablar, para después contestar preguntas con respuestas cortas y controladas, y finalmente preguntas con respuestas más extendidas” (Cornelio, 2011a, p. 14).

Los materiales recomendados para fortalecer los procesos de aprendizaje son:

- ◆ Cartel con las medidas tradicionales de las comunidades.
- ◆ Rompecabezas.
- ◆ Mapa de las variedades de maíz.
- ◆ Rincón de construcción.
- ◆ Rincón de lectura.
- ◆ Rincón para la manipulación y percepción (estimulación de sentidos).
- ◆ Rincón de ciencias.
- ◆ Mini-museo comunitario.
- ◆ Arenero (Cornelio, 2011a, pp. 25-26).

Para indicar el cambio de idioma se puede mostrar algún objeto simbólico representativo de la cultura que se expresa con este idioma.

El *Manual de separación de lenguas* (Cornelio, 2011a) incluye un anexo donde describe distintos modelos de educación bilingüe (pp. 30- 48).

REFERENCIAS

Cornelio Cruz, Miguel (Comp.) (2011a). Proyecto CIESAS-UNICEF, con Lois Meyer y equipo CMPIO-Plan Piloto. Oaxaca, [documento de trabajo].

Cornelio Cruz, Miguel (2011b). *Relatoría*. Taller CIESAS-UNICEF: La estrategia pedagógica “separación de lenguas”, con Lois Meyer y equipo CMPIO-Plan Piloto. Oaxaca, [documento de trabajo].

NIDO DE LENGUA

El término “Nido de Lengua” (NL) hace referencia a un contexto natural, extraescolar, donde niñas y niños aprenden y practican la lengua originaria que ya no es su lengua materna. Se trabaja mediante la inmersión total, es decir, se habla solo en lengua indígena, apoyándose en gestos, señas y diversos materiales para facilitar la comprensión y el aprendizaje de la lengua.

Esta metodología se generó desde 1981 entre los Maori en Nueva Zelanda ante la amenaza de la pérdida de su lengua por las migraciones del campo a la ciudad en búsqueda de mejores fuentes de trabajo. Se atendía de esta manera (2009) en 600 nidos, sobre todo en las ciudades en los niveles de inicial y preescolar (Meyer, 2021), pero también se reportan iniciativas hasta la preparatoria (Vigil, 2007). El financiamiento viene del gobierno y con cooperaciones de los padres de familia. Entre sus resultados destaca que quienes son fuertes en su lengua originaria suelen ser estudiantes exitosos en todos los niveles académicos.

Un nido de lengua es un esfuerzo educativo de inmersión total en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna.

Su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan (adultos y ancianos) para que crezcan como nativo-hablantes de su lengua de herencia (Meyer y Soberanes, 2009, p. 9).

Los NL surgieron de las estrategias de inmersión que han dado buenos resultados para el aprendizaje de una segunda lengua, por ejemplo, en el caso de inglés para niños francófonos en Canadá (Vigil, 2007). Los primeros indígenas que emplearon estas estrategias para revitalizar su lengua fueron los Maori y crearon los Nidos de Lengua para las niñas y niños más pequeños con los siguientes principios básicos:

1. Se debe empezar lo más temprano posible. [...]
2. El empujón para la revitalización de las lenguas debe venir de los propios indígenas y el control inicial de los nidos lingüísticos debe ser llevado a cabo por la comunidad. [...]
3. Los padres aprenden al lado de sus hijos y hablan la lengua en casa. [...]
4. El programa va más allá de la simple enseñanza de la lengua: La cultura maorí y sus principios físicos, espirituales e intelectuales son





también la base de la enseñanza. [...] (Vigil, 2007, pp. 2-3).

Los docentes, que pretenden trabajar con este método, reciben un curso de formación en lengua, cultura y desarrollo infantil maori. Es indispensable que todos los que participan en el NL (maestros, padres de familia, ancianos, autoridades y otros) se organizan en asambleas locales para hacerse responsables. Se requiere de apoyos culturales y socio-lingüísticos y del seguimiento en las escuelas formales, pero no se ha logrado satisfactoriamente. Sin embargo, uno de los resultados consiste en que “Todos los neozelandeses han comenzado a reconocer la lengua y cultura maori como un tesoro nacional y adoptan su herencia cultural como propia” (Vigil, 2007, p. 3).

Otras experiencias exitosas se tuvieron en territorio estadounidense con el hawaiano (1983) y el navajo (1986).

En los primeros grados todo se hacía en navajo. En segundo y tercer grado el programa contemplaba medio día en navajo y medio día en inglés. En cuarto grado se recibía al menos una hora de enseñanza en Navajo. Los líderes exigían también que los padres o abuelos pasen al menos una hora al día hablando con los niños, por las noches en navajo (Vigil, 2007, p. 4).

También se aplicó para la lengua Keres (EU) con el pueblo Cochiti en Nuevo México (Meyer y Soberanes, 2009; Meyer 2021).

REFERENCIAS

Meyer, L. (2021). Video conferencia. Escuela Normal Valle de Mezquital, Ixmiquilpan, Hgo.

<https://www.facebook.com/watch/live/?ref=search&v=1171254839974710>

Meyer, L. y Soberanes Bojórquez, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. Oaxaca: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca - Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural - Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

Vigil, Nila (2007). Revitalización lingüística: enseñanza de lengua indígena como segunda lengua. *Instituto Lingüístico de Invierno* (Blog).

<http://nilavigil.wordpress.com/2007/10/22/revitalizacion-de-una-lengua-ensenanza-de-lengua-indigena-como-segunda-lengua/>

DOBLE INMERSIÓN

La idea de inmersión alude a un “baño”, de estar completamente cubierto de algo, en este caso, inmerso en una lengua, cuya idea se puede extender a otras lenguas. El objetivo principal de programas de doble inmersión consiste en mantener la lengua materna, adquirir otra en forma equilibrada y desarrollar ambas con un alto nivel académico. Esto significa una acción afirmativa para la lengua en desventaja. Mediante el aprendizaje colaborativo entre hablantes de dos lenguas se adquieren saberes y habilidades interculturales. Un programa de doble inmersión se caracteriza “por un alto nivel de involucramiento de los padres y madres de familia, y por una gran variedad de estrategias pedagógicas que los maestros desarrollan para responder a las necesidades específicas de aprendizaje de sus estudiantes. La instrucción en un programa de doble inmersión se centra en la responsabilidad individual y en la equidad social en el aula” (Feltus, 2011, p. 6). Otra parte importante son los miembros de la comunidad, con quienes se desarrolla gran parte de las actividades educativas. La interacción entre la comunidad y la escuela se equilibra e intensifica cuando se usa la misma lengua. En este sentido, programas de doble inmersión no solo requieren de la participación de madres y padres de familia, sino que además la facilitan.

El modelo de doble inmersión fue creado en Estados Unidos entre 1960 y 1970, pero alcanzó ma-

yor relevancia en la década de 1980 (Alfonso, 2017, p. 110), en contextos de interculturalidad, con una lengua dominante y otra minorizada (inglés-español), no necesariamente indígena. También en Canadá se tiene larga experiencia con este modelo (inglés-francés), pues, mientras una parte del alumnado cuenta con el inglés como L1, la otra aprendió a hablar en una lengua distinta. Asisten juntos a las clases, sin embargo, reciben unas materias en una lengua y el resto en la otra. Se combina el aprendizaje de contenidos con el de las lenguas, es decir, se utiliza el método del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL). En cuanto a tiempo de clases, cada idioma ocupa un 50%. En un programa diseñado para la edad de seis años el tiempo dedicado a la segunda lengua aumenta paulatinamente: preescolar y primer grado de primaria: L1=85%, L2=15%; 2º: 75% L1, 25% L2; 3º: 70% L1, 30% L2; 4º: 60% L1, 40% L2. Es hasta 6º grado de primaria cuando se equilibran los tiempos (Vista Del Monte Elementary, 2022). En cada lengua están asignados contenidos, espacios, docentes y horarios diferentes. No hay traducción de una lengua a otra.

Se desarrollaron estrategias y técnicas específicas para lograr altos niveles de comunicación oral y bilingüedad en las dos lenguas. La bilingüedad se entiende como “habilidades de leer para comprender, hablar para reflexionar, y escribir para comunicar en dos idiomas para una variedad de



funciones y propósitos” (Feltés, 2020). Varios estudios

señalan cómo tanto los hablantes nativos de inglés como de lengua minoritaria que forman parte de programas de doble inmersión obtienen resultados comparables o incluso superiores a los de chicos de otros programas en los exámenes estandarizados en inglés o en español (Alfonso, 2017, p. 111).

Ello se debe, en parte por lo menos, a las habilidades de metacognición desarrolladas al reflexionar constantemente sobre la propia lengua, sus semejanzas y diferencias con la segunda lengua y la comunicación entre hablantes de dos lenguas maternas diferentes. Crecen tanto la autoestima y los conocimientos de la propia cultura y lengua como el interés y el reconocimiento hacia las otras y cómo aprenden los segundos sobre la lengua y cultura de los primeros (Alfonso, 2017, pp. 111-112). Las fortalezas que se adquieren en la L1 se reflejan en mejores relaciones familiares y la identidad cultural.

En términos cognitivos, las ventajas de la doble inmersión

incluyen un mejor desempeño de los estudiantes en una segunda lengua que los estudiantes monolingües en actividades que involucran creatividad, reconocimiento de patrones y solución de problemas porque los estudiantes bilingües están usando constantemente las habilidades para moverse de manera eficiente entre los dos idiomas (Mercuri, 2008, p. 90).

A este tipo de versatilidad contribuye también la variedad y creatividad de las estrategias y los materiales didácticos. Para lograr la comprensión creciente de la segunda lengua se utilizan herramientas visuales (imágenes, organizadores gráficos), musicales (cantos), corporales (gestos), resguardo (bancos de palabras) y objetos (naturaleza y cultura propia). Un apoyo importante son bibliotecas bilingües que se crean mediante las diversas publi-

caciones que realizan entre alumnas y alumnos, docentes, madres y padres de familia y gente de la comunidad. Entre todas y todos crean y desarrollan ambientes de aprendizaje de curiosidad, felicidad, colaboración y servicio comunitario.

Mientras que en Estados Unidos los programas de doble inmersión “se ofrecen como programas de participación voluntaria de las familias, sin ningún mandato estatal o federal, a pesar del pluralismo lingüístico y cultural de la mayoría de los estados” (Feltés y Reese, 2014, p. 16), en México se distinguen por su vinculación directa entre escuelas y comunidades, es decir, entre estudiantes, docentes y personas de la comunidad y se ofrecen como parte de la educación pública y obligatoria. Se trabaja con un “*currículo integrado y propio* con contenidos académicos en las dos lenguas de instrucción, así como la *evaluación auténtica y constante*” (Feltés et al., 2021, p. 91) tanto de los aprendizajes de estudiantes como de la práctica de docentes.

Se han reconocido los “beneficios educativos, cognitivos, socio-culturales y económicos que apoyan la implementación de programas de doble inmersión” (Mercuri, 2008, p. 91). Pero Feltés pretende ir más allá con su experiencia en México al señalar que dicho método no es exclusivo para el trabajo con lenguas indígenas, sino busca combatir en general el racismo estructural y la discriminación de lenguas y culturas diferentes a la propia (2020).

El éxito de la doble inmersión depende en primer lugar de las y los docentes, que, por un lado, tienen que ser expertos en su lengua y, en el caso de la lengua minorizada, convencidos de la importancia de su mantenimiento o revitalización, y, por el otro en la didáctica de una segunda lengua para quienes son aprendices de ella. Aunado a ello se requiere de habilidades para el manejo de relaciones de poder entre hablantes de una y otra lengua, así como del capital social y cultural que posee cada grupo lingüístico.

REFERENCIAS

- Alfonso Quitan, T. C. (2017). Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México. *Pedagogía y Saberes*, (47), 107-119. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6467/5425>
- Feltes, J. M. (7-11 de noviembre de 2011). Ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: cuatro estudios de caso. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0887.pdf
- Feltes, J. M. y Reese, L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica* (43), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99831379002>
- Feltes, J.M. (2020). *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: Una metodología pedagógica para el desarrollo de las habilidades de bilingüedad y el diálogo intercultural en estudiantes de las escuelas primarias indígenas de México.* 1:22:10 min. <https://www.youtube.com/watch?v=w6VIBPRJTF4>
- Mercuri, S. (2008). A critical look at dual immersion programs. *GIST-Education and Learning Research Journal*, (2), 85-101. <https://latin-journal.org/index.php/gist/article/view/364/308>

Sitios de Internet

- Vista Del Monte Elementary (2022). ¿Qué es la inmersión dual? 10:56 min. <https://www.psusd.us/domain/4944>
- Programa de doble inmersión a nivel de universidad: 22 Universidades Jesuitas en USA, México, Guatemala, Nicaragua, Venezuela, Colombia y Ecuador: <https://www.ausjal.org/course1/programa-inmersion-dual-virtual/>
- Walla Walla Public Schools (2022). *Aplicaciones del programa de doble inmersión ya están abiertas.* <https://www.youtube.com/watch?v=5JpkJAEedTo> 7:13 min.



CONCLUSIONES

Los proyectos y las experiencias presentadas reflejan, desde los distintos ángulos y elementos que los constituyen, la necesidad de políticas y prácticas educativas que posibilitan y aseguran el aprendizaje y la enseñanza de lenguas indígenas y el español en condiciones de equidad y con resultados equivalentes.

Las iniciativas han surgido tanto desde abajo, es decir, las y los profesores de educación básica, como desde el ámbito académico en educación superior en colaboración con el magisterio. La colaboración desde la construcción del problema, sus opciones de atención y el seguimiento del proceso entre ambos espacios han sido claves para los logros y la extensión en tiempo y espacio. Los proyectos más extensos y completos en cuanto a sus componentes son “*T’arhexperakua/creciendo juntos*” y “Proyecto 50-50”, porque diseñaron un currículo propio para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua indígena. Ambos hacen referencia explícita a las teorías de PSC y AICL. Otro aspecto que resalta en las fuentes revisadas de estos proyectos es la coautoría entre participantes del ámbito magisterial y académico en publicaciones sobre los procesos y los resultados.

El principio de no-traducción entre las lenguas implicadas se asume en todos los proyectos. No obstante, esto no significa que se hacen comparaciones entre palabras y estructuras de las lenguas involucradas. Otra base común es el enfoque comunicativo para el aprendizaje de una lengua.

En cuanto a las diferencias entre lectura, escritura y literacidad, solo Irena Majchrzak insiste en que no es viable trabajar con lectura y escritura al mismo tiempo por las diferencias entre desarrollo visual-cognitivo y motriz. Mientras, desde la perspectiva de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, la escritura inicia en tempranas edades, aunque no en términos de letras formales. Hay dos proyectos que asumen explícitamente el concepto de literacidad en lugar de lectura y escritura (“Proyecto 50-50”, los talleres de literacidad en Yucatán y Michoacán).

Los contextos socio-culturales de los proyectos se caracterizan por una población infantil con dominio variado de la lengua indígena, lo que implica que su enseñanza tendrá que ser tanto en L1 como L2. Ninguno de los proyectos se concibe para grupos homogéneos de monolingües en lengua originaria, pero solo el de “Estrategias didácticas...” ofrece diseños didácticos específicos de acuerdo con el grado de dominio de esta lengua. Los proyectos diseñados para monolingües en español son los Nidos de Lengua

y el de Atlixco, Puebla, en contextos donde la lengua indígena requiere de revitalización, y el “KKM” en Yucatán en espacios urbanos, donde la LI ya no tiene ninguna presencia.

Los métodos de Nido de Lengua e Inmersión, por su origen en contextos de bilingüismo y diglosia en otras partes del mundo, permiten la vinculación con otras experiencias y actores que igualmente persiguen un bilingüismo equilibrado y se enfrentan a condiciones de racismo y relaciones asimétricas de poder en desventaja para la población originaria o migrante. Investigaciones sobre Nidos de Lengua en Nueva Zelanda, estrategias basadas en psc y los resultados del “Proyecto 50-50” han demostrado que quienes manifiestan habilidades sólidas en su lengua originaria suelen ser estudiantes exitosos en todos los niveles académicos.

La participación comunitaria en la construcción de los aprendizajes ha recibido diferente peso. Como contexto para la recopilación de información y saberes está aludida en todos los proyectos. Sin embargo, la realización de actividades con objetivos educativos entre escuela y comunidad, lo que incluye también la producción de materiales didácticos y la evaluación de evidencias de aprendizaje, es significativamente palpable en el “Proyecto 50-50”, “Nidos de Lengua”, “Estrategias didácticas...”, “BIC”, “Telesecundaria Tetsijtsilin”, “Proyecto Taniuki” y los talleres de literacidad.

Referencias al territorio en sentido cultural, identitario y con la naturaleza como parte de la comunidad se encuentran en todos los proyectos, particularmente en el “Proyecto 50-50”, donde dibujan mapas con distintas temáticas ecológicas. Solamente el “Proyecto Taniuki”, que muestra un compromiso decolonial y feminista, evidencia una perspectiva política en torno al territorio.

En síntesis, los proyectos revisados surgen con una perspectiva crítica en torno a la historia y actualidad de las políticas públicas en contextos de población originaria, y se consideran como alternativas y propuestas para mantener o revitalizar el uso oral y escrito de las lenguas indígenas. Lo que está construyendo el PRONAI se distingue de los anteriores por su perspectiva decolonial, de género y una educación desde y para la comunidad.

Las experiencias exitosas de colaboración entre docentes experimentados e innovadores y equipos de investigadores especializados en lengua y cultura indígenas dan cuenta de las potencialidades que ofrecen este tipo de proyectos. Estas alternativas educativas y sus resultados han incidido también en los planes y programas para la formación básica del sistema indígena, como actualmente en el Marco Curricular de la Escuela Nueva Mexicana. Empero la formación de docentes para la enseñanza de lenguas indígenas todavía no se ha transformado en este sentido, lo que es uno de los objetivos del PRONAI. Así, quedó evidente que la formación es un proceso continuo, directamente vinculado con la práctica y requiere de seguimiento y asesoría en cuanto sea necesario.





Este material es parte del Proyecto Nacional de Incidencia e Investigación “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa” y tiene la finalidad de informar sobre el estado de conocimiento de proyectos que se han dedicado a diseñar y practicar estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas indígenas en México, considerando la participación comunitaria, la inclusión social y el contexto socio-lingüístico y cultural.

El texto se divide en dos secciones. En la primera se presentan seis proyectos y experiencias sobresalientes en cuanto a las estrategias desarrolladas y sus fundamentos teóricos; así como diversas iniciativas, pero con menor cobertura o planteamiento integral entre escuela y comunidad. Cada apartado describe la historia del proyecto, metodología, estrategias y aporta un breve comentario.

La segunda sección recupera y profundiza conceptos y métodos implícitos en los procesos expuestos en la primera parte. En lo particular, versa sobre conceptos de alfabetización, bilingüismo, lectura, escritura, literacidad, y contempla, además, métodos y conceptos referidos (separación de lenguas), Nido de Lengua, Doble Inmersión, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL) y Proficiencia Subyacente Común (PSC).



GOBIERNO DE
MÉXICO



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



DIVULGACIÓN
CIESAS

REDIIN



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



LEO Y
COMPRENDO
EL MUNDO