

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El ombyayiüts en el aula: El caso de la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, Oax.”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Gervasio Montero Gutenberg

Director de Tesis:
Dr. Antonio Carrillo Avelar

DEDICATORIA

Para la mujer, maestra de la vida que me dio la oportunidad de ver la luz del día en este mundo, mi madre Margarita Gutenberg Oronoz (†).

Para toda mi familia, que me han demostrado su apoyo y solidaridad en todos los ámbitos de la vida, y que han sido partícipes para el logro de este sueño académico.

AGRADECIMIENTOS

Estoy intensamente agradecido a Dios, por permitirme mirar cada amanecer, cada aura de la mañana y resplandecer del sol de cada día, para poder realizarme como sujeto, como ser humano, como profesional y como ikoots.

A mi asesor de tesis, Dr. Antonio Carrillo Avelar, por creer en mí profesionalmente, por el tiempo y espacio que me brindó para encaminar y proyectar este reto y sueño que se ha visto culminado el día de hoy. Por el aprendizaje que me brindó, como académico y como ser humano.

También, mi más sincera gratitud a la Dra. Soledad Pérez López, por su guía, colaboración, tiempo y paciencia que me dedicó para la terminación de este trabajo. Así mismo, para los demás profesores que fungieron como lectores de este trabajo: Mtro. Ernesto Díaz Couder, Mtra. Elin Emilsson-Ingvarsdóttir Gudmundsdóttir y la Mtra. Leticia Vega Hoyos, por su tiempo, sus comentarios, correcciones y orientaciones al trabajo; y a tod@s l@s docentes de la Universidad Pedagógica Nacional que contribuyeron en este proceso de formación.

A los profesores de la Esc. Prim. Bil. "Moisés Sáenz", por su colaboración y atención que me brindaron en todo momento durante el trabajo de campo, en especial a Profr. Arturo Figueroa C., director de la institución y al profesor del segundo grado grupo "A", por facilitarme el desarrollo de actividades para la conformación de este trabajo.

Con gran estimación y afecto para tod@s.

Gervasio Montero Gutenberg

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN -----	7
Justificación -----	8
<i>Política de Incorporación o Asimilación</i> -----	10
<i>Política Integracionista</i> -----	12
<i>Política Bilingüe Bicultural</i> -----	13
<i>Política Intercultural Bilingüe</i> -----	15
Objetivos de investigación -----	17
Preguntas de investigación -----	17
Perspectiva metodológica -----	18
Etapas del trabajo de campo -----	18
CAPITULO I. FUNDAMENTO TEÓRICO -----	23
1.1 El Bilingüismo -----	23
1.1.1 Modelos de educación bilingüe -----	25
1.2 Desarrollo del lenguaje y alfabetización -----	31
1.2.1 Importancia del contexto social -----	32
1.2.2 El papel del lenguaje en el desarrollo -----	33
1.2.3 La alfabetización -----	37
1.2.4 Relación entre el lenguaje oral y escrito -----	39
1.3 Implicaciones de la lectura y escritura de la lengua materna -----	41
1.3.1 Lengua materna y alfabetización -----	42
1.3.2 Funciones e implicaciones de la lengua materna -----	47
1.3.3 La transferencia de lectoescritura de la L2 a L1 -----	50

CAPÍTULO II. CONTEXTO DE ESTUDIO -----	54
2.1 Conociendo a la cultura ikoots -----	54
2.1.1 San mateo del Mar en el contexto histórico -----	55
2.1.2 Una mirada a Barrio Nuevo -----	57
2.1.3 Los usos de la lengua ombyayiüts -----	59
2.1.4 Clasificación lingüística del ombyayiüts-----	62
2.2 Escritura del ombyayiüts -----	63
2.2.1 Fonología comparada ombyayiüts-español -----	64
2.2.2 Fonemas consonánticos -----	65
2.2.3 Fonemas vocálicos -----	69
2.2.4 Patrón silábico del ombyayiüts -----	70
2.3 El contexto escolar de los niños ikoots -----	72
2.3.1 La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” -----	72
2.3.2 La lengua ombyayiüts en el ámbito escolar -----	77
2.3.3 Entrando al salón de clases -----	78
2.3.4 La planeación didáctica -----	87
CAPÍTULO III. EL DIAGNÓSTICO -----	90
3.1 Importancia e implicaciones del diagnóstico -----	90
3.2 Competencia comunicativa oral de los niños ikoots -----	91
3.2.1 El SOLOM en español -----	93
3.2.2 El SOLOM en ombyayiüts -----	95
3.2.3 La “Prueba de Colocación” -----	97
3.3 Competencia comunicativa escrita -----	102
3.3.1 Consciencia fonológica -----	105
3.3.2 Competencia escrita en español -----	106

3.3.3 Competencia escrita en ombyayiüts -----	112
a) Fonemas consonánticos compartidos con el español -----	113
b) Fonemas vocálicos -----	115
c) Consonantes compartidos inestables -----	117
d) Consonantes simples exclusivas del ombyayiüts -----	118
e) Consonantes modificadas exclusivas del ombyayiüts -----	120
f) Algunas observaciones sobre la escritura del ombyayiüts -----	122
CAPÍTULO IV. ELEMENTOS DIDÁCTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA Y LECTURA DEL OMBYAYIÜTS -----	124
4.1 Los materiales en ombyayiüts -----	125
4.2 ¿Por qué no se ha trabajado el ombyayiüts en el aula? -----	126
4.3 Una experiencia pedagógica -----	127
4.3.1 Familiarización con la lectura y escritura del ombyayiüts -----	132
4.3.2 La lámina móvil -----	138
4.3.3 Los libros bilingües a partir de cuentos del contexto -----	140
4.3.4 La transferencia lectoescritora -----	143
a) Primera lección -----	143
b) Segunda lección -----	148
REFLEXIONES FINALES -----	151
BIBLIOGRAFÍA -----	155
ANEXOS -----	162

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua indígena es tema recurrente en el campo educativo, máxime para las escuelas del medio indígena, donde se piensa que debería de tener presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; pero la realidad es distinta, debido a diversas situaciones como: la falta de materiales didácticos en la lengua propia, la desubicación lingüística de los docentes, la falta de un alfabeto consolidado, el desconocimiento de la lengua por parte de los docentes, la implementación de un currículo único a nivel nacional, entre otras.

Por ello, el transcurrir de la historia ha mostrado la intención de deteriorar a las culturas minoritarias con todas sus manifestaciones y expresiones sociales, culturales, lingüísticas, educativas y cosmogónicas: como afirma Villoro, la homogeneidad de las sociedades se realiza sobre todo en el nivel cultural, “unidad de lenguas antes que nada [...] pero sobre todo se afirma mediante la educación, porque la educación uniforme es el mejor instrumento de homogeneización social” (Villoro, 1998: 27).

Los pueblos indígenas han sido objeto de diversas políticas del lenguaje, que van desde la indiferencia hasta la asimilación forzada y el lenguicidio. La realidad no ha cambiado, ya que, aunque existen nuevas políticas, siguen estando plasmados solo en textos, pero no en el escenario de la práctica; prevalece la ideología que el fortalecimiento de la lengua materna no tiene sentido y mucho menos en lo que respecta a la lectura y escritura.

Así mismo, han sido consideradas bajo el estigma de inferiores en relación con la lengua estándar nacional (español), menospreciando su riqueza cultural, lingüística y social para el aprendizaje. En el ámbito educativo, este estigma se ha y se sigue reproduciendo, con el español como lengua “importante”, “como la lengua obligatoria en los actos y espacios oficiales (escuelas, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.); esta lengua de Estado se convierte en la norma a la que se someten

todas las prácticas lingüísticas” (Bourdieu, 2008:22), y ¿dónde quedan las lenguas indígenas?

Como docentes, en el espacio educativo hemos caído en prácticas de sumersión de la lengua del niño, por pretender avanzar con los contenidos del libro de texto. Sin embargo, la intención última debe ser la consolidación de una educación que favorezca el desarrollo y fortalecimiento tanto de la lengua indígena como la segunda lengua (español). No es que se pretenda una educación distinta para los diferentes, sino una educación que atienda a la diferencia, ya que “el sistema escolar cumple una función decisiva en el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de contenidos escolares y de una lengua oficial” (Bourdieu, 2008:27), en detrimento de la materna y esto se reproduce a gran escala en los centros escolares, tanto indígenas como urbanos.

Justificación

La educación para el medio indígena ha sido enmarcada por situaciones donde la lengua ha sido etiquetada como inferior, porque las políticas en relación con las lenguas, instrumentadas en el país a través del sistema educativo, han contribuido a expandir el uso y enseñanza del español (Aguirre Beltrán, 1983, Hamel, *et. al*, 2004).

Los profesores bilingües hasta nuestros días hemos seguido usando la lengua materna (lengua indígena) únicamente como apoyo en ciertos momentos o espacios del proceso educativo, como auxiliar de la enseñanza, cumpliendo una función de muleta para el acceso a una segunda lengua. Una ideología impuesta desde la colonia, una vez que se dio la invasión por los españoles, las lenguas indígenas pasaron a ser de segunda clase y su potencial fue relegado y estigmatizado, lo que prevalece hasta nuestros días, y es la situación que se refleja en el aula del segundo grado con la lengua ombyayiüts.

Pero las tendencias de castellanización fracasaron, aunque en principio se les consideró como una directriz positiva hacia el logro, o el acceso al español y a la cultura nacional de los niños indígenas, utilizando el método directo de enseñanza “llamado método imitativo, analítico, natural, intuitivo o de no traducción, el sistema de enseñanza del nuevo idioma sin hacer uso de la lengua materna del estudiante” (Brice

H., 1986: 142), este no tuvo los resultados que se esperaban, porque a fuerza de meter a los niños y niñas indígenas en este molde, los aprieta, los dobla, los tuerce hasta no poder respirar, para luego cortar lo que sobra: la lengua a través de la cual se expresa, la cultura en la cual se desarrollan (López, 1997).

En la actualidad, es imposible negar que la lengua materna juega un papel primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la adquisición de las principales competencias académicas (Hamel, 2003), pero aún se siguen reproduciendo prácticas en las que se la ha dejado de lado. La explicación más recurrente por parte de los docentes es “la inexistencia de materiales impresos” y evidentemente es la realidad de muchas lenguas indígenas (L1) así como la ombyayiüts; pero tampoco ha existido iniciativa en algunos para poder enfrentar las adversidades en su práctica, a pesar de conocer la situación lingüística de sus alumnos, ya que, la enseñanza en lengua materna es esencial para la instrucción inicial y la alfabetización; también estimula las competencias lingüísticas en la primera lengua, los resultados en otras asignaturas y el aprendizaje de una segunda lengua (UNESCO, 2003).

En el ámbito escolar, la lengua indígena debe de tener su propio tiempo y espacio de uso, con una enseñanza sistemática, acorde a los intereses y desarrollo de los educandos. Lo común en las prácticas donde se retoma la lengua materna, ha sido bajo el enfoque de la traducción de palabras del español a la L1, pero no se debe de enseñar la segunda lengua por medio de la traducción, ni en forma oral ni escrita, porque la traducción permanente para facilitar la comprensión de las actividades escolares y de los contenidos es extremadamente nociva para aprender la segunda lengua (Bruzual, 2007).

De tal manera, si existe una vitalidad lingüística en la oralidad, es menester fortalecer la lectura y escritura, porque es más fácil y más eficiente aprender a leer y escribir en el idioma que uno mejor conoce y más usa en la comunicación cotidiana, si lo que se busca es una lectura comprensiva y de una escritura creativa (Von Gleich, 1989, López, 1993, 1997).

Diversos estudios han constatado que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua materna durante los primeros grados no va en desmedro ni del aprendizaje oral

de la segunda lengua ni tampoco en lo referente a la lectura y escritura en este idioma, como los realizados por Modiano en Chiapas, México, Stewart en Guatemala, Hornberger, Jung y Rockwell en Puno, Perú (López, 1997).

Pero las políticas educativas y lingüísticas que se han implementado durante el tiempo han sido en deterioro del papel social del sujeto indígena y máxime para el manejo y desarrollo de sus lenguas. Dichas políticas han enfatizado en muchas ocasiones, a través de la educación, en la intención de que el indígena se incorpore a la sociedad nacional, en detrimento y olvido de sus raíces culturales y sociales, dejando segregado sus valores originarias, sus lenguas y modos tradicionales de pensar, actuar y vivir, que se consideran alejados de las intenciones y objetivos de la “sociedad moderna”.

Estas disposiciones gubernamentales segregativas sobre la perspectiva de los indígenas, en el manejo de sus lenguas, influyen en el proceso educativo y social, pero no lo determinan en su conjunto (Rockwell, 1995), prueba de ello, es la permanencia de los entes indígenas y de sus manifestaciones culturales, aunque a decir de la realidad, en el ámbito escolar sucede que en algunos contextos no tienen presencia física y mucho menos didáctica.

Por eso, se hace alusión y mención de los planteamientos a través de las políticas que han tenido influencia sobre el uso y papel de las lenguas originarias:

Política de Incorporación o asimilación

Con esta política, la idea es clara, se trata de lograr el “desarrollo o progreso” del país y para ello era necesario la uniformidad de los individuos y su integración a la sociedad; “una de las vías para lograr la cohesión sería la educación, que permitiría unificar y uniformar las mentes para salir de la barbarie y arribar a la civilización, el modelo a seguir serían los países europeos y los Estados Unidos” (Jordá, 2003:71). Se buscó la transformación de los pueblos indígenas.

Dentro de sus características se asume que los conocimientos, las creencias, costumbres y lenguas originarias fueran ignoradas, segregadas, despreciadas así como consideradas de poco valor, y esto aterrizó con la implementación de las escuelas

rudimentarias (1911) y la escuela rural (1921). Como afirma Amodio (1987), en el modelo *asimilacionista*, resulta evidente que las lenguas y las culturas indígenas han representado y representan un obstáculo que debería de eliminarse, y no una potencialidad que tendría que ser aprovechada para orientar el desarrollo de las comunidades según sus necesidades e intereses. Así mismo, en el marco de esta conceptualización, la ausencia de un sistema educativo formal en gran parte de las culturas indígenas se ha interpretado como carencia de conocimientos organizados, y no como otra forma de estructurar y transmitir el conocimiento que debería ser tomado en cuenta desde un principio al introducir o al impulsar dinámicas de transformación.

Para las escuela rudimentarias, su principal objetivo era, como afirma Vásquez (1979) “enseñar a los individuos de la raza indígena, a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (Cit. por Jordá, 2003:71) sin el menor uso de su lengua materna. Torres Quintero expresa su oposición al uso de las lenguas indígenas en el proceso de alfabetización:

Enseñándoles en su lengua [de los indios] contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional, no enseñándole en su lengua, el indio será precisado a aprender el español...aun cuando olvide su lengua nativa. (Cit. por Heath, 1986:130)

Con todo lo anterior, se proponía la enseñanza del español a partir del método directo, sin hacer uso de la lengua materna del niño. Como retoma Amodio (1987) a partir de las décadas de los años '30 y '40, la oportunidad de seguir aplicando este modelo –en el cual la integración se resuelve en una desintegración de la unidad social, política y cultural de los pueblos indígenas–, empezó a ser cuestionada, sobre todo por los escasos resultados obtenidos. En vista de dar soluciones más efectivas a problemas como el incremento del número de analfabetos, el alto índice de deserción y reprobación en la escuela primaria, y la mantención de la marginación de los grupos indígenas, se empezaron a ejecutar programas educativos experimentales con la utilización de lenguas nativas y de contenidos pertenecientes a la cultura local.

Política Integracionista

Esta política puede situarse a partir desde los años treinta, cuya premisa principal era y seguía siendo la de integrar al indígena a la sociedad nacional con todo y su bagaje cultural, proporcionándole los instrumentos de la civilización necesarios para su articulación dentro de una sociedad moderna (Aguirre, 1976). Quedando invariado el fin de incorporar los grupos indígenas a la sociedad nacional y de llegar al establecimiento de la lengua oficial como único idioma de toda la población, se modificaron los medios y las técnicas empleadas para lograr una mayor eficiencia y un impacto más profundo en los programas emprendidos (Amodio, 1987).

Durante este lapso de tiempo, se desarrollaron diversos proyectos que consideraban en términos generales la importancia de la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la educación de los grupos indígenas, como la creación de la Casa del Estudiante Indígena que funcionó hasta el año 1932. En este mismo año se sustituyó por los Centros de Educación Indígena en el corazón de las regiones indígenas, que fungían como internados, donde se impartía la enseñanza normal elemental para que los egresados fueran maestros rurales. Posteriormente, en 1939, se realizó la primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas para la formulación de una política de habla en México, quienes plantearon, que lo deseable era:

Un bilingüismo extendido que pudiera proporcionar mejor salud, salubridad y técnicas agrícolas, o sea los aspectos de la modernización que eran necesarios al indio para conseguir oportunidades semejantes a las de otros mexicanos. El objetivo, pues, no era extinguir el idioma vernáculo del indio empleado por él al hablar con sus familiares y los miembros de su comunidad cerrada; la meta consistía en sumar a ese lenguaje de grupo el idioma español, que utilizaría en las áreas de su vida que el indio pudiera considerar ventajosas para su progreso social o económico. El plan de integración no era de supresión, sino más bien de agregación. (Heath, 1986:176-177)

En este mismo marco se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948. Se produjeron algunos materiales en lenguas originarias, porque los conocimientos básicos que se impartían era referente a la lectura, escritura y operaciones elementales de cálculo, además de “materias que favorecen el propio desarrollo de la cultura y la comunidad indígena y aquellas que permitían la integración de esa cultura y esa

comunidad a la cultura y sociedad nacionales. La enseñanza se impartía en la lengua y dialectos vernáculos” (Aguirre Beltrán, 1973:224).

Basándose sobre el principio ampliamente reconocido de que el idioma materno es el mejor medio para la enseñanza, y que se debe favorecer el aprendizaje del idioma castellano como segunda lengua, las autoridades educativas empezaron a considerar las lenguas y las culturas indígenas como un útil e indispensable instrumento de integración, y ya no como un mero obstáculo a ella.

Las disposiciones políticas de “reconocimiento” sobre la importancia de los elementos culturales indígenas seguían. No obstante, por otro lado no se alejaba de la utopía de la realidad, porque los objetivos de la participación indígena estaban lejos de cumplirse o alcanzarse. Aunque en el ámbito educativo se avanza con la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), quién desde ese momento fue la responsable de la atención educativa para las regiones indígenas a través de la instrumentación de la educación bilingüe bicultural.

Política Bilingüe Bicultural

Esta nueva propuesta de trabajo pretendía dar nuevas pautas, elementos y perspectivas en relación al trabajo con los pueblos indígenas y sus lenguas nativas, es decir, en antítesis a lo que ya se ha venido planteando, al reconocer de nueva cuenta la importancia de la lengua, e ir más allá de los planteamientos anteriores “del uso de la lengua indígena solo para aprender el español” y pretender contrarrestar la hegemonía política y cultural de los programas de incorporación.

El nuevo discurso pretendía desarrollar y fortalecer el uso de las lenguas y culturas indígenas. Por eso, como retoma Jordá (2003):

En la búsqueda de los grupos étnicos que les permita volver a sus raíces, desarrollar su cultura y sus conocimientos desde una perspectiva amplia de liberación, la educación indígena bilingüe-bicultural toma como ejes básicos a la cultura y a la lengua. La cultura como fundamento, como núcleo de sustentación de la educación, a partir de los conocimientos y valoraciones que existen en las comunidades de los propios grupos étnicos. La lengua, porque en cada lengua escrita o no, se acumula selectivamente la memoria colectiva y se consensa la

praxis del pueblo que la habla, en este sentido traspasa todas las actividades humanas, en cada una de las culturas específicas. Por ello, es la consciencia expresa sobre los otros, sobre el universo físico y el imaginario. (104)

Para este objetivo, la DGEI propone el trabajo a partir del modelo de mantenimiento o 50-50, dimensionando de esa forma la igualdad en el uso tanto de la lengua materna como de la segunda lengua, en el ámbito de la comunicación y el desarrollo de los trabajos curriculares, es decir, que el énfasis estaba sobre los pueblos indígenas.

Para la implementación de esta política era necesaria la participación de personal capacitado, porque se requería el conocimiento previo de cada cultura indígena que existía en el territorio nacional, la cual constituía grandes dificultades, desde el personal que trabajara en el nuevo plan de estudios de acuerdo a las características de los pueblos indígenas y para la preparación del personal para llevarlas a cabo, como afirma Jordá (2003), fue quizá la que determinó, en gran medida, el limitado avance curricular que se tuvo y que hasta la fecha no se ha logrado concretar.

La educación bilingüe bicultural era una propuesta encaminada hacia el pluralismo cultural, el reconocimiento de la existencia de una sociedad diversa, cultural y lingüísticamente, no obstante, seguía existiendo el entendido de una lengua fuerte, importante y muchas débiles (indígenas) a las cuáles habría que ir dándoles espacios y uso, de acuerdo a planteamientos particulares.

No obstante, la situación en la que vivían y viven las poblaciones indígenas, al momento de seleccionar los contenidos escolares responde a ciertos intereses sociales, es decir, bajo un arbitrario cultural, donde una cultura quiere imponerse a la otra. Eugenio Maurer (1977), muestra las principales debilidades de esta política:

- Burocratización de las instituciones educativas de aplicar programas de manera vertical e impersonal.
- Las escuelas denominadas bilingües, no ejercían la educación bilingüe en la acción educativa.
- La ausencia de los materiales didácticos y la deficiencia de métodos.
- La lengua indígena cumplía un papel instrumental. Se utilizaba con el propósito de facilitar el aprendizaje del español.

- La educación bilingüe implementada, conducía a una nueva forma de educación colonial.

Dentro de las diversas problemáticas y dificultades para el desarrollo y aterrizaje de esta política, tanto para la formación de los profesores, el diseño de materiales, los métodos de enseñanza, la proyección de la educación bilingüe, el papel de la cultura local, entre otras, Monsonyi y Rengifo mencionan que no se puede hablar de educación bicultural, porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de orden económico, social y político. El ser humano es capaz de manejar conjuntamente diversas lenguas y muchas manifestaciones culturales; pero es preferible que todo este acervo multiforme se inserte armónicamente –es decir, sin contradicciones antagónicas– en el marco definidor de su propia autenticidad cultural (Cit. por Amodio, 1987).

Política Intercultural Bilingüe

Esta nueva perspectiva política surge con un nuevo matiz, con miras a complementar las debilidades de la anterior, así como fortalecer lo alcanzado; como afirma Muñoz Sedano, este tipo de educación “busca contribuir al detrimento de las asimetrías educativas, introduciéndolo en las diferentes comunidades. Cuando se diseñó en América Latina, se constituyó una reivindicación para los pueblos indígenas, para exigir al gobierno un espacio dentro de los sistemas educativos nacionales” (1997:104).

Cuando cambió la administración de la DGEI en 1989, la nueva normatividad se plasmó en el documento de Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena, a partir de lo cual en 1990, lo “bicultural” desapareció del discurso oficial. A partir de la expedición de la Ley General de Educación en 1993, el Estado Mexicano, al reconocer el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, dio un fuerte impulso a la educación institucionalizada dirigida a la población indígena, esto en términos de planteamientos políticos.

En 1999 a través de la DGEI, se proponen los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, esto con base en

el marco legal y en las atribuciones señaladas para los actores educativos, pero especialmente de las autoridades y maestros involucrados en los servicios educativos para el medio indígena. En dichos lineamientos, se establecen a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logros educativos, conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional (SEP-DGEI, 1999).

A partir de este hecho, el gobierno federal junto con los gobiernos estatales, pactan “flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de las escuelas” (SEP-DGEI, 1999), por lo cual, la DGEI asume como propósito general:

Lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación (1999).

Como se visualiza, esta nueva propuesta busca en sus planteamientos teóricos y políticos la atención a la diversidad lingüística y cultural del país; sin embargo, en la realidad, su aplicación en el contexto de las comunidades, ha tenido limitaciones como práctica objetivada. Por cuestiones teóricas y políticas, México no ha estado al margen de las actualizaciones para la atención a la diversidad y al fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas; no obstante, se ha quedado en este terreno, en la realidad contextual, ha dejado muchas contradicciones y limitaciones en relación a los programas planteados, porque aún hoy día, “la escuela ha sido factor para el bajo rendimiento y la deserción escolar. En buena medida porque constituye un espacio de legitimación del español como lengua de prestigio, en detrimento de las lenguas indígenas, contribuyendo paulatinamente a su pérdida” (Miguez, 2008:99)

Objetivos de investigación:

El presente trabajo se propuso investigar que sucede en el aula de una escuela bilingüe del contexto ikoots¹ con la enseñanza de la primera lengua de los niños, a partir de los siguientes objetivos:

General:

Identificar, analizar y describir la forma de enseñanza y aprendizaje del ombyayiüts como lengua materna (L1) con niños ikoots del segundo grado grupo "A".

Específicos:

- Analizar la función que se le asigna al ombyayiüts en el aula bilingüe.
- Analizar los factores que limitan el trabajo docente con el ombyayiüts.
- Conocer la competencia comunicativa oral y escrita de los niños.
- Organizar una metodología para la enseñanza de la lectura y escritura del ombyayiüts.

Preguntas de investigación

A partir de las siguientes interrogantes, se orientó la temática:

¿Cués es la lengua predominante en el ámbito comunitario, escolar y áulico?

¿Cuál es la característica lingüística del/los docentes de la institución?

¿Cuál es la función de la lengua ombyayiüts en el proceso enseñanza-aprendizaje?

¿Cuál es la lengua preponderante en la enseñanza?

¿Cuál es la competencia comunicativa oral y escrita de los niños (ombyayiüts-español)?

¿Tiene presencia la lengua ombyayiüts en la planeación didáctica?

¹ Termino con lo que se autodenomina a la cultura Huave, como se detallará más adelante (Capítulo I).

Perspectiva Metodológica

Para realizar la indagación sobre el tema de estudio, se partió de un contexto, de una realidad. Para acercarse a dicha realidad se consideró una concepción “desde dentro” como sujetos partícipes del proceso de investigación, para vivir los sucesos desde cerca, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades (personas de la comunidad, profesores, alumnos y directivos).

El presente trabajo se abordó desde la perspectiva de la investigación cualitativa y etnográfica. La primera, porque considera a la realidad de forma holística, que observa el contexto de manera natural, como es vivida por el sujeto: sus ideas, sentimientos y motivaciones, reflexiona y lo analiza. No trata de dar una opinión como resultado universal, verdadero o falso, pero tampoco abstracto; sino, se encuentra abierta a otros significados y cuestionamientos; finalmente los datos y hechos no hablan por sí solos, ni por sí mismos, las evidencias son los que respaldan la investigación (Martínez, 1999, Sandín, 2003).

Por otro lado, la visión etnográfica dio pautas acerca de lo que sucedía en la realidad de los sujetos, porque dicho estudio se aboca a lo que la gente hace, su comportamiento, su interacción, busca conocer las creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo se desarrolla o cambia con el tiempo (Velasco y Díaz de Rada, 1997, Bertely, 2000).

A partir de dichas perspectivas, se realizó la organización de los elementos teórico-prácticos derivados de la realidad de la investigación, es decir, cada uno de los elementos, datos, que fueron dando cauce al análisis, la descripción e interpretación del contexto.

Etapas del trabajo de campo

El trabajo de campo fue un elemento indispensable en la investigación, para poder enfrentar la visión de la realidad con la que tienen los otros (Rodríguez, et al, 1999); porque es particularmente útil para responder a las siguientes preguntas (Wittrock, 1986):

1. ¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción que tiene lugar en este contexto en particular?
2. ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar?
3. ¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para la conducción de la vida cotidiana?
4. ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad (por ejemplo el aula) con lo que sucede en otros niveles del sistema, fuera y dentro de él?
5. ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno con otros modos de organización de la vida social en un amplio espectro de lugares distintos y de otros tiempos?

Por eso, como primer momento, se dio el acercamiento con la Jefatura de Zonas de Supervisión 012 y a la Supervisión Escolar ubicados en el municipio de San Mateo del Mar, pertenecientes al subsistema de educación Indígena (noviembre del 2010). La intención fue la plática con el Jefe de Zonas, Profr. Quirino Hinojosa y Supervisor Escolar, Profr. Juan Echeverría, acerca de la intención de realizar la investigación en la zona escolar y el propósito de la misma, para lo cual, los dos dieron puntos de vista de apoyo al trabajo planteado, así mismo, facilitaron opciones de instituciones donde se podría desarrollar el trabajo. Se escogió a la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”.

Se eligió dicha escuela por diversas razones, destacando los siguientes: la disponibilidad del director de la escuela, la organización del colectivo docente a través de un proyecto escolar organizado y encaminado (la pesca), y finalmente, por ser una institución bilingüe, aunque ésto no fue el factor determinante, debido a que el municipio tiene la peculiaridad de albergar instituciones (inicial, preescolar y primaria) todas con el lema de ser “bilingües”.

Como segundo momento (Febrero 2011) fue una nueva reunión con las autoridades educativas: jefe de zonas, supervisor escolar y director de la escuela primaria “Moisés Sáenz” Profr. Arturo Figueroa Cosijopi, en conjunto con la planta docente de dicha

institución, para dar a conocer a todos las intenciones y pretensiones del trabajo. los docentes y directivos mostraron interés y aceptación del trabajo. Se aclaró que el propósito del equipo de trabajo (UPN-UNAM) era de acompañamiento para la orientación en el desarrollo del proyecto que tenían, así como también, sobre las temáticas de investigación de cada integrante. Posteriormente se acudió con las autoridades municipales para el mismo propósito, donde se dio a conocer las pretensiones y la finalidad de la estancia en la comunidad, para lo cual, las autoridades mostraron su apoyo.

El tercer momento se desarrolló en abril de 2011. En esta etapa del trabajo de campo se aterrizó de manera directa con los participantes: el salón de segundo grado grupo “a”, con un total de 24 niños (de los cuales 15 son niñas y 9 niños). A partir de esta etapa, el trabajo se dividió en dos fases:

Mañana	Tarde
<ul style="list-style-type: none"> * Observación y registro del trabajo docente * Filmaciones de clases. 	<ul style="list-style-type: none"> * Reunión con los docentes * Análisis de las filmaciones, para abordar aciertos y desaciertos.

Para el cuarto momento (Mayo 2011) se aplicaron instrumentos de diagnóstico para identificar la competencia comunicativa oral y escrita de los niños. Para la oralidad se retomaron dos instrumentos: el SOLOM (Matriz de Observación del Lenguaje Oral del Estudiante por el Maestro) propuesta por Lois Meyer (2000), se hizo a partir de la descripción de la leyenda “El pescador y el cerro”, y la Prueba de Colocación (1994) propuesta por la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) a partir de sus tres juegos “haz, repite, señala y di”. Para la escritura, se realizó la prueba a partir de la descripción de láminas previamente elaboradas relacionadas con la pesca, con imágenes propias del contexto.

Quinto momento (Junio 2011). En esta etapa se continuó con el trabajo de aula: observación, registro y filmación del trabajo docente, poniendo énfasis sobre el uso del ombyayiüts.

Sexta etapa (Enero 2012), organización de actividades en colaboración con el docente de grupo sobre elementos didácticos para la enseñanza de la lectura y escritura del ombyayiüts y su puesta en práctica.

También se hizo uso de algunas estrategias para el acercamiento, conocimiento y registro de las acciones de la realidad; éstas fueron:

Observación. Fue importante para la recopilación de datos, porque es “uno de los procedimientos de recolección de datos que caracterizan a los estudios etnográficos” (Tezanos 1998: 178).

1. *Entrevistas.* Se desarrollaron con base en un guión temático para reconstruir el significado que el maestro y los niños tienen sobre el uso y función de la lengua ombyayiüts.
2. *Filmaciones.* Las filmaciones se realizaron en las mañanas, enfatizadas sobre el trabajo docente en el aula, para contribuir con el análisis y registro de datos.
3. *Instrumentos de diagnóstico.* Se aplicaron instrumentos para diagnosticar a los niños en relación a la competencia comunicativa oral y escrita como se ha hecho mención.
4. *Rastreo bibliográfico.* Permitió indagar sobre las tendencias teóricas producidas sobre la temática de estudio: libros, revistas e investigaciones.
5. *Análisis de datos.* Se consideró en un primer momento la organización de la información, para posteriormente realizar las transcripciones, en una segunda instancia, se desarrolló la fase analítica, cubriendo tareas como: a) selección de datos, b) disposición y transformación de datos y, c) obtención de resultados y conclusiones (Rodríguez, et al, 1999).

Por tal razón, el presente estudio es importante porque da a conocer la forma de trabajo docente y el papel que tiene el ombyayiüts en el aula, esto en el contexto de la Escuela Primaria Bilingüe. Así también poder contribuir a través de insumos, para la organización de una metodología para el trabajo con la lectura y escritura de la lengua ombyayiüts.

En el desarrollo del escrito da cuenta de elementos que se fueron obteniendo a partir del trabajo de campo en la comunidad y en el aula, por eso, los resultados obtenidos

como producto de la investigación queda estructurada de manera siguiente: En el primer capítulo, se hace referencia sobre los fundamentos teóricos que sustentan el valor y alcances de la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el segundo, se aterriza con una visión etnográfica del contexto de estudio, las principales características del ambiente comunitario y posteriormente el escolar.

En el capítulo tercero, se hace reticencia a la importancia e implicaciones del diagnóstico, enfatizado sobre la competencia comunicativa oral y escrita en las dos lenguas (español-ombyayiüts) y finalmente en el cuarto, se aterriza con los elementos didácticos planteados y trabajados con los niños de segundo grado en colaboración con el docente titular del grupo.

CAPITULO I. FUNDAMENTO TEÓRICO

1.1 El Bilingüismo

La escuela es uno de los espacios sociales donde se da y se desarrolla un infinito de relaciones personales e interpersonales, de interacción por parte de los sujetos o actores educativos (padres de familia, niños, profesores, directivos, etc); que en la realidad es considerada como un espacio aislado de la sociedad cultural, sin embargo, la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, forma parte de ésta, y las características de la segunda influyen de forma determinante en el trabajo del aula porque el desarrollo cognitivo del niño está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, las prácticas de vida familiares, las costumbres, tradiciones, creencias y valores (SEP-CONAFE, 1999).

Esto quiere decir que la escuela o el espacio escolar, deben retomar las características socioculturales y lingüísticas de sus educandos, máxime si se está hablando de escuelas en medios rurales e indígenas, con la finalidad de poder atender dichas necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la mayoría de las ocasiones, en los contextos rural e indígena, los niños llegan muy vitales en relación con la oralidad de sus lenguas maternas, entendiendo como lengua materna (L1) o primera lengua a la lengua que se aprende desde la infancia. La segunda lengua (L2) es la lengua que se aprende después que se ha aprendido la primera lengua, ya sea en la niñez, después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. “Se aprende la L2 cuando ya se ha aprendido la L1 y, por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro” (Koike y Klee, 2003: 4), no obstante, el error que hemos cometido los profesores es introducir a los niños en un ambiente ajeno al suyo, es decir, la implementación de un código lingüístico ajeno, cuando se desarrolla

la enseñanza del español, dicha situación no es extraña para el contexto de los niños ikoots y con la lengua Ombyayiüts (huave)².

Es menester retomar algunos planteamientos y aspectos referentes al bilingüismo. En muchas partes del mundo, las comunidades ya son bilingües (lengua materna y una lengua adicional), en México (lengua indígena y español o viceversa), como afirma Grosjean (1982) más de la mitad de la población mundial es bilingüe, pero desafortunadamente en el contexto de las comunidades indígenas, surge una problemática cuando se habla del bilingüismo, ya que implica, en nuestro contexto social, el estigma y el rechazo de la lengua materna, así las lenguas indígenas han sido objeto de una doble represión: social y psicológica, externa e interna (Benzasson y Rangel Pérez, 2009). Por eso la otra cara del bilingüismo constituye una problemática que afecta a más de la mitad de la población, que como ya se ha dicho, es el caso de las poblaciones indígenas.

El concepto de bilingüismo, aparte de ser un concepto unívoco, no es algo estático, sino ha evolucionado a través del tiempo con gran dinamismo, por ello, las definiciones están continuamente transformándose desde diversas perspectivas, de acuerdo a los matices de donde se retoma o se estudia. En este contexto, se reproducen y presentan aquellas que son más significativas (Sarto Martín, 1997):

1. Práctica de usar alternativamente dos lenguas. (Weinreich, 1953)

² Comúnmente a nuestra cultura se le ha denominado “huave o huaves”, pero no hay distinción entre el nombre y la lengua, ya que se piensa, se cree que “huave” es el nombre propio. Sin embargo, quienes han profundizado más en nuestro origen histórico y el nombre original de nuestra cultura, se han percatado de que la palabra “huave o huaves” es una imposición de tipo conquistador y dominante. Nuestra lengua materna, es la mejor arma y defensa, de nuestras propias convicciones, ante los hechos y acontecimientos, tanto de la naturaleza como de las personas. Por esta razón, queremos rescatar el nombre antiguo de nuestra cultura que es IKOOTS, que literalmente significa ‘*gente nuestra, de nuestro pueblo o de nuestra tierra*’, y que proviene de la unión de dos palabras: *IK-IKE* que significa TU y, de la palabra *IKOOTS*A que significa NOSOTROS. Por lo tanto, ikoots en su sentido amplio y profundo está indicando que tú y yo somos personas que nos pertenecemos mutuamente -gentes de nuestra misma gente, de nuestra tierra o de la misma cultura. (Cfr. Hernández Sangermán, J (2006). La cultura ikoots ante la conquista española).

2. “La única definición posible es la de una persona que conoce dos lenguas aproximadamente con el mismo grado de perfección que un monolingüe” (Christophersen, 1948:4, cit por Balkan, 1979).
3. “Es bilingüe todo aquel que posee una competencia mínima en una de las cuatro habilidades lingüísticas, entendiendo como tales el comprender, hablar, leer y escribir en otra lengua distinta a la materna” (Macnamara, 1967).
4. “Podemos decir, quizás, que el bilingüismo no empieza hasta que la persona tiene, al menos, algún conocimiento y control de las estructuras gramaticales de la segunda lengua” (Hall, 1952)
5. “Bilingüismo no es un fenómeno de la lengua: es una característica de su uso” (Kelly, 1969)
6. “Proponemos llamar bilingüe a la persona que además de sus primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Siguán y Mackey, 1989)
7. “Bilingüe es aquella persona que es capaz de codificar y decodificar, en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes” (Blanco, 1981).

Como se puede analizar, el término tiene diversas acepciones, no obstante, es indispensable conocer sus implicaciones para el ámbito educativo, de tal manera que lo expuesto ayuda al entendimiento de la temática en cuestión.

1.1.1 Modelos de educación bilingüe

Hablar de la educación bilingüe implica múltiples acciones y diversidad de enfoques que manejan y engloban el concepto mismo. A lo largo de la historia y a través de las diferentes políticas implementadas, lleva a un tipo o modelo de bilingüismo para llevar a cabo sus planteamientos y propósitos, más no por el desarrollo de las lenguas tanto la materna como la L2.

El término de bilingüismo ha sido utilizado para explicar aquellas situaciones en las que se emplean más de una lengua, no obstante, se han dado definiciones de acuerdo al campo de trabajo como se ha hecho mención anteriormente. Pero en el campo o ámbito escolar, se debe partir de conocer la importancia que juega una lengua

minoritaria junto a una lengua mayoritaria, a lo que se le ha llamado, enseñanza bilingüe.

Para considerar los tipos de enseñanza bilingüe (Appel y Muysken, 1996) inician planteando las siguientes interrogantes:

1. ¿Se emplea ambas lenguas en todo el proceso educativo o solo en determinadas etapas?
2. ¿Funciona ambas lenguas como medio de comunicación en el aula?
3. ¿Se emplea cada una de las lenguas para cada asignatura concreta, o se emplean alternativamente ambas lenguas como medio de instrucción para todas las asignaturas, excepto cuando la propia lengua es la asignatura?
4. ¿Se enseñan ambas lenguas como asignaturas y el objetivo del programa bilingüe es la alfabetización en ambas lenguas?

En base a dichos planteamientos, se refleja la difícil tarea de contribuir a una enseñanza bilingüe, esto no quiere decir que no se pueda lograr, para ello se debe de tener consciencia de sus implicaciones.

Es importante optar por un modelo de educación que lleve la enseñanza de la lengua materna a un ámbito de desarrollo y fortalecimiento, ya que diversos estudios realizados en diferentes contextos de América Latina muestran que los alumnos que participan en programas de Educación Intercultural Bilingüe aprenden con mayor facilidad a leer y escribir en su lengua materna y que esos resultados se transfieren en cursos más avanzados (López, 1996).

Lo más recomendable, es el desarrollo primero de las habilidades en la lengua materna, posteriormente la introducción de la segunda lengua (en el caso del Ombeayiüts la segunda lengua sería el español), porque el método más racional para enseñar al niño indígena a hablar y leer en castellano sería enseñarle primero a leer en su propio idioma, fuese quechua o aimara, y luego cuando tuviese suficiente vocabulario en castellano iniciarlo en la lectura de esta lengua, extranjera para él (Pozzi-Escot, 1991).

Hablar del bilingüismo es pertinente para el trabajo que se está proponiendo, es decir, poner en balanza las connotaciones de propiciar un bilingüismo aditivo (en el que las

dos lenguas continúan siendo usadas por el hablante) o un bilingüismo sustractivo (donde el hablante acaba por postergar una de sus lenguas, generalmente la lengua materna).

En las escuelas indígenas, a veces los profesores no tienen conocimientos de éstos planteamientos, como producto en ocasiones, de su perfil académico, aunque esto no quiere decir que fuese el único condicionante. En la práctica, la lengua materna se usa únicamente como puente, donde solo se concibe la utilización de la lengua materna mientras sea imposible usar el castellano como lengua instrumental; es decir, como lengua de enseñanza.

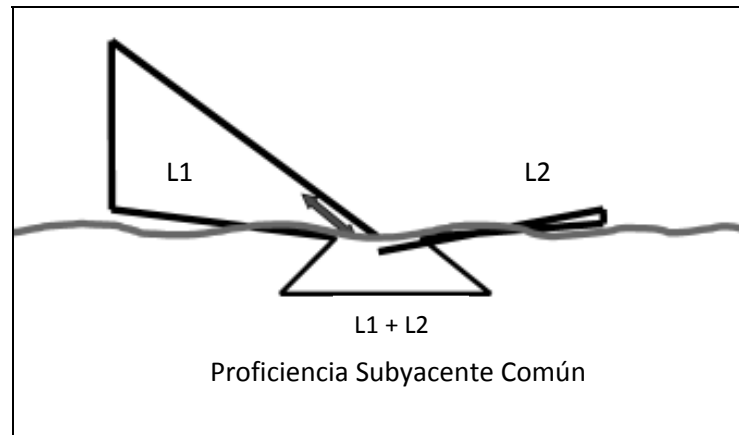
Como dice Pozzi-Escot (1991), conforme se va avanzado en el aprendizaje del castellano, se va reduciendo el uso de la lengua materna y aumentando la presencia del castellano; pero entonces la lengua materna en este tipo de modelo sirve como un puente entre la etapa en que el educando empieza a desarrollar la CALP (Competencia Cognitiva del Lenguaje Académico) y BICS (Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal) en L2, es decir, en la etapa inicial de la escolaridad y el momento en el que ya se han desarrollado destrezas orales y escritas óptimas en L2 (Cummins, 2000).

Y por otro lado, eso pretende ir, del tránsito del monolingüismo en lengua materna al monolingüismo escolar en la segunda lengua, por supuesto esto impactará e influirá indudablemente en el uso futuro de la L1 y las posibilidades del educando de mantener y desarrollarla. Por eso, se asocia el modelo de transición con una política asimilacionista que busca el desplazamiento lingüístico (Pozzi-Escot, 1991), porque:

Si quieres aprender bien “la castilla”, se les decía a los alumnos y padres de familia, tienes que dejar atrás tu “dialecto”. Esta supuesta disyuntiva o incompatibilidad entre lenguas y culturas pertenece al campo de las ideologías del monolingüismo que, si bien muy arraigadas, carecen de todo sustento científico o histórico. (Crawford, 2000; Cummins, 2000, citado por Hamel et al, 2004: 87)

Este fenómeno se observa en las escuelas primarias bilingües, donde el uso de la lengua materna se encuentra en segundo o tercer término, no obstante, como

considera Hamel (et. al. 2004), puede haber una alfabetización exitosa en L1, con transferencia a la L2 que podemos representar en el siguiente esquema:



Esquema 1. Alfabetización exitosa.

Se puede considerar que se usa el canal y la flecha de la L1 para desarrollar las competencias cognitivas de la lecto-escritura y otras materias; se enseña el español como L2 comenzando con la oralidad. De tal suerte, la alfabetización y el impulso de contenidos curriculares en la lengua materna, paralelos a la introducción de la L2 como tal, “podrán producir un efecto positivo acumulado a mediano plazo para el desarrollo de la lecto-escritura en L2, ya que en este caso el alumno podrá activar una serie de estrategias de transferencia de L1 a L2” (Hamel, et. al, 2004: 91).

Lo que se pretende consolidar con un bilingüismo aditivo y coordinado, es la enseñanza de la lengua materna en los primeros grados de educación primaria, para retomar la potencialidad de la oralidad como en el caso del ombeayiüts, y posteriormente aterrizar con la enseñanza de la L2. La tendencia es encaminarse hacia una educación bilingüe enraizada en los elementos culturales propios, que conlleve a aterrizar en una educación con *modelo de mantenimiento y desarrollo*, porque propicia una educación encaminada hacia el pluralismo cultural y busca contribuir a la construcción de una sociedad que acepte posteriormente la diversidad cultural y lingüística (López, 1991).

¿Por qué un bilingüismo aditivo? Porque de acuerdo con diversas investigaciones se ha demostrado que el bilingüismo y el desarrollo cognitivo están estrechamente relacionados y que el aprendizaje eficiente de dos idiomas tiene como resultado un incremento de la flexibilidad mental, una superioridad en la formación de conceptos y

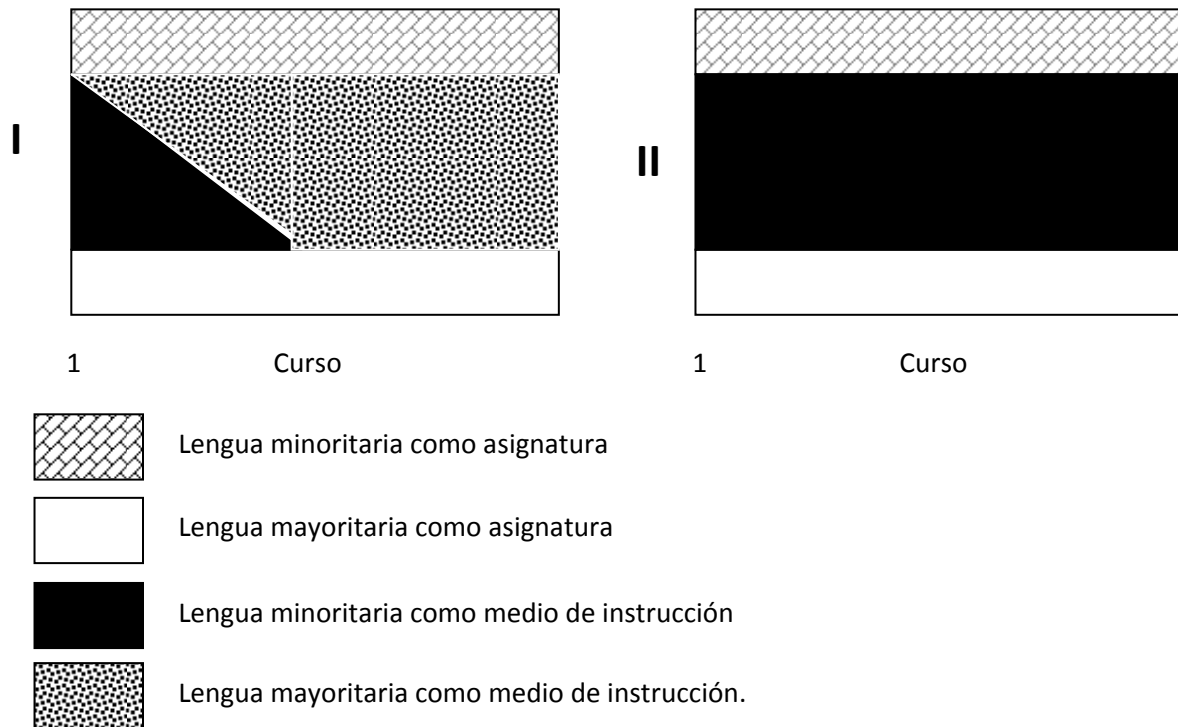
mayor diversificación de habilidades mentales. Así, por ejemplo, Cummins considera que:

Los bilingües pueden tener un rango de experiencias más amplio y más variado que los monolingües, debido a que operan con dos lenguas y probablemente con dos o más culturas. La amplitud extra de los significados que dan dos lenguas puede estar aumentada en el bilingüe. (Cit. por Baker 1993:182)

Habría que considerar diversos aspectos pedagógicos y lingüísticos propios, porque el hecho de que se siga un modelo de mantenimiento no garantiza que la lengua materna será usada por el educando durante el resto de su vida. Solamente da una posibilidad de que así sea, tanto porque se le han cultivado habilidades orales y de lectura y escritura, como porque se le ha despertado una conciencia lingüística que lo inducirá a defender su lengua del discrimen y la extinción (Pozzi-Escot, 1991).

Es indispensable poder consolidar las habilidades de la lectura y escritura desde la perspectiva de la lengua ombeayiüts, porque como ya se ha mencionado con Hamel, si el canal de la lengua indígena está abierta, se deben aprovechar esas potencialidades, para posteriormente llegar a la enseñanza del español, de lo contrario sería nuevamente una castellanización fallida, pero esto se debe a los diferentes métodos o metodología empleada para la enseñanza de las lenguas.

Todo lo anterior deriva poder conocer las implicaciones de los programas de educación bilingüe, para retomar sus principales elementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello, se muestra y detalla el siguiente esquema 2.

Esquema 2. Modelos de enseñanza bilingüe (Appel y Muysken, 1996)

El modelo I es el generalmente denominado modelo de *transición o asimilacionista*. La lengua minoritaria se usa sobre todo en los primeros cursos, dado que su función primordial es la de servir de vínculo entre la casa y la escuela. De hecho el uso de la lengua minoritaria en la escuela se debe solo al intento de facilitarle al niño la adaptación a las demandas educativas existente. Por eso, en palabras de MaCnamara (1974), la lengua minoritaria es la enfermedad de la que se debe curar al niño. En general, el bilingüismo no se fomenta porque se carece de recursos que faciliten la prolongación de la enseñanza de la lengua minoritaria como asignatura.

Mientras que en modelo II, es el modelo *pluralista o de mantenimiento*, que propicia el pluralismo lingüístico. La lengua minoritaria no se considera un problema en sí misma, sino las actitudes sociales hacia la lengua minoritaria, relacionada con la posición socioeconómica oprimida del grupo minoritario. Desde esta perspectiva, la lengua minoritaria tiene valor propio y es tan importante como la lengua mayoritaria. No solo se usa como medio inicial de instrucción del grupo minoritario, sino también en las clases

superiores (Appel y Muysken, 1996). Ya que, “estos programas generalmente empiezan utilizando la L1 como vehículo de instrucción y progresivamente van incorporando la L2 en la enseñanza de los contenidos escolares” (Arnau, et. al, 1992: 15).

1.2 Desarrollo del lenguaje y la alfabetización

No cabe duda de las implicaciones de la L1 para el aprendizaje de los educandos. Partir de su contexto inmediato, de su medio social, cultural y de sus percepciones como sujetos en la realidad, es decir, tomar como elementos de enseñanza y aprendizaje lo que el niño conoce y sabe a partir de su repertorio de conocimientos previos y así contribuir al logro de aprendizajes significativos.

La mayoría de los niños de los pueblos originarios son monolingües en su lengua materna, quienes lo mantienen como su principal medio de comunicación, interacción, convivencia y de relaciones personales e interpersonales con el medio que le rodea, y al no retomarlos en el aula, se deja de lado ese potencial de significados, por ello se hace indispensable reconocer el papel privilegiado que el idioma desempeña en los procesos de aprehensión de la realidad, y como vehículo de expresión de las ideas centrales de la cultura en la que ha nacido el educando (Tovar, 2006).

El niño en su desarrollo no lo hace en el aislamiento, en el vacío, “no se puede entender el desarrollo individual sin hacer referencia al medio social, tanto institucional como interpersonal, en el que el niño está inmerso” (Tudge y Rogof, 1995: 102), y la importancia de retomar dichos elementos para el trabajo escolar. Así el docente deberá de construir un ambiente de aprendizaje partiendo del contexto, en conjunto con los alumnos, de tal forma que el papel y función tanto del profesor como alumnos será:

Primero como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, mientras que los segundos serán entendidos como seres sociales, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. (Hernández Rojas, 1998: 237-238)

1.2.1 *Importancia del contexto social*

El *contexto social* influye en el aprendizaje, forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por *contexto social* se entiende el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño. El contexto social debe ser considerado en diversos niveles (Bodrova y Deborah, 2000):

- a) El nivel interactivo inmediato, constituido por el(los) individuos(s) con quien (es) el niño interactúa en ese momento.
- b) El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño tales como la familia y la escuela.
- c) El nivel cultural o social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.

De acuerdo con este planteamiento, para aprender ha de darse una enseñanza conectada con su realidad. Un enseñante que ofrece apoyo encontrará ese nivel e intentará, a través del contexto de interacción, ampliar la capacidad del niño, su conocimiento o habilidad. Porque “el apoyo necesario dependerá del contenido y del contexto, pero permitirá al niño recibir responsabilidad para la regulación, control y mantenimiento de su comportamiento” (Garton, 1994: 21).

Todos estos contextos influyen en la forma de pensar de las personas, porque el alumno “reconstruye los saberes con los demás, porque ocurren procesos complejos en los que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de coconstrucción en colaboración con los otros que intervinieron, de una o de otra forma en ese proceso” (Hernández Rojas, 1998: 232).

En el contexto escolar es de crucial importancia retomar los elementos culturales propios, esto llevará a una relación con el contexto, aunque “existen dos formas de mediación social, a) la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (los otros, las prácticas socioculturalmente organizados, etc) y b) los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto” (Hernández Rojas, 1998: 220). Una de las características centrales de la cultura de los pueblos indígenas, la

actividad mental humana se desarrolla con otros, esto implica que la cultura tiene como finalidad y meta la comunicación, y que ésta se desarrolla con la construcción y el apoyo de los códigos culturales (Tovar, 2006).

Los maestros deben ajustar sus métodos constantemente para adecuar el proceso de aprendizaje y enseñanza a las características de los educandos. Esto representa un gran reto para los educadores, es decir, implica el uso de su lengua materna, de lo contrario sería difícil lograr dicho aprendizaje y desarrollo de manera significativa.

1.2.2 El papel del lenguaje en el desarrollo

Como ser en el mundo, el individuo es eminentemente un ser social, y es a través del lenguaje cuando nosotros aprendemos a ser participantes del mundo social al cual pertenecemos, porque “a través del lenguaje también empezamos a conocer el mundo” (Galdames, Walqui, 2006:17). El lenguaje es el instrumento que nos permite desenvolvemos en este mundo de relaciones personales e impersonales, por eso asociamos nuestra lengua con nuestra identidad (ikoots-ombyayiüts).

La lengua y la cultura forman parte de un todo, el lenguaje, es uno de los medios en que expresa la cultura, como afirma Yolanda Bodner:

La lengua es el patrón fundamental de la educación, podemos decir que es el canal de circulación de la cultura, a través del cual se transmiten las tradiciones, los mitos, los patrones de vida, del poder y, mediante el cual uno se comunica con otros grupos...y todo está atravesado necesariamente por la lengua, o sea la lengua como expresión de la diversidad cultural, la lengua como una forma de realizar las relaciones con otras culturas y como un instrumento que vincula gestiones propias de una comunidad. (Cit. por Burbano, 1994: 25).

Cada cultura proporciona a sus miembros, los artefactos y saberes necesarios que las generaciones más jóvenes deben apropiarse para controlar, proyectar, fortalecer o modificar su entorno (físico y social) y a sus propias personas. La apropiación del modo de uso y del significado sociocultural de dichos artefactos y saberes constituye un aspecto crucial en el desarrollo de cada niño miembro de esa cultura.

La pertinencia del lenguaje para el aprendizaje de los infantes es ineludible; Bruner afirma, (1983) que el niño aprende a usar el lenguaje, en lugar de aprender el lenguaje

mismo, enfatizó el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje en lugar de su naturaleza estructural. Parte del aprendizaje de la comunicación implica aprender lo que las palabras y las frases significan, esto se verá mayormente beneficiada si se da a partir de su lengua materna. (en Garton, 1994).

El lenguaje es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; el lenguaje hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos, “porque tiene un lugar fundamental en el proceso de aculturación de los hombres y en el desarrollo de la funciones psicológicas superiores. Desde que los individuos participan de la cultura a la que pertenecen, entran en contacto y poco a poco usan y se apropian del sistema lingüístico” (Hernández Rojas, 1998: 222).

Los recuerdos y las previsiones son convocados por el lenguaje para enfrentar nuevas situaciones, por lo que éste influye en el resultado. Cuando los niños usan símbolos y conceptos, ya no necesitan tener delante un objeto para pensar en él, porque el lenguaje permite imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros; es una de las formas mediante las cuales intercambiamos información; de aquí que el lenguaje desempeñe dos papeles: es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognitivo, de tal manera que si los niños ikoots manejan su L1, es indispensable desarrollarlo en el aula, para aprovechar esos conocimientos previos que traen consigo.

Puesto que el aprendizaje ocurre en situaciones compartidas, el lenguaje es una herramienta importante para la apropiación de otras herramientas del contexto. Por ejemplo, para compartir una actividad, debemos hablar de ella; a no ser que hablemos, jamás sabremos si los significados atribuidos al lenguaje son los mismos para nosotros que para los demás. Solamente con el lenguaje oral se puede distinguir los atributos relevantes de los irrelevantes; solamente así el sujeto puede comunicar cómo comprende la actividad; y solamente hablando alumno y el maestro pueden compartir la actividad. El lenguaje facilita las experiencias compartidas, necesarias para construir los procesos cognitivos., entonces cuando el docente utiliza una lengua ajena a los niños, se rompe o se limita la cadena de interacción.

El lenguaje es un instrumento del pensamiento y por lo tanto, contribuye decididamente en la interpretación y comprensión de la realidad, pero también es una construcción social y cultural que se desarrolla interactuando con otras personas. A través de los intercambios lingüísticos no se aprende únicamente un sistema complejo de signos, sino los significados culturales que estos signos transmiten y los modos en que los grupos de personas entienden e interpretan la realidad (Halliday, 1970 en González, 2003). Por ejemplo la palabra “mar o pesca” para los niños ikoots, aparte de que son dos palabras estructuradas por fonemas, encerrará todo una gama cultural, por el simbolismo y la cosmovisión que la propia cultura le ha atribuido a dichas palabras.

La escuela debe intentar incidir en este proceso (el del desarrollo del lenguaje) sin limitarse a observarlo como un desarrollo natural. Por eso, el énfasis de la enseñanza de la lengua debe recaer más en sus aspectos funcionales que en sus aspectos estructurales. Se trata, sobre todo, “de facilitar al escolar el dominio de la plurifuncionalidad de las partículas, incidiendo en el proceso de reorganización y almacenamiento de los diversos sistemas lingüísticos”. (Casany, 2000:41)

Por eso, se retoma y hace mención de las dos teorías sobre la adquisición de la lengua, las cuales se fundamentan en el **conductismo** de Skinner y el **innatismo** de Chomsky.

La *teoría conductista* del aprendizaje ha representado como el primer acercamiento al apuntalamiento teórico al desarrollo del lenguaje, dando cuenta de los procesos de aprendizaje del lenguaje en los niños. Su disposición principal es que el niño aprende a hablar por imitación al adulto, sobre todo a la mamá. Skinner se “ocupaba solamente de los comportamientos observables y creía que los procesos de aprendizaje eran los mismos para todas las especies (incluyendo las ratas, las palomas y los humanos) y para todas las acciones (atravesar laberintos, picotear anillas, aprender el lenguaje)” (Garton y Pratt, 1991:32).

Uno de los principales rasgos del conductismo menciona que toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, lo que se ha conocido como *estímulo-respuesta*, donde el sujeto reproduce lo que ha aprendido de los demás (imitación), porque considera que el sujeto es la reproducción de su propio contexto. A

Skinner no le interesaban las intenciones comunicativas porque no eran observables en sí mismas. Aprender a hablar es aprender a dar respuestas funcionalmente adecuadas a estímulos tanto físicos como verbales.

De tal manera que el adulto asume el papel para reforzar la actuación del habla por medio de la atención, aprobación y satisfacción de las necesidades del niño. Pero uno de los puntos de esta teoría es que concibe al niño como un receptor pasivo de la estimulación ambiental y del refuerzo. No considera la idea de que el niño podría construir activamente su lenguaje, el desarrollo del lenguaje es mucho más complejo y complicado, requiere que el niño desempeñe un papel activo en el mismo (Garton y Pratt, 1991).

Mientras que en la *teoría innatista* basada en los planteamientos de Chomsky, el cambio fundamental fue que en vez de considerar el aprendizaje del comportamiento verbal, él se enfatizó sobre la adquisición del lenguaje. Esta teoría considera que la adquisición del lenguaje es un hecho innato del ser humano, es decir, con lo que todo ser humano nace, la que lo predispone a usar una lengua en cualquier contexto donde se encuentre, que el lenguaje se desarrolla cuando el niño está expuesto a escuchar el lenguaje de su comunidad y él lo adquiere.

Entonces, cuando el niño está inmerso en una comunidad lingüística como el ikoots, él está dotado genéticamente para recibir la información y poder generar una nueva, por eso “los niños no están predispuestos al aprendizaje de cada idioma en particular, todos nacen con la misma capacidad y se desarrollarán como hablantes nativos del lenguaje de la comunidad en que nacen” (Garton y Pratt, 1991:36).

Por ello, Chomsky considera en este proceso a un sujeto activo y no pasivo, por lo que el lenguaje en sí mismo no debe ser considerado como una norma que se impone por impregnación, sino como una creación en la que el niño interviene, experimenta sus propias formas de habla, de formación de palabras y enunciados. Por eso, en el acto de comunicarse verbalmente, ejercita la selección y combinación de los elementos lingüísticos de sus palabras.

También hace alusión que a un niño de cualquier cultura que crece en otro contexto diferente, en otra cultura, se adaptará al lenguaje de dicha cultura y hablará igual que ellos. Es decir, si un niño ikoots crece con la cultura náhuatl, hablará náhuatl como un nativo hablante, porque se desarrollará en ese contexto. Pero por otro lado, ni la teoría innatista ni la del aprendizaje alcanzan a ofrecer una explicación adecuada del desarrollo del lenguaje ni del proceso por el cual se alcanza, pero aportan elementos para su comprensión, han mostrado que la apropiación de la lengua por los sujetos no es de repetición, sino de creación de acuerdo a su contexto.

1.2.3 La alfabetización

La alfabetización es un proceso a través de la cual se desarrollan las habilidades de la oralidad, lectura y escritura de la lengua. Aunque en muchos casos se ha entendido que alfabetizar es “enseñar a leer y escribir”, pero ¿dónde queda la oralidad?, por tanto, la alfabetización se puede definir como el lenguaje hablado, lenguaje escrito y la lectura (Garton y Pratt, 1991).

Así mismo, a través de la alfabetización se favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas en diferentes situaciones comunicativas por escrito. En el aula, ésta debe fomentarse en los primeros grados iniciando con la lengua materna, pero ha sido una problemática en la práctica educativa, ya que muchas veces se ha introducido a los niños directamente en este proceso, sin considerar sus características, porque se ha conceptualizado de forma distinta por los docentes, ya que tradicionalmente como afirma Ferreiro:

La alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de madurez o de prontitud del niño. Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje [...] una tríada: por un lado, el sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas; por otro lado, las conceptualizaciones que tienen de este objeto quienes aprenden (los niños) y quienes enseñan (los maestros). (2004:13)

En la práctica escolar, el objetivo que se persigue es que los niños aprendan a leer y escribir en la L2, sin considerar la pertinencia de partir de la L1, así como la enseñanza directa y la reproducción de fonemas sin considerar las características de éstos. No se consideran los saberes previos y las experiencias con la alfabetización en el contexto social y cultural, por ello Wayne O’Neill, se hace cuestionamientos acerca del papel de escuela en este ámbito:

Las escuelas hacen que sus alumnos –algunos de ellos- pueden leer y, en este proceso destruyen su propia alfabetización. Antes de iniciar la escuela, los niños llevan cinco años dando explicaciones coherentes (no habladas) al mundo de experiencias, tanto lingüísticas como sociales, etc., al que se ven enfrentados. Y, además, no lo hacen nada mal. La escuela intenta –y generalmente consigue- decirles que no siempre sirven las explicaciones basadas en el sentido común. En realidad es mucho más sencillo, dice la escuela: la experiencia debe entenderse de modo lineal y no jerárquico; todo se encuentra en la superficie, no organizado de manera profunda y compleja. (Cit. por Cook-Gumperz, 1988:17-18).

El aprendizaje de la alfabetización tiene lugar en un entorno social y mediante intercambios interaccionales en los que maestro y alumno construyen, en cierta medida conjuntamente, lo que hay que aprender. Por eso habrá que pensar como docente, la perspectiva sobre este proceso, para desarrollar y fomentarlo en diversos ámbitos de enseñanza.

A mi parecer se debe cambiar nuestra perspectiva, creencias y prácticas sobre la oralidad, lectura y escritura. El papel del docente es indispensable como mediador y facilitador de este proceso, ofreciendo posibilidades pertinentes para su aprendizaje. Los materiales en la lengua materna serán de gran utilidad para la familiarización con los educandos, de tal manera que la escuela no puede olvidar que la lengua escrita es importante dentro del ámbito educativo y fuera de ella.

Es función de la escuela, ofertar al alumno un ámbito de alfabetización configurado por unos contextos de aprendizaje significativos, funcionales y relevantes, que ofrezcan experiencias y relaciones organizadas, válidas para aprender y construir las bases y los fundamentos prácticos de la “lectura y escritura (entendidas como interpretación y producción de textos, desde el principio del aprendizaje, cada cual desde sus

posibilidades y buscando el progreso permanente), para facilitar una adquisición y dominio del código escrito” (Carbajal Pérez y Ramos, 2000:51-52)

A pesar de considerar la pertinencia de la lengua, escritura y lectura, en las escuelas (indígenas y generales) en muchas de las ocasiones, prevalece la visión instrumentalista, así como prácticas descontextualizadas para su aprendizaje, es decir, no considerar la lengua propia impide que esto sea significativa, por ello reduce la alfabetización a algo rutinario, artificial para el alumnado, deja escaso tiempo para actividades creativas que reclamen el uso del código escrito en experiencias situadas y pertinentes a los fines reclamados (Carbajal Pérez y Ramos, 2000).

Es menester fomentar el acercamiento con la escritura y lectura desde los primeros años, no obstante, las primeras experiencias que los educandos tienen no son del todo significativas para los niños, que pueden llegar a la angustia y fracaso, experiencias negativas que llevan a situaciones de aversión hacia estos procesos. Por ello la alfabetización no debe quedar solo en proporcionar elementos instrumentales y medicionales, sino que debe desarrollar la habilidad de leer y escribir, ya que estos son útiles socioculturales que no solo permiten el acceso a la cultura, sino que, también favorecen la recreación cultural.

1.2.4 Relación entre el lenguaje oral y escrito

La lengua se desarrolla en diversos ámbitos de la sociedad y es eminentemente social. El lenguaje oral se desarrolla y se manifiesta de diferente manera que la escrita. Los pueblos indígenas han consolidado mayormente el aspecto de la oralidad porque la utilizan la mayor parte del tiempo en sus diferentes espacios culturales, la experiencia con el habla es una de las manifestaciones de preservación cultural que han mantenido a los pueblos.

Mientras que la experiencia con la escritura ha sido limitada, desarrollada más en unos y poco en otros. Puede ser común el hecho de mirar en la fachada de entrada de un pueblo o municipio la frase “bienvenidos” escrito de manera bilingüe, y pudieran existir otras pequeñas frases por las calles, pero no ha sido una práctica consolidada de uso social. Como refiere Gumperz (1988) los niños que llegan a la escuela tienen que

aprender a comunicarse y cooperar con adultos y compañeros, fuera del marco del hogar, y que no comparten su entorno en cuanto a comunicación, por eso deben desarrollar nuevos usos del lenguaje, tanto usos orales como escrito.

Por tal motivo, es pertinente conocer algunas relaciones y diferencias que existen entre el lenguaje oral y escrito. Siguiendo a Cook-Gumperz (1988) y Garton y Pratt (1991), ellos hacen alusión a algunos elementos o aspectos en las que se asimilan o difieren dichas habilidades. Se considera que existen diferencias de forma, de función y en el modo de presentación.

Existen también diferencias físicas entre las formas del lenguaje oral y escrito, el lenguaje hablado es efímero, ocurre en un tiempo concreto y precisa oídos que lo escuchen, es decir, que es transitorio, temporal y utiliza el sistema aural; mientras que el lenguaje escrito es más duradero, se presenta en el espacio (en lugar de en el tiempo) y requiere ojos para leer. Por lo tanto es, permanente, espacial y visual.

Por otro lado, el lenguaje hablado tiende a ser incompleto y sociable. Se da mucho más rápido que la escritura y éste se puede escribir en la soledad. En las diferencias funcionales se refieren a diferencias situacionales, respecto a cuándo y dónde es apropiado utilizar el lenguaje hablado o escrito. En relación al modo de presentación se considera que al hablar se puede utilizar estructuras gramaticales “poco cuidadas” o incorrectas a diferencia del lenguaje escrito. Así mismo, la elaboración de una idea en el lenguaje oral normalmente implica extensión y modificación.

El lenguaje hablado es mucho más diverso y volátil que el lenguaje escrito y las palabras y construcciones gramaticales nuevas normalmente tienen su origen en el primero. La cohesión del discurso se consigue de forma diferente en el habla que en los textos escritos. Garton y Pratt (1991) hacen alusión a que el lenguaje escrito está más descontextualizado, o es más autónomo que el lenguaje hablado, que tiene que ser contextualizado o depende del contexto para ser interpretado, la lengua Ombeayiüts tiene que ser interpretada por los ikoots, de lo contrario no tendría sentido.

1.3 Implicaciones de la lectura y escritura en lengua materna.

La escritura puede ser considerada, interpretada y utilizada de diversas formas, por ejemplo, la atribución de poderes mágicos a la escritura alfabética por parte del contexto de occidente de acuerdo con Martin Lienhard (1990) cuando habla de la *fetichización de la escritura*. De acuerdo con el autor, considera que la escritura actuó como un arma simbólica que subyugó y subyaga y somete a las culturas existentes, bajo la concepción de ser algo divino.

Mientras tanto, Nila Vigil (s/a) en su escrito "*pueblos indígenas y escritura*" retoma ciertas cuestiones similares y hace referencia a los mitos sobre la escritura. Según la autora, se sigue considerando en algunos contextos la hegemonía de la escritura con dos mitos: "la escritura permite el pensamiento abstracto" y "con la escritura se evitará la muerte de las lenguas indígenas". De igual forma, Blanche hace referencia a que el "«*código escrito*» ha reducido la función de la escritura a la de un simple instrumento de transposición de la oralidad" (BLANCHE; 2002: 29). Así, la escritura se ve como una tecnología que desconoce formas de escritura diferentes a la alfabética ligadas a la cultura y a la historia.

En concordancia con la idea de que la escritura no es una sola, es decir, como afirma Vigil, que no existe escritura sino, escrituras. Al respecto, Jaques Derrida explica cómo desde una concepción etnocéntrica, a las culturas que no tienen una palabra para designar la escritura se les niegan sus saberes en cuanto a esta práctica, a la que dan otras denominaciones "raspar, grabar, rascar, arañar, tallar, trazar, imprimir, etc." (Derrida, 1971: 161).

Estas concepciones pueden tener impacto en las aulas didácticas, ya que en ocasiones pueden ser empleadas por los docentes de forma inconsciente, por ello Juan Biondi afirma que el niño accede a muchas lecturas y muchas escrituras antes de ir a la escuela y que uno de los fracasos del proyecto escolar que busca mejorar la lectura es que no toma en cuenta esas otras escrituras que conoce el niño:

Vivimos aún hoy un mundo oficial alimentado por el carácter inmodificable del texto, sagrado en el origen. Con ese texto y ese carácter inmodificable hemos construido sociedades oficiales. Lectura y escritura, por tanto, eran una sola.

Cualquier otra escritura ajena a los modelos sigue siendo, para muchos, sinónimo de corrupción. Peor aún, si se trata de voces que no se expresan a través de la escritura deificada. De allí el supuesto silencio de los pueblos amerindios. Pero de allí también el desdén hacia la escritura oficial de los jóvenes electrónicos de hoy. La escritura electrónica es *per se* modificable. (2003:20)

Cabe señalar que son diversas las implicaciones y situaciones que prevalece en las diferentes escuelas y aulas de enseñanza cuando se aborda la temática de la lectura y escritura en la lengua materna, máxime en el medio al que ya se ha hecho referencia, donde la falta de materiales didácticos es notoria, pero recae mayormente la situación en el hecho del desconocimiento de las estrategias que favorezcan el aprendizaje de los niños, de acuerdo con los especialistas en la didáctica de la lectura y escritura más que hablar de métodos de enseñanza sería hablar de procesos de aprendizaje.

1.3.1 Lengua materna y alfabetización

En los ámbitos de la pedagogía y la didáctica, los primeros inicios de enseñanza de la lectura y escritura, es tema de debates y preocupaciones tanto de investigadores como de los que se enfrentan a ello en la práctica cotidiana (los profesores), sobre los procesos de aprendizaje a seguir, máxime en el terreno de la lengua ombyayiüts. Esta iniciación puede presentar enfoques, problemas y soluciones distintas, según en el nivel en que uno se encuentra, con niños de preescolar o de nivel primaria.

En la actualidad podemos encontrar diversos procesos para el aprendizaje de la lectura y la escritura; no obstante, para la lengua materna y en este caso el Ombeayiüts, se ha proyectado poco al respecto. En dichos procesos se marcan diversos conceptos y tendencias metodológicas y a cada uno de ellos le corresponde una determinada técnica de lectura y escritura que se refleja, como es de considerarse, en la forma de enseñar los elementos de expresión; por ello, es que a través del tiempo se han trabajado a través de diversos procesos, que se han catalogado como sintéticos y analíticos.

En la primera, constituye su base procesual para la lectura y escritura a las palabras (letras y sílabas), comienzan con la enseñanza de estos elementos para después de

efectuar numerosos ejercicios, combinarlos en formas lingüísticas de mayor complejidad; se lleva a cabo, por tanto un proceso de síntesis a partir de letras aisladas a sílabas. Dentro de este proceso los que han tenido mayor impacto en la práctica docente, si no es que en la mayoría de ellos, son el Silabario de San Miguel y el Onomatopéyico.

En los segundos, surgida como una reacción del aprendizaje sintético, éstos procesos defienden la enseñanza que partiendo de la significación de las palabras, su configuración fonética y gráfica peculiar hacen llegar al alumno, mediante el análisis de sus elementos, al conocimiento de los grafemas, es decir, le dan un mayor énfasis a los elementos generales para ir después a los particulares; entre los métodos analíticos cabe destacar el Método Global de Análisis Estructural, la Palabra Generadora y el Método Integral Míjares (Uribe Torres, 1978)

Los métodos analíticos se fundamentan en unidades generales de la lengua con sentido, es decir, parten de unidades como, la palabra, la oración o el cuento. Es a partir de estas estructuras que se enseña la lectura y la escritura. Los procesos de marcha analítica tienen la característica de partir de unidades con sentido completo para luego retomar elementos más pequeños como los fonemas o las sílabas, elementos que por sí solos carecen de significado, he ahí la diferencia en lo que respecta a lo sintético. No obstante, ambos persiguen el mismo propósito, el desarrollo de la lectura y la escritura, aunque con caminos distintos como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Métodos	Punto de partida	Proceso analítico	Meta
Sintéticos	Letra	Sílaba → palabra → frase	Lectura de texto breves
Analíticos	Texto, frase u oración	Palabra → sílaba → letra	

Cuadro 1. Elaborado a partir de Zuñiga Castillo (1989)

Se hace necesario considerar las características de ambos procesos, así como también las características de la lengua propia de los alumnos, para poder optar por alguno de los procesos de enseñanza más factible para la L1, considerando que el aprendizaje de la lectura y la escritura van íntimamente ligados. Sin embargo, aprender a leer o escribir es para el niño de preescolar o de primaria de primero o segundo grado, una tarea difícil y complicada.

La base de la lectura y la escritura es el lenguaje hablado. No es ningún secreto que los niños que tienen mayor facilidad para comunicarse, más riqueza de vocabulario y fluidez, son los primeros que empiezan a leer, como plantea Cassany (1989), los elementos de oralidad, de interacción, de diálogo oral son fundamentales para iniciar a los niños en el proceso de lectura y escritura, es decir, que la lengua primero se aprende oralmente para luego llegar al código escrito.

Por ello, se considera que es indispensable que, para que un niño aprenda a hablar tiene que estar inmerso en el lenguaje, tiene que oír a la gente comunicarse y recibir ejemplos múltiples y variados de lenguaje oral. Del mismo modo, para aprender a leer y escribir, es necesario estar inmerso en actividades de lectura y escritura. Alguien tiene que leerle con regularidad. El profesor u otros adultos de su entorno tienen que servirle como modelos, de ellos aprenderá todos los comportamientos que exige el proceso de lectura y otros conocimientos, porque:

El niño aprende en la interacción social con pares y adultos de su comunidad, aquellas destrezas, habilidades y conocimientos que su entorno socio-cultural plantea como metas para el desarrollo individual; en consecuencia, la base de conocimientos, las estrategias de aprendizaje y el dialecto varían de una comunidad a otra. Por lo tanto, es necesaria una escuela que pueda prestar especial atención a estas diferencias y pensar distintas estrategias a fin de lograr que la comunicación y, por ende, la enseñanza, sean efectivas (Borzzone de Manrique, et.al, 2010: 78)

Desafortunadamente en las aulas didácticas, la práctica de lectura y escritura del Ombeayiüts es limitada o nula, debido a diversos factores: en los cuales puede existir el desconocimiento de los docentes del alfabeto de su propia lengua, como afirma Vigil (s/a):

No creemos exagerar si decimos que el desconocimiento de los maestros de la escritura en lenguas indígenas hace peligrar no solo objetivos de comunicación integral (en lo que a escritura y lectura se refiere) sino a la educación bilingüe en general y, de hecho, la literacidad de las lenguas originarias. Si queremos que los maestros enseñen a los niños a leer y escribir en lengua indígena, debemos de tener maestros seguros de su escritura y lectura en lenguas indígenas.

La falta de materiales en la lengua propia y, el más preocupante de todo, en algunos sigue prevaleciendo la ideología de que el español es la lengua que debe ser enseñada y aprendida. El uso correcto del “idioma gobernante” (el español) resulta especialmente complicado para gran parte de la población, como si hubiera un rechazo inconsciente a usar la lengua del colonizador y las lenguas ancestrales desearan estar presentes, dejando su huella en el uso del “español”.

En este ámbito es necesario mirar la práctica docente a partir del uso de la lengua materna, se ha visto que “la escuela ha escolarizado a los niños en castellano, como si éste fuera su lengua materna, impidiendo así que ellos aprovechen su experiencia y conocimientos previos, incluyendo los lingüísticos” (Galdames, Walqui, 2006: 16), y esto lleva a que, de no emplear en los proceso de enseñanza y aprendizaje la lengua materna de niños hablantes de un idioma indígena diferente al del planteamiento oficial, esto se traduzca en dificultades y conflictos que inciden en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los educandos (Bhatnagar, 1984, Spindler, 1993, Morin, 1997).

Todo lo anterior lleva a considerar a la lectura y escritura como simples actividades mecánicas, dejando de lado su función cognitiva, funcional y social, porque la escritura es un sistema de representación y significados de la lengua dentro de la comunicación, la escritura tiene una función social, comunica ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo a su contexto social, y por ello, debe trabajarse bajo un enfoque comunicativo y funcional, basado en las percepciones de la cultura propia de los educandos, de tal forma que se define “como actividad cognitiva que requiere un sujeto implicado en la interpretación del contenido y a la escritura como la producción de textos con una finalidad y un destinatario, según la capacidad de producción de cada uno (cada vez mejor)” (Carbajal Pérez y Ramos García, 2000:23)

Se mantiene y se fortalece la hipótesis de que iniciarse en un sistema de aprendizaje de la lectura y escritura ajena a sus percepciones psicológicas alude a una confusión en ellos, y se puede retomar lo que afirma Goodman: “hay dos sistemas de lenguaje, uno oral y otro escrito, ambos son paralelos, porque los dos hacen posible la comunicación”; y esto es lo que se rompe en el ámbito escolar, que no se aprovecha el potencial lingüístico de la lengua ombyayiüts con lo que los niños llegan al aula.

Los elementos de la oralidad, de comunicación, son primordiales para luego acceder a la lectura y escritura como ya se ha potencializado. Cabe también hacerse la interrogante ¿por qué enseñar a leer y escribir en lengua materna o en ombeayiüts?, podemos nombrar un sinfín de cuestiones pedagógicas, culturales, sociales, psicológicas, en los que se manifiesta la importancia de la lengua materna; las lenguas indígenas deben propiciarse su enseñanza y aprendizaje, se debe retomar el fortalecimiento de la oralidad y la enseñanza de la lectura y escritura, de tal manera que las lenguas maternas sean elementos de aprendizaje (Hornberger, 2003, Condemarín, 2003, Serrano, 2003, Hamel, 2003).

Por su parte, Mildred (1979), menciona que leer en un idioma extraño conduce a una idea de la lectura como un acto puramente mecánico sin pensamiento ni comprensión. Aprendiendo primeramente a leer en el idioma materno el niño comprende que la lectura tiene sentido y que involucra ideas. Cuando empiece a leer una segunda lengua buscará el sentido y tratará de comprender lo que lee. Y otro de las cuestiones no menos importante es respetar la identidad del niño indígena tan desvalorizada al imponerle patrones culturales ajenos. Gudschinsky señala que “una persona puede aprender a leer sólo en un idioma que entiende [...] porque se aprende a leer sólo una vez” (Gudschinsky, 1997: 27)

Un niño que inicia sus primeros años escolares, sin duda sus ajustes de aprendizaje se intensifican enormemente con el uso de una lengua extraña a la suya como medio educativo; por eso educadores e investigadores concuerdan en que un niño debe aprender a leer y escribir en la lengua que habla en su hogar, misma que tiene lugar en sus primeras comunicaciones verbales con padres y familiares. Cuando se han sentado estas bases, el niño podrá tener un dominio total de su propio idioma y si es necesario

de otros idiomas; sin ello existe el peligro de que nunca pueda lograr el completo dominio de ninguna lengua.

1.3.2 Funciones e implicaciones de la lengua materna

El término lengua materna se utiliza para referirse a la primera lengua de los educandos que adquirieron en el seno familiar o social. Como se ha hecho énfasis en apartados y párrafos anteriores, lo preponderante del papel de la lengua ombyayiüts en el proceso de enseñanza y aprendizaje como elemento de comunicación, de instrucción y de enseñanza.

De comunicación, porque se desarrolla en la vida cotidiana de los niños ikoots: partiendo desde el ámbito familiar y el social, en el ámbito escolar, se desarrolla en momentos de interrelaciones entre alumnos y entre los profesores, no obstante, no tiene espacios de desarrollo en la enseñanza de aula con propósitos y estrategias específicos.

El uso instrumental de la L1, se trata de utilizar la lengua materna como medio de instrucción, se le emplea para enseñar contenidos relacionados con los cursos o materias básicas del currículo escolar. Como medio de enseñanza, se refiere a que la lengua es fundamentalmente un instrumento de comunicación, por eso quiere decir enseñar a manejar ese instrumento, en sus niveles oral y escrito, aunque en la escuela primaria también incluye el iniciar a los niños en el análisis gramatical de su lengua (Zuñiga Castillo, 1989).

Por eso, los niños inician la escolaridad con el manejo de las dos habilidades orales (escuchar, hablar) en L1; esto les permite relacionarse eficazmente en su contexto cotidiano de vida porque lo han adquirido en ese mismo ámbito, y que la escuela debe de aprovechar para fortalecer y llegar posteriormente a la lectura y escritura. Desafortunadamente es en este aspecto donde ha faltado desarrollar.

Por eso, los especialistas en el campo de la educación están de acuerdo en que la enseñanza y la educación solo pueden tener éxito si se garantiza el entendimiento entre alumnos y maestros. Debido a que este entendimiento se realiza esencialmente a través de la lengua como medio, no hay ninguna duda de que la mejor garantía para el

éxito de la enseñanza es el emplear como medio de comprensión la lengua que el niño domina mejor al entrar a la escuela. En la mayoría de los casos se trata de la lengua materna.

La prioridad de emplear la lengua materna en la enseñanza inicial no está de ninguna manera en contradicción con la adquisición de una L2, pues la adquisición de la L2 es una consecuencia resultante de las condiciones sociales, por ello, la pertinencia de ir hacia una educación bilingüe y plurilingüe (UNESCO, 2003). Se hace por tanto necesario planificar de mejor manera la adquisición de una segunda lengua que armonice con las condiciones y necesidades personales del niño.

Siguiendo a Utta Von Gleich (1989), ella menciona que la lengua materna es el vehículo de desarrollo social e individual del niño. Es portadora esencial de todo el desarrollo psíquico del niño y de su socialización, pues un desarrollo emocional, social y cognitivo suficiente se realiza estrechamente ligado a la lengua, a la lengua materna. Por ello, es pertinente considerar diversas funciones de la L1 que son irrenunciables tanto para el ámbito educativo como para los docentes mismos:

1. La lengua materna desempeña un papel importante para formar y estabilizar la identidad individual del niño y condiciona el desarrollo de su personalidad básica.
2. Las palabras para el campo de observación inmediato, así como para la orientación dentro del mismo, se denominan y se encuentran en la lengua materna.
3. La lengua materna permite al niño conocer, reproducir y comprender el mundo que se encuentra más allá de sus campos de acción y percepción inmediatos, pues le posibilita el recibir y comunicar importantes experiencias de otros.
4. La lengua materna es portadora de conocimientos sociales.
5. La lengua materna lleva en general a la adopción y apropiación de exitosos modelos sociales del actuar y el hablar, siendo así esencialmente el medio de construcción y ampliación de la competencia de acción lingüística del niño.
6. La lengua materna es el medio interno de comunicación de la familia y el grupo: sirve para comunicar y transmitir historias importantes, para crear, mantener y modificar relaciones sociales dentro de la familia y del grupo, para intercambiar

representaciones de valores y sistemas de ideas: sirve para preparar y renovar diariamente la identidad cultural.

Se habla de que el uso de la lengua materna es condición necesaria para el éxito escolar (UNESCO, 2003). Si se obliga a un niño durante su desarrollo a emplear otra lengua, sin continuar en vínculo con su L1, se produce a menudo perturbaciones y habilidades ya adquiridas pueden involucionarse. Aun cuando es cierto que al ingresar a la escuela son necesarias habilidades adicionales para el aprendizaje de la lectura y escritura y su empleo, esto presupone también una suficiente competencia en la lengua hablada. Es más peligroso invertir el proceso y adquirir la lengua hablada solo durante o mediante la lecto-escritura; esto sucede cuando niños de otras culturas lingüísticas y con un conocimiento superficial de la oralidad de la L2, deben iniciar la lectura y escritura en esta lengua.

Debido a que desde el punto de vista lingüístico-psicológico, la lectura y escritura debe iniciarse después de haber adquirido las funciones de la lengua hablada, se presenta como una condición necesaria para adquirir con éxito la escritura y otras competencias escolares.

La lengua materna condiciona sobremanera los aprendizajes del alumnado, ya que esta es la base del pensamiento y configura una manera especial de observar la realidad, de organizarse, de ver y de sentir la vida y el mundo que nos rodea. Por ello, es muy importante que el profesorado tome conciencia del papel tan relevante que tiene la lengua materna en el aprendizaje del niño o de la niña y que la hagan visible, potenciando su uso en la escuela.

En nuestro sistema educativo, la diversidad lingüística apenas ha sido relevante en el currículum escolar y a menudo ha sido “invisibilizada”, bien usando como excusa el uso exclusivo de la segunda lengua (el español) y sus manifestaciones escritas -lo cual demuestra un etnocentrismo exacerbado-, bien ignorándola directamente. Pese a la existencia de orientaciones y lineamientos para una educación bilingüe de mantenimiento, existe la preocupación en la práctica, porque no se ha logrado aterrizar, la poca presencia de la lengua materna en el aula.

Todo lo anterior tiene sentido si partimos de la consideración: apreciemos la potencialidad lingüística y cultural de nuestro alumnado para retomarlo en nuestra práctica pedagógica y cultural.

1.3.3 La transferencia de lectoescritura de L2 a L1

La noción de enseñanza de la segunda lengua también es temática importante para ser revisada y comprendida en sus elementos teóricos y prácticos. Porque al igual que la L1, la L2 debe de ser promovida en el ámbito escolar, dándole el tiempo y espacio necesario para su desarrollo, esto con la finalidad de lograr un bilingüismo aditivo.

Para los niños ikoots, es indispensable que adquieran las habilidades lingüísticas, tanto receptivas como productivas en la L2, para así ir desenvolviéndose en este nuevo idioma. Porque es una necesidad para poder relacionarse con otros ámbitos de la sociedad que no pertenecen a la misma cultura, y así poder mantener una interrelación con los otros, que para los ikoots los han denominado “los moel” (persona ajena), y de esa manera poder asentar otras nuevas bases para el aprendizaje, más aún, para poder interactuar con los materiales escritos en la L2 (que son la mayoría).

Lo lamentable de esta situación es que, en la realidad de la vitalidad lingüística de las lenguas maternas (como el Ombeayiüts) se ha implementado la L2 de manera directa, asumiendo el papel de L1. Pero también se ha dicho que la segunda lengua se puede adquirir de manera informal, a través del contacto con personas que hablan esa lengua, que en muchas de las ocasiones este papel lo asumen los docentes de las escuelas primarias bilingüe, y primarias generales que atienden a poblaciones indígena, pero el resultado de estas situaciones, donde el aprendizaje es forzado no son tan fructíferos.

El manejo de una estrategia adecuada, ayuda al docente a reflexionar sobre las implicaciones de enseñar la segunda lengua, así como usarla para enseñar algo, esto es lo que se ha denominado en *enseñar el español o enseñar en español*. Es decir, hacer consciencia de que una cosa es hacer uso instrumental de la segunda lengua, y otra, como medio de enseñanza, y esto es lo fundamental para que sea un hilo conductor entre la L1 y la L2.

Dicha situación tiende u obliga a los niños a leer y escribir en una lengua que no hablan, y esto les trae consigo diversas situaciones adversas de aprendizaje, debido a que la atención y dedicación destinada no es la más pertinente. Por eso, en el aprendizaje de una segunda lengua, los progresos no solo ocurren cuando los alumnos hacen esfuerzos conscientes por aprenderla; sino, también ocurren como producto de mecanismos subconscientes espontáneos, los cuales son activados cuando se involucran en la comunicación de la segunda lengua.

En la mayoría de las actividades tradicionales de enseñanza de segundas lenguas, el elemento consciente es muy fuerte; por ejemplo, se especifican diálogos para ser aprendidos, se especifican estructuras para ser practicadas, se especifican palabras para ser memorizadas y cosas de ese tipo. Los elementos subconscientes, en cambio, demandan un nuevo planteamiento de las actividades en las que el alumno centra su atención en la actividad que realiza y no en la lengua en sí misma, de modo que va registrando elementos de la segunda lengua (palabras, construcciones de frases, etc.) en su memoria sin darse cuenta (Arévalo, Pardo y Vigil, 2005).

Por ello de acuerdo con Walqui y Galdames (2006), los niños construyen mejor su aprendizaje como segunda lengua cuando:

- Tienen múltiples oportunidades de utilizarlo para interactuar con otros.
- Las actividades de lectura son significativas y tienen un propósito real de comunicación.
- El lenguaje está contextualizado.
- Se les enseñan explícitamente estrategias metacognitivas.
- Participan en sus propios procesos de valoración.

Por otro lado, las lenguas pueden tener sonidos que son iguales y que, muy probablemente, también se escriben igual. Puede ser que esto ocurra con la lengua indígena y el castellano que se emplean como lenguas instrumentales. Si así fuera, la transferencia de las habilidades de lectoescritura en L1 a L2, se iniciará por los sonidos y letras comunes.

Cuando no se cuenta con materiales de lectura en castellano especialmente preparados para niños de habla indígena, el maestro deberá adaptar los textos que tiene a la mano. En todo caso, hay dos recomendaciones que no se debe olvidar:

- a) Tener de base el castellano oral que los niños manejan para seleccionar las expresiones que se les pedirá leer y escribir.
- b) Hacer de la lecto-escritura en castellano un recurso para reforzar la adquisición de esta L2. Por eso es necesario ejercitar la lectura de frases, oraciones, textos breves y no únicamente palabras sueltas.

La transferencia de habilidades lingüísticas de la L1 a L2 es fundamental para el aprendizaje, de tal forma que lo que se busca de acuerdo con Cummins (1979), no es restringir el aprendizaje de otras lenguas, sino aprovechar el potencial de los niños en el ámbito escolar. Es así como el dominio de las habilidades de lectura y escritura adquirido en un idioma, puede ser transferido a otro, de la misma manera que los conceptos desarrollados dentro y a través de una lengua pueden ser subsiguientemente, expresados, experimentados y desarrollados en otra lengua.

Madeleine (1989) afirma que la transferencia de las habilidades de lectura y escritura, pueden desarrollarse, o seguir la secuencia en la presentación de grafías:

- Letras que representan sonidos comunes en la lengua indígena.
- Grafías simples aún no conocidas por los niños, sea porque representan sonidos exclusivos del castellano, o por ser letras que no existen en el alfabeto vernáculo.
- Letras distintas para sonidos similares en la lengua indígena, o de valor distinto.
- Por último, presentar las grafías de grupos consonánticos que tal vez no se den en la lengua indígena.

Podemos decir entonces que este capítulo resalta la importancia de fomentar en el aula un bilingüismo aditivo con los niños, para fomentar y fortalecer la lengua materna de los alumnos. Como se sabe, la alfabetización debe iniciarse con la lengua en que mejor se

desenvuelve el niño, porque se alfabetiza una sola vez. Así también, se resalta lo preponderante del español en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, en el siguiente capítulo se hace referencia del contexto de estudio, para conocer los sujetos partícipes en este proceso, iniciando con el comunitario posteriormente el escolar y áulico.

CAPITULO II. CONTEXTO DE ESTUDIO

Cualquier trabajo de estudio o de investigación se desarrolla en un espacio, lugar y contexto específico. Es importante acercarse a dicha realidad, para conocer sus características: sociales, educativas, culturales, entre otras.

2.1 Conociendo a la cultura Ikoots.

Para poder tener una visión del contexto en el cual uno se encuentra inmerso, es imprescindible involucrarse en la vida de la comunidad, que nos permita obtener información sobre lo que sienten, piensan y hacen, sobre todo, las manifestaciones sociales, culturales, lingüísticas que prevalecen, que en muchos de los casos pasan desapercibidas a los ojos de los sujetos.

Se partió entonces de algunas consideraciones (Arévalo, Pardo, Vigil, 2005) para el acercamiento del contexto:

Quiénes: Reconocer quiénes son los actores que participan en la comunidad como hablantes de la lengua vernácula o de castellano. Por ejemplo, padres, abuelos, niños, docentes, representantes de la comunidad.

Cuándo: Conocer cuáles son las situaciones y momentos comunicativos en los que los hablantes se expresan en lengua materna y cuándo en castellano.

Dónde: Determinar los contextos en los cuales es utilizada una u otra lengua, por ejemplo, en la casa, en el mercado, en la calle, etc.

Cómo: Se debe conocer los recursos en cuanto a materiales y medios de comunicación que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de la lengua.

Fueron puntos de consideración para acercarse a la realidad. Como se ha dicho, el contexto juega un papel preponderante.

2.1.1 San Mateo del Mar en el contexto histórico.

La República Mexicana es reconocida como un país pluricultural por la riqueza y diversidad de las expresiones culturales en su territorio, ésto es ratificado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Oaxaca como Estado libre y soberano, es uno de los principales que constituyen esta riqueza, porque lo conforman 16 culturas originarias (reconocidas oficialmente) como son: Zapotecos, Mixtecos, Mixes, Mazatecos, Chinantecos, Chatinos, Trikis, Amuzgos, Cuicatecos, Chontales, Chocholteco, Ixcatecos, Náhuátl, Tacuates, Zoques, y dentro de ellos se encuentran los Ikoots (Huaves), quienes preservamos la cultura, que nos identifica y diferencia de los demás.

La cultura ikoots forma parte de la diversidad cultural en el Estado, y está ubicada principalmente en los municipios de San Mateo del Mar perteneciente al distrito de Tehuantepec, de San Francisco del Mar y de San Dionisio del Mar pertenecientes al distrito de Juchitán y la agencia municipal de Santa María del Mar, perteneciente a Juchitán.

El origen de los ikoots en el Istmo de Tehuantepec se remonta a los años de 1250 a 1300 a. de C., tuvo su primer asentamiento en lo que actualmente se conoce como Jalapa del Marqués, extendiéndose posteriormente a las orillas de la Laguna Superior e Inferior en los pueblos que hoy se conocen. Dentro del municipio de San Mateo del Mar, se caracterizan e identifican al exterior como ikoots por sus raíces, forma de vida, cosmovisión (hacia la naturaleza), tradiciones y costumbres, entre otras.

El territorio original del grupo ikoots, históricamente conocido por denominación zapoteca "huave", comprendía hasta el pueblo actual de Jalapa del Márquez, en las faldas de las montañas. Este grupo originario fue muy pacífico en el vasto territorio en el que habitaba; con la llegada de los aztecas al Istmo de Tehuantepec estos dos pueblos se aliaron para así, proteger su territorio y los caminos a Centroamérica que era el paso real del imperio azteca. Sin embargo, aproximadamente en año 1400, la alianza zapoteca - mixteca enfrentó a los aztecas y a los ikoots en esta región y los derrotaron (Signorini, 1991). Debido a lo anterior, los territorios originales ikoots de

Jalap lüt o Jalapa del Marqués y el barrio de Totonalco en Tehuantepec fueron invadidos.

De acuerdo con las únicas versiones históricas de los Ikoots tomados de los versos, cuentos y cánticos religiosos, se hace alusión a un éxodo en busca de tierras nuevas y un lugar para habitar y practicar su religión, pasando y viviendo un tiempo en Nicaragua (Burgoa, 1674, Signorini, 1991). Los Ikoots hablaban en aquel tiempo de un largo viaje por mar, del sur hacia el norte, realizando por aquel pueblo después de guerras intestinas y luchas con vecinos que los habían obligado a emigrar.

Siempre costeando el Litoral mexicano, los Ikoots intentaron varias veces asentarse, pero o bien la reacción de los nativos, o bien la inhospitalidad de la región los obligaron a proseguir, hasta que llegaron a la costa de Tehuantepec, donde la resistencia del grupo mixe que entonces la habitaba, “fue tan escasa que les permitió no solo instalarse, sino también conquistar toda la llanura costera hasta hoy ciudad de Jalapa del Marqués, retirándose los primeros a la zona montañosa del interior del actual estado de Oaxaca” (Belmar, 1934:338-339).

En la actualidad, los Ikoots ocupan el territorio que se extiende entre el Océano Pacífico y las lagunas inferior y superior del Golfo de Tehuantepec, en la costa meridional del estado de Oaxaca. El territorio del municipio inicia desde la desembocadura del río Tehuantepec al oeste, por el noroeste colinda con los poblados de zapotecos de Alvaro Obregón y Huilotepec, al norte con las lagunas ya mencionadas y al este con la comunidad de Santa María del Mar.

El clima y las alteraciones ecológicas han marcado el destino del litoral hasta imponerle ese sello árido y desolado que lo identifica. Las lluvias son escasas, cuando existe un “buen temporal”, éstas inician en el mes de mayo y terminan en septiembre aunque con baja precipitación y cuando no, solo en julio y septiembre. El riego difícil y la producción tanto en el mar como en la tierra, está sujeta a las variaciones del tiempo, el contexto presenta una larga época de sequía y una corta temporada de lluvias. Así mismo, existe la presencia de dos vientos encontrados: el norte (tyat iünd) y el sur (müm ncherrek), en torno de los cuales giran las percepciones mitológicas de los ikoots.

Entre los meses de octubre y febrero, el viento del norte golpea con fuerza la población y provoca el desplazamiento de las dunas hacia terrenos que antiguamente fueron de cultivo. Los cuatro meses de “norte” y los sucesivos meses de calor, marcados por el viento del sur, son suficientes para incidir sobre los niveles bajos de las lagunas y desecar casi por completo el litoral, que de esta manera queda supeditado a la frecuencia irregular de las lluvias.

2.1.2 Una mirada a Barrio Nuevo

Barrio Nuevo es uno de los tres barrios junto a Barrio Espinal y Deportivo que están junto a la cabecera municipal, así como con los otros ocho pueblos que integran el municipio de San Mateo del Mar en la actualidad (Lagunas Santa Cruz, San Pablo, El pacífico, Costa Rica, Col. Juárez, La Reforma, Cuauhtémoc, Huazantlan del Río). Se encuentra ubicado en la parte sur del municipio, aproximadamente a un kilómetro de distancia, cruzando la laguna Kiriow, lugar donde se desarrolló este trabajo de investigación.

Fue en el año 1983 cuando los integrantes de la cabecera municipal y del barrio se organizaron para otorgarle un nombre a la comunidad, quedando denominada como “kawak nikam ndek”, que en traducción libre significa (al sur, al otro lado de la laguna), ya que está ubicada cruzando una laguna; pero posteriormente para el 18 de noviembre del mismo año, la población optó por cambiarle nuevamente el nombre a su barrio, a partir de dicha fecha hasta la actualidad se le denomina como BARRIO NUEVO.

El clima es caluroso y seco en extremo, con una temperatura media anual de 27° C, la brisa del mar que sopla por las mañanas y las tardes refresca el ambiente. La vegetación corresponde a las características del clima; cuenta con árboles de patiür (mezquite), najmbeal (madre de cacao), nit (palmeras), este último era y es de mucha utilidad para los habitantes de la comunidad, lo ocupan hasta la actualidad para material de construcción de sus casas, además hay zonas con vegetación herbácea y mangles a la orilla de las lagunas aunque de manera escasa.

La comunidad tiene un suelo bastante árido, tierras arenosas poco aptas para la agricultura, sin embargo, se aprovecha para el cultivo de maíz, calabaza, frijol, sandía, melón y el ajonjolí, aunque solamente para el autoconsumo. Por ello, la actividad principal de los señores es la pesca, de allí proviene el sustento económico familiar. Los instrumentos que ocupan para la pesca son: canastas hechos con carrizo, atarrayas y chinchorros, entre otras.

Los principales lugares de pesca son: las lagunas Superior e Inferior, también en kalüy ndek (Mar muerto) kawak ndek (Mar vivo) en donde los pescadores van a pie, con canoas o en lanchas con motores fuera de borda; cuyos productos capturados son: camarones (grandes, medianos, chicos), variando la cantidad de producción de acuerdo al periodo del año, en cuanto a variedad de peces, se capturan hasta nuestros días lisas, lepes, mojarra (blanca y negra), sierra, cocinero, mantarraya, entre otros; jaibas (medianas y chicas), éstos contribuyen para el consumo familiar y sufragar los gastos de la misma, aunque en tiempos de sequía, afecta gran parte de la población del municipio y en particular a esta comunidad.

Los productos derivados del mar y lo poco del campo, las señoras lo comercializan en el mercado municipal local, así mismo algunas lo transportan a las principales ciudades de la región del Istmo como Salina Cruz, Tehuantepec, Ixtepec, Matias Romero y Juchitán, donde las señoras venden o intercambian los productos básicos de alimentación, tanto del mar como del campo.

Con respecto a la ganadería, son pocas las personas que tienen ganado vacuno, caprino, ovino, debido a las características del contexto, algunos tienen ganado porcino, con respecto a la avicultura tienen: gallinas, guajolotes, patos y cuando se termina la temporada de camarón o de la pesca en general; las amas de casa venden sus animales para sufragar el gasto familiar. Las mujeres (señoras, muchachas y niñas), se dedican al trabajo del tejido de servilletas, canastos, petate, manteles, huipiles, etc; aunque actualmente los jóvenes (hombres y mujeres) prefieren emigrar a otras ciudades de la República con la ilusión de mejorar sus condiciones de vida.

2.1.3 Los usos de la lengua ombyayiüts

Como sujetos somos seres sociales, porque pertenecemos a una realidad, a un contexto, por ello podemos decir que “el lenguaje es un hecho social” y que no se da en el vacío, en la nada, sino en presencia de un contexto, ya que surge en la vida de los individuos, mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes de una situación dada; de forma contraria no estaríamos hablando de lenguaje como tal.

Como afirma Halliday (1982), el medio es el que nos proporciona los elementos necesarios para interactuar con los otros sujetos, es decir, los integrantes de la cultura a la cual pertenecemos, donde se adquiere un cúmulo de conocimientos, que nos conlleva a formar parte de dicha sociedad y a cumplir ciertos roles. Para que esto se logre, se debe fortalecer en un grupo, donde se comparta significados.

Al mismo tiempo, retomando a Bernstein (en Halliday 1982) debemos comprender el sistema social, el cómo persiste y cómo cambia en el curso de la transmisión de la cultura de una a otra generación. Para ello, el papel del lenguaje es esencial, porque ha evolucionado en cierta manera a causa de su función en el sistema social y en los diversos ámbitos de uso.

Esta situación es la que se observa dentro de la comunidad ikoots de Barrio Nuevo. Existe una vitalidad de uso del ombyayiüts, porque la población es mayoritariamente monolingüe en dicha lengua. Los habitantes hombres y mujeres, abuelos, jóvenes, niños en todo momento se comunican en su lengua propia, en los diversos aspectos y situaciones comunicativas que se desarrollan en el barrio y fuera de ella, o cuando acuden a otras poblaciones ikoots o a la parte céntrica del municipio.

La lengua materna es el principal medio de comunicación e interacción y el único para muchos en la familia y en la comunidad. Cuando uno llega a Barrio Nuevo, se mira en los horizontes, en los caminos y senderos a la gente adulta, hombres, mujeres (con sus enaguas y huipiles, esa característica de la mujer istmeña e ikoots); a los jóvenes y a los niños, hablar y comunicarse en su L1. Cuando uno se acerca y pregunta sobre algún lugar o alguna dirección en español, la gente en la mayoría de las circunstancias

contestan en ombyayiüts, máxime con la gente adulta y los niños, mientras que con la gente joven pudiera entablarse una comunicación en dicha lengua.

La lengua ha sido transmitida de generación en generación, por eso en todo el municipio de San Mateo del Mar existe un alto porcentaje de la población que usa el ombyayiüts; ésto ha sido una característica peculiar, ya que en los otros municipios (San Francisco y San Dionisio del Mar) el desplazamiento de la lengua es muy alto, mayor en el primero que en el segundo.

Ver a los niños en sus primero balbuceos y decir palabras en la lengua propia es maravilloso, porque no están actuando en una situación ajena, sino que son los principales actores y sujetos de ese contexto lingüístico. Por eso las personas adultas lo utilizan en diversos ámbitos, en las asambleas comunitarias que realizan para tratar alguna situación problemática, o el nombramiento de algún comité (construcción de camino, del algún programa de gobierno “Procampo, Oportunidades”), o de sus propias autoridades comunitarias que realizan cada año en el mes de diciembre bajo el concepto de “usos y costumbres”.

Así también en las fiestas, cuando van al molino, en el centro de salud, en las tiendas de miscelánea que existe en la comunidad o cuando van a dejar a sus hijos a la escuela, se usa el ombyayiüts. Los padres y abuelos han transmitido los saberes, valores y conocimientos comunitarios a los niños. Esta situación prevalece tanto en hombres como en mujeres. Las mujeres enseñan y transmiten sus conocimientos en actividades cotidianas: al preparar la comida, la elaboración de tortillas, al tejer la servilleta con el algodón, el petate con la palma o el canasto con el carrizo. En todas estas actividades, el medio de comunicación y transmisión es el ombyayiüts.

Por su parte los hombres lo realizan cuando van a pescar con sus hijos o con otras personas de la comunidad, al ir al campo a sembrar o simplemente a limpiar o cuando van a cortar leña, así como al tejer sus redes, entre otras situaciones comunicativas, van transmitiendo los conocimientos y la lengua propia.

Otra situación que no pasó inadvertida, es la mezcla lingüística, es decir, que en el habla del ombyayiüts se dan situaciones de mezcla de palabras del español. Este

fenómeno se observa más en los jóvenes; derivado de la observación directa realizada y pláticas con los señores de la comunidad, se piensa que esto sucede porque han salido a estudiar a las ciudades cercanas (Salina Cruz, Tehuantepec, Juchitán, Ixtepec o a la capital del Estado), o simplemente por la influencia de los medios de comunicación, o meramente por querer imitar otras formas del habla.

Por otro lado, la gente adulta mantiene mayor y mejor uso de las palabras de la lengua propia. Este lenguaje se modifica a través de *mi mbaj poch* (*flor de la palabra*) que usan los *xeech* o *mi tyat poch* (el papá de las palabras) en un ritual para la pedida de novia, o casamiento. También en mayordomías, en el ritual para la pedida de lluvia que realizan las autoridades a la orilla del mar, entre otras, se da un lenguaje especial que para la población joven ya está perdiendo significado. Aunque se visualiza esta situación, la lengua ombyayiüts tiene un papel primordial en diferentes situaciones y contextos de uso.

A diferencia de la oralidad, la escritura en ombyayiüts es muy limitada. En lo familiar casi es inexistente, debido a que muchos de los padres y madres de familia son monolingües en la oralidad y los que saben leer y escribir, fueron alfabetizados en español:

Nosotros fuimos a la escuela, ocupábamos los libros que nos daban los maestros y hacíamos en lo que podíamos esas actividades, que venían en español y lo hacíamos cuando el maestro medio lo explicaba, pero para escribir y leer todo era en español, así nos enseñaban (Claudio Cubarrubias, Entrevista 05/05/011)

Esta situación prepondera en la mayoría de los hogares ikoots y en el ámbito comunitario, donde es escasa la presencia de la escritura alfabética; no obstante, se puede encontrar letreros en ombyayiüts y de manera bilingüe (Ombeayiüts-español), como es el caso de la fachada a la entrada del municipio con la frase “najnyajay lerpeayiün nengüy tikambaj-bienvenidos a san mateo del mar” “kyüran najnyaj myün ndoj indilelyan najen miün-feliz viaje y pronto retorno”. Anuncios en algunas fachadas

de casas pintadas por alumnos del BAICI³ con frases como “ike netamb mindyak-tu voto vale”, “nangaj iüt aneayiüts-la tierra es de todos”.

Pero también prevalece la lectura simbólica o interpretativa, que se manifiesta en diversos momentos comunitarios, a partir de la cosmovisión cultural de los ikoots y la relación con el entorno, es decir, “la cultura como prácticas comunicativas (se considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema)” (Díaz Couder, 1998:20), como los relatos de los padres y abuelos a partir del comportamiento del mar (marea alta o baja), de las fases lunares, de las nubes (si se levantan del lado sur o norte), entre otras, todos encierran una cosmovisión propia para la vida de los ikoots.

2.1.4 Clasificación lingüística del ombyayiüts

En San Mateo del Mar, se han hecho diversos estudios como lo referente al territorio, la economía, el mercado, tipo de gobierno, vivienda, fiestas tradicionales, y también lo referente a la lengua lógicamente. Por eso, respecto al idioma ombyayiüts, según Hollenbach (1993), ha sido una de las lenguas más estudiadas en México; sin embargo, a pesar de eso no se ha podido definir su filiación o clasificación lingüística, ésta entendida como árboles genealógicos, por lo que la clasificación de las lenguas indígenas refiere generalmente a la dilucidación de las relaciones genealógicas entre ellas. Las actuales lenguas indígenas descienden de hablas o lenguas ya extintas, que se fueron diferenciando y cambiando a lo largo del tiempo para dar paso a las lenguas que conocemos actualmente (Díaz Couder, 2000-2001).

Al parecer, de acuerdo a los diversos investigadores, lingüistas, la lengua ombyayiüts, no pertenece a ninguna familia, debido a sus características, aunque han existido propuestas de filiación genealógica, pero que son todavía especulativas, no obstante se menciona que “la familia lingüística huave se encuentra integrada en la actualidad por un solo idioma, el cual le da nombre a la familia; en consecuencia el huave puede ser considerado una lengua aislada. Como evidencia de los intentos por definir su filiación lingüística, considérese que algunos investigadores propusieron su incorporación a la

³ Bachillerato Integral Comunitario Ikoots, de nivel media superior, ubicada en el Barrio Espinal, San Mateo del Mar.

familia lingüística maya; otros, a la mixe-zoque y unos más, a la oto-mangue” (INALI, 2008).

No obstante, siguiendo con los planteamientos de Burgoa afirma la posible relación del ombyayiüts con lenguas de Sudamérica y Centro América, aunque posteriormente, después de hacer una comparación de esta lengua con algunas de Centro y Sudamérica Brintón (1891, 1900) descarta y rechaza esta posibilidad, y otros más lo relacionan con algunas familias lingüísticas del país como el mixe-zoque u el otomangue como ya se ha dicho, no obstante Longacre (1967) lo señala como lengua independiente.

2.2 Escritura del ombyayiüts

La lengua ombyayiüts ha tenido diversas problemáticas en relación con la conformación de un alfabeto consolidado y estandarizado que abarque los cuatro pueblos: San Mateo, San Dionisio, San Francisco y Santa María del Mar. Actualmente existen dos alfabetos mayormente reconocidos, el primero propuesto por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y el otro elaborado por la Asociación de Maestros Bilingües Huaves, integrado por profesores de los distintos pueblos ya mencionados y apoyados por lingüistas.

Existen ciertas diferencias entre los dos alfabetos (ver anexo 1). El alfabeto propuesto por el ILV retoma los grafemas “v” y “b” para el fonema /b/, así como para el fonema /k/ retoma los grafemas “c” y ”qu”, mientras que, la asociación de maestros solo proponen uno solo, “b” y “k” respectivamente. Pero esto ha sido temática de discusión en diferentes espacios, debido a que cada uno de los pueblos buscan implementar el alfabeto en su propia variante.

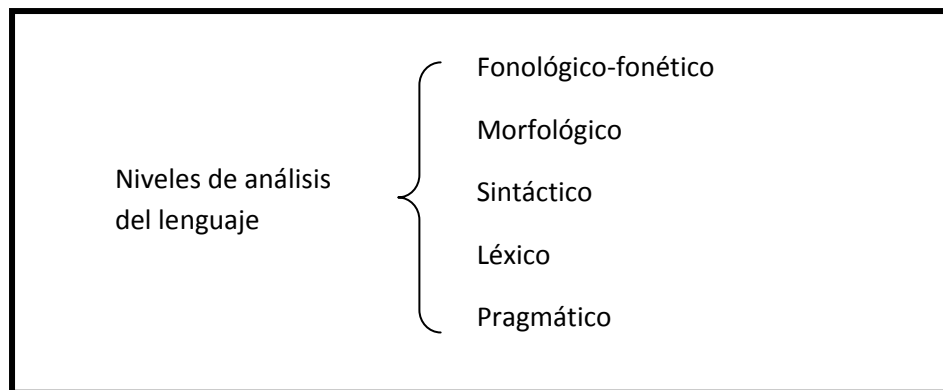
No obstante, ha habido iniciativas y propuestas de trabajo para la revisión sobre el alfabeto de la lengua, como el que está actualmente propuesto y encabezado por el CIESAS (Centro de Investigación y Estudios Sociales en Antropología Social) quienes han tenido reuniones de trabajo en la ciudad de México y en San Mateo del Mar, con la participación de nativo-hablantes de los distintos pueblos. Todo lo realizado, ha constituido como avances para la escritura de la lengua ombyayiüts, y se ha estado

trabajado y consolidando la perspectiva de la propuesta de la asociación de maestros, bajo la cual también se construyó este trabajo.

2.2.1 Fonología comparada ombyayiüts-español

El sistema o lenguaje verbal está estructurado en un sistema de signos conformado por diferentes niveles: fónico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático. Dichos componentes ayudan a comprender de mejor forma el proceso de su adquisición oral y escrita.

COMPONENTES DEL LENGUAJE ORAL (Gonzáles, 2003).



Para el caso de este apartado, se hace alusión al estudio fonológico comparado de la lengua ombyayiüts y el español, para conocer sus principales rasgos articulatorios, así como los alfabetos que han sido propuestos para representarlos, que permitan posteriormente analizar la escritura de los niños (capítulo III) con base en el uso de grafemas a través de la transferencia español-ombyayiüts.

La fonética trata del inventario y el estudio psicofísico de los sonidos del habla en una lengua determinada (Gonzáles, 2003), no atiende a las funciones de los sonidos. Se ocupa de estudiarlos en sí mismos desde la perspectiva de su producción y de sus características, de modo que ese estudio proporciona un conjunto de rasgos fónicos que caracterizan a los fonos que utilizan las lenguas humanas (Martínez, 1996)

La fonología por su parte atiende a aquellos contrastes sonoros que son escogidos entre los muchos que los órganos de la fonación puede producir, y de qué modo estos contrastes se pueden combinar de forma estable como fonemas para componer las

palabras de una lengua, es decir, se ocupa de la función que ejercen los sonidos desde un punto de vista lingüístico, lo cual determina unas unidades funcionales denominadas fonemas (Martínez 1996).

Por otro lado, la misma fonología estudiará las relaciones que mantienen dichos fonemas en el sistema de cada una de las lenguas. Se cumple una función lingüística cuando el elemento en cuestión sirve para diferenciar signos lingüísticos, por ejemplo si se opone “müx con nüx” en el ombyayiüts, sólo habrá un elemento o fonema distinto /m/ frente a /n/, los que marcan una diferencia del significado de la palabra, la primera significa *canoa* y la segunda *mujer*.

Conocer las características de la lengua es importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula escolar, para poder de esa manera colaborar con los niños en su alfabetización, y así fortalecer sus escritos. Por ello, se hace el análisis de la fonología comparada. Para realizar este proceso de comparación, se retoma las estipulaciones de la AFI (Alfabeto Fonético Internacional) en su versión 2005.

2.2.2 Fonemas consonánticos

Para los consonantes, entran en juego tres rasgos articulatorios básicos: el punto de articulación que se refiere a los órganos bucales que intervienen para producir un sonido, el modo de articulación que manifiesta el grado de obstrucción a la corriente de aire y el tipo de cierre que produce esa obstrucción, y finalmente el estado de las cuerdas vocales que se encuentran en la laringe, la diferencia es que si las cuerdas vocales vibran es sonoro y cuando están normalmente separadas se les llama sordas.

El ombyayiüts de San Mateo del Mar, tiene un total de 35 consonantes (incluyendo las modificadas como las palatalizadas y coarticuladas), como se muestra en el siguiente cuadro fonológico:

Cuadro 2. Cuadro fonológico del Ombyayiüts

P. Art.	Bilabial		Labio-dental		Dental		Alveolar		Post-alveolar		Palatal		Velar		Labio-velar		Glotal	
	Sor da	Sono ra	Sor da	Sono ra	Sor da	Sono ra	Sor da	Sono ra	Sor da	Sono ra	Sor da	Sono ra	Sor da	Sono ra	Sor da	Sono ra	Sor da	Sono ra
Oclusiva	p pj	b mb mbj			t tj			nd ndj					k kw kwj kj	g ng ngw ngwj				
Vibrante simple							r											
Vibrante múltiple							r											
Fricativa							s		ʃ								h hj	
Africada							ts nts		tʃ ntʃ ntʃj									
Nasales		m mj						n										
Aproximante																w wj		
Lateral aproximante								l lj										

De los 35 fonemas presentados, 12 se comparten con el español, se presentan sus rasgos distintivos en el siguiente cuadrante:

Cuadro 3. Consonantes compartidas con el español

GRAFEMA	FONEMA	MODO DE ARTICULACIÓN	PUNTO DE ARTICULACIÓN	SONORIDAD	EJEMP. ESPAÑOL	EJEMPLO OMBEAYIÜTS	GLOSA
“p”	/p/	oclusiva	bilabial	sorda	pelota	pilaw	cangrejo
“t”	/t/	oclusiva	dental	sorda	tos	tek	petate
“qu” “c” “k”	/k/	oclusiva	velar	sorda	casa	kiriw	poquito
“g”	/g/	oclusiva	velar	sonora	gusano	gajpowüw*	diez
“c” “z” “s”	/s/	fricativa	alveolar	sorda	sapo	sow	puerco
“m”	/m/	nasal	bilabial	sonora	mamá	mats	cama
“n”	/n/	nasal	alveolar	sonora	naranja	nitiül	tamal
“rr”	/r/	vibrante múltiple	alveolar	sonora	rata	rants	colador
“r”	/r/	vibrante simple	alveolar	sonora	pajaro	rend	patilla
“l”	/l/	aproximante lateral	alveolar	sonora	loma	lol	pozo
“hi” “ll” “y”	/j/	aproximante	palatal	sonora	yoyo	yow	agua
“ch”	/tʃ/	africada	postalveolar	sorda	chiste	chaw	atole

Mientras tanto, el ombyayiüts tiene sus propios fonemas con sus propios rasgos, los cuales se muestran en el cuadro 4.

Cuadro 4. Consonantes exclusivas del ombyayiüts

FONEMA	M. DE ARTICULACIÓN	P. DE ARTICULACIÓN	SONORIDAD	MODIFICACIÓN	OMBEAYIÜT Σ	GLOSA
/j/	fricativa	postalveolar	sorda		xax	Jícara
/h/	fricativa	glotal	sorda		jane	Quién
/ts/	africada	alveolar	sorda	coarticulada	Tsox	Garza
/w/	aproximante	labiovelar	sonora	coarticulada	war	Ratón
/p/	oclusiva	bilabial	sorda	palatalizada	pyuet	Perro
/t/	oclusiva	dental	sorda	palatalizada	Tyuet	Papá
/w/	aproximante	labiovelar	sonora	palatalizada	wyak	Cuerno
/k/	oclusiva	velar	sorda	palatalizada	kyaj	Ahí
/ng/	oclusiva	velar	sonora	Nasal/palatalizada	angyay	Escuchar
/mb/	oclusiva	bilabial	sonora	Nasal/palatalizada	mbyap	Rabia
/k ^w /	oclusiva	velar	sorda	labializada	kwak	Araña
/ng ^w /	oclusiva	velar	sonora	Nasal/labializada	ngwüy	No
/ngwj/	oclusiva	velar	sonora	Nasal/palatalizada	ngwyat	ceniza
/ng/	oclusiva	velar	sonora	nasalizada	ngan	Cántaro
/nd/	oclusiva	dental	sonora	nasalizada	ndok	Atarraya
/ndj/	oclusiva	dental	sonora	Nasal/palatalizada	ndyap	sardina
/ntʃ/	africada	postalveolar	sorda	nasalizada	nchep	Canasto
/ntʃj/	africada	postalveolar	sorda	Nasal/palatalizada	nchyüts	red
/nts/	africada	alveolar	sorda	nasalizada	ntsonts	fríolento
/mb/	oclusiva	bilabial	sonora	nasalizada	mbat	Piojo

Así mismo, existen cuatro fonemas consonánticos que no existen en la lengua, sólo en español tales son la “**ñ, f, d, y b**”, aunque con la aclaración que las dos últimas, aparecen en contextos de vocales alargadas, donde éstas cumplen la función de sonorizar la /t/ y /p/ respectivamente, por ejemplo: eed (pluma), need (ratero), meed (huipil), piid (epazote), iid (excremento), entre otras y poob (baúl), naab (tambor), cheeb (tiburón).

Cuadro 5. Consonantes exclusivas del español

GRAFEMA	FONEMA	MODO DE ARTICULACIÓN	PUNTO DE ARTICULACIÓN	SONORIDAD	EJEMPLO ESPAÑOL
“ñ”	/ɲ/	nasal	palatal	sonora	ñoño
“d”*	/d/	oclusiva	dental	sonora	dos
“b”	/b/	oclusiva	bilabial	sonora	bonita
“f”	/f/	fricativa	labiodental	sorda	física

Cuadro 6. Pares mínimos consonantes del ombyayiüts

Se llama un par mínimo cuando en una palabra se diferencia por un solo fonema, y éste lleva a un cambio de significado en las palabras, por ejemplo: “meed” y “need”, la diferencia son únicamente /m/ y /n/, teniendo los dos el mismo modo de articulación (nasal) y la sonoridad (sonora), la diferencia se denota en el punto de articulación, la primera es bilabial y la segunda alveolar. Por eso los pares mínimos se pueden desarrollar por el punto o modo de articulación, la sonoridad, tonos y modificaciones, de acuerdo a la característica de la lengua.

/ʃ/ - /s/ “x” “s”	/t/ - /t/ “t” “k”	/m/ - /n/ “m” “n”	/tʃ/ - /ts/ “ch” “ts”
xaw - saw	kümb - tümb	müx - nüx	charraw - tsarraw
urraca (ave) - me salgo/digo	pejesapo (pez) - se acabó	canoa - mujer	amontonarse - abierto
/h/ - /x/ “j” “x”	/w/ - /ngw/ “w” “ngw”	/pj/ - /tj/ “py” “ty”	/w/ - /h/ “w” “j”
jor - xor	wüy - ngwüy	pyuet - tyuet	wüy - jüy
concha - olla	tlachache - no	perro - papá	tlacuache - consuegro
/ng/ /nd/ “ng” “nd”	/mb/ - /nd/ “mb” “nd”	/ts/ - /nts/ “ts” “nts”	/ts/ - /nts/ “ts” “nts”
ngon - ndon	mbar - ndar	tsonts - ntsonts	tsox - ntsox
espina de cactus - popoyote	pez sábalo - grasa	Pelo chino - friolento	garza – sonido como el de la lumbre cuando se le echa agua
/t/ - /tj/ “t” “ty”			
tet - tyet			
flauta - abajo			

2.2.3 Fonemas vocálicos

A diferencia de los fonemas consonánticos, los vocálicos por lo regular son sonoros, es decir, que el aire sale libremente, no existe impedimento bucal; el ombyayiüts mantiene esta característica.

Las vocales tienen tres rasgos básicos: el grado de abertura o altura del dorso de la lengua, la posición de la lengua en la parte anterior, central o posterior de la boca y el grado de labialización o el redondeamiento de los labios (Gittlen, 2008). La lengua Ombyayiüts tiene un sistema vocálico compuesto por once (11) fonemas, donde la “u” es poco común, todas las vocales huaves a excepción de la “u” pueden ser alargadas (Stairs y Kreger, 1981).

Cuadro 7. Cuadro fonológico de vocales del ombyayiüts

	Anteriores	Centrales	Posteriores
Cerrada	i i:	ɨ ɨ:	u
Semicerrada	e e:		o o:
Abierta		a a:	

De los fonemas ya expuestos, cinco son compartidos con el español, tienen presencia en las dos lenguas.

Cuadro 8. Vocales compartidas con el español

FONEMA	APERTURA	POSICION DE LA LENGUA	LABIALIZACIÓN	EJEMPLO ESPAÑOL	EJEMPLO OMBEAYIÜTS	GLOSA
/a/	abierta	central	No redondeada	árbol	Apah	gritar
/e/	semicerrada	anterior	No redondeada	elote	et	Ceniza
/i/	Cerrada	anterior	No redondeada	iguana	ix	Iguana
/o/	semicerrada	posterior	redondeada	oso	ox	Tuna
/u/	cerrada	posterior	redondeada	uva	uj	Animal/espanto

Cuadro 9. Vocales exclusivas del ombyayiüts

Las vocales exclusivas de dicha lengua, se caracterizan primero por el fonema /i/, así como también por las vocales alargadas, sufren esta modificación porque cuando se pronuncian, el sonido es más prolongado que en las vocales cortas o simples, éstas se muestran a continuación.

Fonema	Apertura	Posición de la lengua	Labialización	Ejem. Ombyayiüts	Ejem. Español
/i/	cerrada	central	No redondeada	ümb	acabar
/a:/	abierta	central	No redondeada	naab	tambor
/e:/	semicerrada	anterior	No redondeada	eed	pluma
/i:/	cerrada	anterior	No redondeada	iich	dale
/o:/	semicerrada	posterior	redondeada	poob	tipo baúl
/i:/	cerrada	central	No redondeada	üüch	dar

Cuadro 10. Pares mínimos vocales

/i/ - /i:/	/i/ - /e/	/o/ /u/	/i/ - /i:/ “i” “ii”
imb - ümb	tim - ten	jor - jur	üch- üüch
carbón - acabar	ayer - ciruela	concha - correcamino	hacha - dar
/e/ - /e:/ “e” “ee”	/o/ - /o:/ “o” “oo”	/a/ - /a:/ “a” “aa”	
akich - akiich	et - eed	op - oob	tap - naab
Pellizcar - lo aplasta	tizne - pluma	hoja - instrumento de telar de cintura	lama - tambor

Nota: Las vocales dobles sonorizan la última consonante, como ya se ha hecho referencia (en consonantes exclusivas del español), donde se sonorizan por ejemplo a la “t y p”.

2.2.4 Patron silábico de la lengua ombyayiüts

Los patrones silábicos pueden denotar la regla o reglas de una lengua para la agrupación de los fonemas. Esto es importante para que los docentes puedan considerarlo al momento de su planeación para la enseñanza de la lengua, esto corresponderá al tipo de método o metodología con que se trabaja. El patrón silábico más común para la lengua ombyayiüts es CVC (Consonante – Vocal - Consonante), como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 11. Patrón silábico

Transcripción fonética	Segmentación	Patrón silábico
koj (conejo)	koj	CVC
kawil (al rato)	ka-wil	CV-CVC
pilaw (cangrejo)	pi-law	CV-CVC
mow (chapulin)	mow	CVC
po ^h niind (oscuro)	po ^h -niind	CVC-CVC
mem (mosca)	mem	CVC
win (tortuga)	win	CVC
mondij (curanderos)	mo-ndij	CV-CVC
nix (mujer)	nix	CVC
ʃaʃ (jícara)	ʃaʃ	CVC
tsox (garza)	tsox	CVC
ak ^w ʃir (el corre)	a-k ^w ʃir	V-CVC
kaw (luna/mes)	kaw	CVC
nipilan (persona)	ni-pi-lan	CV-CV-CVC
mandel (servilleta)	ma-ndel	CV-CVC
kiŋʃ (jaiba)	kiŋʃ	CVC
ndek (mar)	ndek	CVC
kalij (norte)	ka-lij	CV-CVC
tʃe:b (tiburón)	tʃe:b	CVC
tiʃem (camarón)	ti-ʃem	CV-CVC
mba ^h (flor)	mba ^h	CVC
kit (pescado)	kit	CVC

2.3 El contexto escolar de los niños ikoots

El acercamiento al contexto escolar es medular para conocer lo que sucede en su cotidianeidad, su espacio, su organización, el papel que asume como institución. Por lo tanto, como afirma Rockwell:

Conocer esas experiencias implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el curriculum oficial constituye solo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. (Rockwell, 1999:24)

Acercarse al ámbito de la escuela permitió mirar de cerca las interrelaciones y variables de acción y comportamiento de los actores en el proceso educativo, así como a las tradiciones e innovaciones pedagógicas que están dentro del espacio escolar, para lo cual se retomaron los siguientes elementos:

- Identificación de la situación lingüística de la escuela y la manera en que esta situación influye en la actividad de los docentes.
- Identificación del papel que asume el docente que participa en el proceso educativo de los alumnos.

En el proceso de identificación de la situación lingüística, se fue dando respuesta a interrogantes que permitieron ir dando pautas para acercarse lo más posible a la realidad escolar. A continuación se hace referencia de ese contexto, donde se viven esas cotidianeidades.

2.3.1 La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”

La escuela se fundó el 18 de noviembre de 1983, mismo año en que se cambió en nombre al barrio como ya se ha hecho referencia. A través de los representantes de la localidad se consiguió el terreno para que se construyera lo que hoy es la Escuela Primaria Bilingüe; se reunieron habitantes y maestros para buscar un nombre a la Institución, que después de varias intenciones finalmente optaron por el de “Moisés

Saéñz”. Las primeras aulas fueron construidas de chozas con palmas y se inició con una escuela bidocente, de organización incompleta donde se atendía solamente el primero y el segundo grado.

En la actualidad la institución se ha consolidado como una de las escuelas de mayor trascendencia en relación a actividades implementadas y a la organización de los docentes; por ello, se ha convertido en una escuela de organización completa. Cuenta con 8 aulas didácticas y 4 aulas provisionales de concreto, con 12 grupos, dos de cada grado de 1° a 6°, tiene una matrícula escolar total de 313 alumnos, de los cuales 153 son hombres y 160 mujeres. Cuenta también con 12 docentes, 1 intendente y 1 director sin grupo (Cuadro 12).

Como se ha mencionado, la escuela es de organización completa, de acuerdo a los grados y grupos con los que cuenta se ha constituido en ciclos escolares: primer ciclo (primero y segundo grado), segundo ciclo (tercero y cuarto grado) y el tercer ciclo (quinto y sexto grado) cada uno de los grados está constituido por dos grupos escolares como se muestra en el cuadro (12).

El trabajo por ciclos escolares se ve mayormente reflejado a la hora de organizarse los docentes para realizar o preparar alguna actividad (bailables escolares para algún evento social o cívico, juegos, y en pocas ocasiones para la planeación de actividades), todo ello, cuando el director de la institución así lo solicita. En días cotidianos de actividades, cada grado y grupo escolar trabaja en su espacio designado.

En el mismo cuadro 12, se puede apreciar que los docentes que laboran en la escuela primaria tienen diversos perfiles académicos, lingüísticos y también con diferentes años de servicio docente. Son dos los profesores quienes tienen mayor antigüedad en el trabajo escolar, el profesor del tercero “A” con 31 años y el director con 23 años, mientras que en el otro polo, se encuentran profesores con pocos años de trabajo docente, como el profesor de cuarto “A” con 3 años y la profesora de tercero “B” con dos años; pero de acuerdo con versiones del director, esto ha constituido una ventaja para el intercambio de experiencias, con las ideas y aportaciones entre los profesores, de quienes tienen mayor antigüedad y los nuevos profesores que algunos aún siguen estudiando.

Cuadro 12. Organización escolar de la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz”

N/P	NOMBRES	PERFIL DE ESTUDIOS	FUNCIÓN	LENGUA	GRADO	TOTAL ALUMNOS
01	FIGUEROA COSIJOPI ARTURO	TITULADO LIC EN PEDAGOGIA	DIRECTOR S/G	OMBYAYÜTS SAN MATEO		
02	LUIS TOLEDO EVANGELINA	PASANTE UPN*	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SANTA MARIA	1A	31
03	VALLARTA MIRANDA ELENA	3º SEMESTRE UPN	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SAN MATEO	1B	31
04	OVIDEO GARAY AARON	2º SEMESTRE UPN	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SAN MATEO	2A	24
05	DEGOLLADO GIJON GUADALUPE	PASANTE UPN	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SAN MATEO	2B	24
06	QUINTERO PLATAS AURELIO	5º SEMESTRE UPN	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SAN MATEO	3A	25
07	TORRES ORONOS VIRGEN	BACHILLERATO TERMINADO	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SAN MATEO	3B	25
08	VERDUGO QUINTANAR IVER	3º SEMESTRE UPN	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SAN MATEO	4A	24
09	INFANTE ALVAREZ VALERIA	TITULADA UPN	DOCENTE	OMBYAYÜTS SAN MATEO	4B	23
10	VILLASANA HERNÁNDEZ MÁXIMO	PASANTE UPN	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SAN MATEO	5A	29
11	OJEDA DÍAZ MARICELA	TITULADA ENBIO**	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SAN DIONISIO	5B	29
12	GARCIA PINEDA SANTIAGO	PASANTE UPN	DOCENTE	ZAPOTECO ISTMO	6A	24
13	HERRAN QUINTANAR RUBEN	PASANTE UPN	DOCENTE	OMBYAYIÜTS SAN MATEO	6B	24
14	PLATAS MARTINEZ SANTIAGO	PASANTE UPN	INTENDENTE	OMBYAYIÜTS SAN MATEO	----	----

*Universidad Pedagógica Nacional

**Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

Así mismo, la mayoría de los docentes pertenecen al mismo sistema lingüístico de la comunidad y de los niños; ésto se convierte en una gran ventaja para el entendimiento y trabajo en el aula, los de la variante de San Dionisio y Santa María del Mar también mantienen un buen entendimiento con los educandos debido a que no existe mayor diferencia en cuanto a la inteligibilidad del habla. Esto es fundamental para la interacción en el aula, como afirma Michaels (1988), quien observa que la colaboración que el docente puede brindar al niño y la sincronización de los intercambios que establece con él dependen del entendimiento del niño; ésto es una de las ventajas que se visualizan en las aulas del primer ciclo de la escuela; sin embargo, como ya se ha mencionado, no se ha aprovechado del todo.

Los profesores mantienen esta característica porque la mayoría entró al trabajo docente en el medio indígena a través del Curso de Inducción a la Docencia, que consistía en asistir seis meses al curso en alguna región del estado. Hablar la lengua indígena era requisito para ingresar; una vez terminado dicho curso comenzaban el trabajo docente

con una clave provisional y asumían el compromiso de continuar sus estudios, para lo cual la mayoría optó por entrar a la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Ixtepec, Oaxaca, en la licenciatura para el medio indígena. Pero muchos también lo han asumido como un requisito solamente, ya que la parte sindical y oficial (supervisión escolar) una vez cursado el quinto semestre de la universidad los proponen para la basificación de sus claves, por ello, muchos no concluyen sus estudios, y los que lo hacen, no se titulan.

La escuela se organiza a través del Consejo Técnico durante los días martes y jueves, donde el papel de presidente lo asume el director de la escuela, mientras los demás docentes constituyen los vocales. El propósito fundamental del consejo era la discusión sobre las problemáticas de enseñanza y aprendizaje, así como la participación en los eventos deportivos, cívicos y sociales que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar, y de acuerdo con las palabras del director, lo realizan dos días a la semana, para una mejor organización y entendimiento con la plata docente.

Mientras que para la organización en la distribución de grupos y grados a atender, según comentarios por el director y docentes, se deja a los intereses de los profesores; ellos escogen el grupo y grado de su preferencia, con la intención de que se dé una mejor atención a los niños; por eso, ya son conocidos el nombre de los profesores que atienden el primer, segundo y tercer ciclo.

En la cotidianeidad de la vida escolar, es común observar a los niños en la hora del recreo o a la hora de salida a jugar en la cancha entre ellos (niñas con niñas, niños con niños y niñas con niños) o acercarse a platicar o jugar con los docentes, que a veces juegan partidos de fútbol con sus alumnos, se puede decir, que no se nota una distinción de género en el juego, porque lo hacen en forma mixta.

El ambiente forestal en la escuela es muy limitado, dentro del espacio que alberga el cercado escolar, solamente se encuentran dos árboles de higo, uno en la entrada, otra a lado de las canchas de la parte central. En la parte posterior del salón que funciona como dirección, existe una parte donde los niños lo habían ocupado para sembrar hortalizas, pero para el momento del trabajo de campo, estaba desocupado.

En la relación escuela-comunidad no entraba en grandes dilemas, ya que en términos generales, de acuerdo a comentarios del director era muy buena, esto empezaba desde el nombramiento al inicio de cada ciclo escolar del Comité de Padres de Familia, para realizar la función de abrir y cerrar el portón de la escuela y las aulas. Ellos mantienen su propia forma de organización, que consiste en que a cada integrante le toca un día a la semana, para realizar funciones ya descritas; así como vender y colocar garrafones de agua a cada grupo escolar o bombear agua desde el pozo hacia la tanqueta de agua colocada arriba de los baños.

A las 8:00 (a.m) es la hora de entrada, donde los maestros de guardia tocan el timbre, para que los niños se organicen en la cancha de la institución, en la que cada docente acompaña la formación de su grupo dando órdenes como: firmes, tomar distancia, en descanso, flanco izquierdo y derecho, mientras que los profesores de la comisión de higiene, puntualidad y asistencia pasan en la fila de cada grupo a tomar notas. Los alumnos y docentes que no logran entrar antes de que se cierre el portón al toque del timbre, se quedan afuera, hasta que termine dicho protocolo.

En la hora del recreo, algunos docentes se van a los puestos de la señoras que entran a vender dentro de la escuela con previo permiso del comité y del director de la institución para desayunar, mientras que los niños juegan, otros van de compras con las señoras, en tanto que otros se van a sus casas para almorzar; claro, esto para quienes viven cerca de la escuela, porque hay niños que viven a una o dos horas de camino.

Las clases terminan a las 13:00 horas; una vez tocado el timbre y realizado el aseo correspondiente, los profesores se dirigen a sus casas, ya que la mayoría son del municipio o rentan allí. No obstante, los días martes y jueves se quedan para el Consejo técnico o reunión de trabajo, cuando así se los indica el director.

Durante el periodo de observación se pudo constatar que algunos docentes están muy familiarizados con los libros de texto, por lo que lo mantienen como material principal y en unos casos como únicos recursos de apoyo para la enseñanza. Cada quién tenía su propia forma de planeación de actividades, unos manejaban la planeación diaria, otros semanal, pero todos lo realizaban ya que era un requisito solicitado por el director. Unos profesores lo han asumido como tal, solo para cumplir, así mismo, -de acuerdo a

versiones de los propios docentes- asumieron que tenían dificultades y desconocimiento sobre elementos de una planeación. Pero todos coincidían en un elemento dentro de la planeación, la carga de actividades asignados a las asignaturas de Español y Matemáticas, claro no estaban fuera de los planteamientos oficiales, ya que en el Plan y Programa de Primaria de la SEP está contemplado con mayor carga horaria a dichas dos asignaturas.

Así mismo, coinciden en la ausencia del ombyayiüts en la planeación, solamente unos profesores tienen considerados una o dos horas de trabajo a la semana, pero únicamente con dos se pudo constatar la planeación y contenidos considerados para el ombyayiüts, con otros, solo aparece en sus horarios de clases pero no en sus planeaciones.

2.3.2 La lengua ombyayiüts en el ámbito escolar

El caminar por las calles que dirigen a la escuela primaria, y el cruzar del puente nekamb ndek por donde pasan la mayor parte de los niños que provienen del municipio hacia Barrio Nuevo, uno mira el andar de los niños y niñas con sus mochilas al hombro muchas veces casi arrastrándolas porque les queda grande, entre parejas o grupos de cuatro, cinco niños, o simplemente con sus hermanitos o hermanas, en el camino se comunican, platican, conversan en ombyayiüts en todo momento; dicha situación comunicativa, es un panorama maravilloso.

Al llegar a la entrada de la escuela, rotulada en su entrada el nombre de la institución “Esc. Prim. Bil. Moisés Sáenz”, se observa el llegar de cada uno de los niños y niñas entrar a la escuela saludando en ombyayiüts al señor o la señora integrante del comité de padres de familia, que acostumbra siempre estar en la entrada para recibir a los niños y cerrar el portón una vez que se toca el timbre de entrada (8:00 am); así mismo, al director de la institución que en ocasiones también los espera en el portón y ellos les contestan el saludo también en ombyayiüts.

Antes de tocarse el timbre de entrada, los niños y niñas se organizan en las canchas de la institución para jugar, que por lo regular optan por el fútbol tanto niñas y niños, en ocasiones desarrollan partidos entre ambos, sin diferencia de sexo, y lo importante de

esto es también la presencia de la lengua materna al momento de organizarse, poner reglas, regañarse entre ellos por alguna jugada mal realizada, entre otras situaciones de interacción. La situación prevalece desde los niños de primero hasta los de sexto grado en los diferentes espacios de la escuela, en los diferentes juegos que realizan, este fenómeno se repite al momento del recreo o en la salida.

Una vez tocado el timbre de entrada, como acción rutinaria los niños se organizan por grupos en la cancha como ya se ha hecho mención; dicha actividad se realiza cotidianamente después del timbre de entrada y antes de la entrada a los diferentes salones.

Por su parte los docentes cuando llegan, algunos se saludan y saludan en ombyayiüts, otros lo hacen en español y así entablan sus conversaciones, pero cuando los niños les preguntan algo o les hablan, ellos contestan en ombyayiüts. También en ocasiones, unos docentes contestan en español cuando algunos niños les preguntan en español. Pero en las reuniones de Consejo Técnico que se realiza después de las clases, el medio de comunicación es el español, de acuerdo con la versión del director por respeto a los dos docentes que no hablan el ombyayiüts.

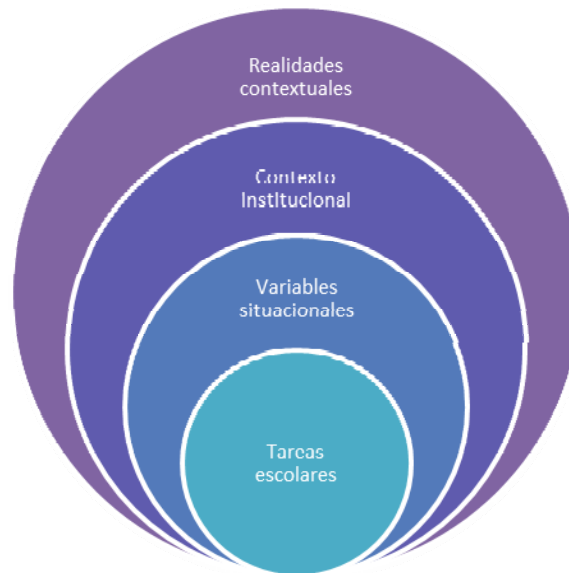
En cuanto al manejo de la lengua en la escuela, se pudo apreciar que la mayoría de los docentes hablan el ombyayiüts, excepto uno, que habla zapoteco. Pero ellos mismos asumen que no se sienten en condiciones de escribirlo muy bien; muchos concuerdan en que esto se debe a que no existe un alfabeto consolidado de la lengua. Este hecho permite deducir el poco fomento de la enseñanza de la lengua en el aula, a pesar de ser bilingües y que en la boletas de calificaciones se considere a la lengua indígena como una asignatura más.

2.3.3 Entrando al salón de clases

El aula escolar o salón de clases es un mundo diverso reducido a la imagen de dos actores principales: el profesor y los alumnos, quienes a la vez cumplen con roles distintos. Por eso, podemos considerar el aula como el espacio, “la situación, el ámbito humano específico –social y temporalmente configurado- que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos

participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten este complejo escenario” (De Pablos Pons, 1997:227).

Podemos decir que en el aula, tiene lugar realidades contextuales que determinan la existencia de un escenario de interacción e instrucción, también situaciones concretas donde se realizan las tareas académicas, esto se puede concretar en la figura siguiente:



Esquema 3. Elaborado a partir de De Pablos Pons (1997)

En este esquema se pueden observar los aspectos o elementos del aula. Se enfatiza que el aula no es un lugar aislado, sino se encuentra inmerso en una realidad contextual (la cultura ikoots). Aterrizada en un contexto institucional ya existente (Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz”), y estando dentro del aula se conjeturan las variables situacionales que se organizan, se producen, se incitan para el trabajo docente, todo esto como determinantes de estimulaciones que comportan la afluencia de los aprendizajes que habitualmente se adquieren a través de la realización de tareas escolares. Esto indica que el entorno o el contexto en toda su complejidad ha de ser uno de los núcleos a considerar (como ya se ha hecho referencia en apartados anteriores) cuando pretendamos dar una explicación de los comportamientos que tiene lugar en el aula.

Lo que sucede en el aula depende de las interacciones de sus actores, la referencia concreta a los comportamientos académicos nos remite al escenario del aula como marco de convivencia definido básicamente por una concreta configuración del espacio, una organización del tiempo, el desempeño de roles y la realización de tareas. Por eso, la vida en el aula se constituye en un complejo de significados, de relaciones y de intercambios que tienen un lugar en un escenario social, que genera demanda de aprendizajes y de enseñanzas.

En el salón de clases del segundo grado grupo “A” del primer ciclo, puede ser semejante a otras escuelas del estado de Oaxaca o país, en su característica física en forma cuadrangular, o con pizarra para gis, mesas, sillas y escritorio para el docente; pero la característica principal y que lo diferencia de los demás, es que alberga a niños ikoots, donde se manifiestan elementos culturales distintos, quienes mantienen características propias, como se muestra a continuación:

Cuadro 13. Alumnos del 2 “A”

N/P	NOMBRE	EDAD	SEXO	LENGUA	SITUAC.
01	Burgoa Ochoa Sabino	8 (11 meses)	H	ombyayiüts	
02	Camacho Abasolo Salma Belén	7 (3 meses)	M	ombyayiüts	
03	Camacho Antillón Gladiola	7 (4 meses)	M	ombyayiüts	
04	Cepeda Palafox Nanchely Corazón	8 (5 meses)	M	ombyayiüts	R
05	Covarrubias Olavarri Yuvitza	7 (5 meses)	M	ombyayiüts	
06	Degollado Oliva María de los Ángeles	7	M	ombyayiüts	
07	Edisón Ponce Estrella Betzabe	7 (2 meses)	M	ombyayiüts	
08	Esesarte Quintanar Suhemi Yulieth	7 (2 meses)	M	ombyayiüts	
09	Espinosa Avendaño José David	7 (7 meses)	H	ombyayiüts	
10	García Beltrán Everardo	7 (8 meses)	H	ombyayiüts	
11	Lamadrid Antillón Juan	6 (8 meses)	H	ombyayiüts	
12	López Crispín Adolfo	7 (8 meses)	H	ombyayiüts	R
13	Mases Edisón Nisy Karely	7 (1 mes)	M	ombyayiüts	
14	Ojeda Valle Cinthia Beatriz	7 (11 meses)	M	ombyayiüts	
15	Orozco Camacho María Adelisa	7 (6 meses)	M	ombyayiüts	
16	Orín Olavarri Marbelia	7 (3 meses)	M	ombyayiüts	
17	Oviedo Rosales Luis Alberto	8 (9 meses)	H	ombyayiüts	
18	Ponce Victoria Liz Heydi	6 (9 meses)	M	ombyayiüts	

19	Quintero Larrinzar Jezreel	6 (11 meses)	H	ombyayiüts	
20	Terrazas Valle Yesli Adriana	7 (6 meses)	M	ombyayiüts	
21	Valverde Villaseca Cristián Eduardo	6 (10 meses)	H	ombyayiüts	
22	Valle Ochoa Francisca	7	M	ombyayiüts	
23	Victoria Camacho Juvenal	7 (11 meses)	H	ombyayiüts	
24	Villaseñor Garay Dulce Zugey	6 (11 meses)	M	ombyayiüts	

R= Repetidor

Como se puede apreciar, el aula del segundo grado es diversa, desde que alberga a varios tipos de sujetos con sentimientos y pensamientos, formas de vida distintas; a pesar de que todos son niños ikoots, no obstante, cada uno mantiene características distintas: existen niños y niñas, mantienen cierta distinción entre sus edades, ritmos de aprendizajes diversos y que dos son repetidores.

El salón de clases puede también establecerse como un contexto de manifestaciones e interrelaciones sociales y culturales, así como de dimensiones de cumplir roles, “el que explica y el que escucha, el que pregunta y el que contesta, el que realiza las actividades y el que califica, etc.”, pero también no debe olvidarse como afirma W. Jackson de que:

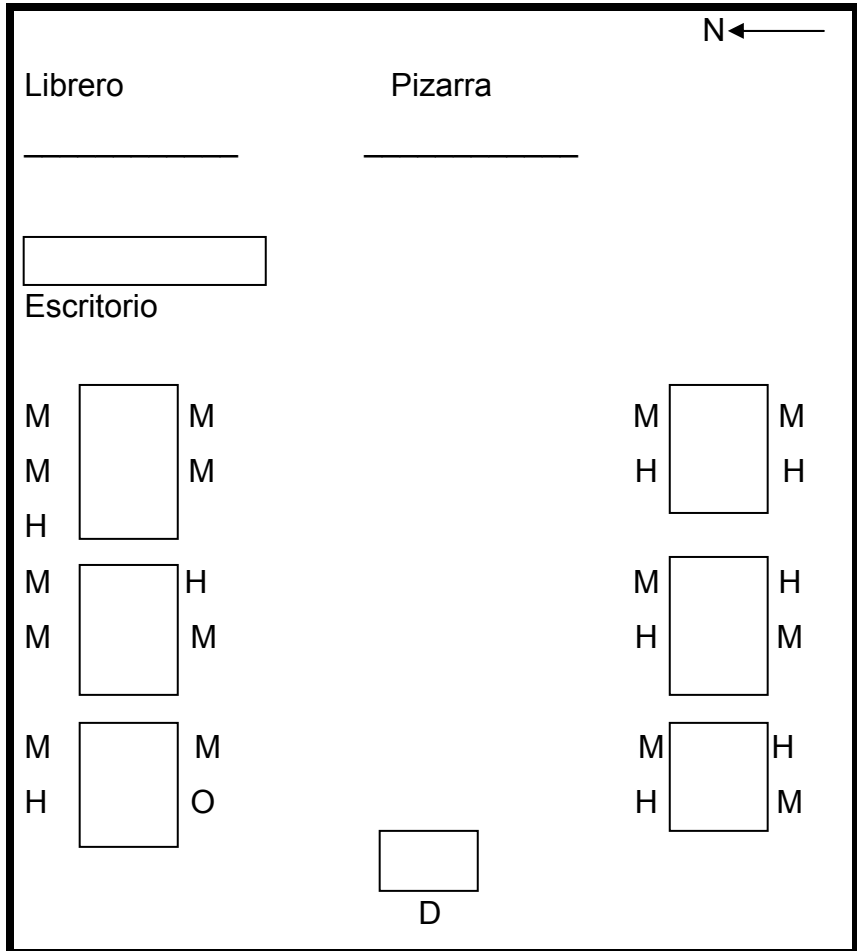
La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropiezan con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en dónde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; ahí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en dónde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en dónde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, lo celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero éstos últimos, aunque solo sean por el característico desde de que son objetos, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en educación. (2001: 45)

No hay duda de la gran diversidad de las situaciones que se expresan y se desenvuelven dentro del aula escolar. Pero también, las situaciones comunicativas se pueden observar en diferentes circunstancias; por ejemplo, se puede apreciar a los niños, llegar al salón emocionados por un nuevo día de clases, se acercan, saludan,

platican, preguntan, casi interrogan, comparten ideas, mencionando, *dios nekyaach, kwane timirang, detelüy ipyaye, kwane apmajawaats nganüy*, (buenos días maestro, ¿ya tiene rato que llegaste, qué vamos a trabajar hoy?), la influencia de nuestra lengua materna siempre presente. Todos acuden a sentarse en sus lugares asignados por el docente, formando mesas de trabajo mixto integrado por niños y niñas, como se puede apreciar en el siguiente esquema:

Esquema 4.
Organización y distribución del espacio en el aula.

H	Hombre
M	Mujer
D	Docente
O	Observador



El salón de observación mantiene características propias de organización, donde se puede apreciar a partir del esquema anterior, se aleja un poco de la forma tradicional de formar una fila de niños y otra de niñas, sino que en la cotidianidad de esta aula, los niños se mezclan, a partir de la iniciativa del profesor. Los formaba en grupos de trabajo (de acuerdo a su comentario), lo hizo considerando que en cada mesa o equipo

estuvieran niños y niñas con diferentes niveles de aprovechamiento o dificultades académicas, con el fin único de fomentar el andamiaje.

En el espacio físico del aula, se puede observar de manera cotidiana un pequeño librero que contiene diversos materiales didácticos, las mesas de trabajo de los niños y del profesor y cómo ambiente alfabetizador están pegados en las paredes el alfabeto en español y en ombyayiüts, acompañados con dibujos que ilustran cada grafía, así como la numeración en lengua materna hasta el número diez.

Por otro lado, el contexto del aula, es un lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización de los alumnos que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que esté adherido el profesorado. En otras palabras, existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tienen lugar en el ambiente del aula, tales como afirma Doyle W. (1986):

- a. *Multidimensionalidad* o sea, éste es espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas.
- b. *Simultaneidad*, en el sentido de que aquí están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo.
- c. *Inmediatez*. Existe un ritmo rápido en las experiencias de las aulas
- d. *Imprevisibilidad*; referida a que en cualquier aula suceden eventos que no están previstos, tales como distracciones, interrupciones, descubrimiento de lagunas en los conocimientos previos que el alumnado debería poseer, etc.
- e. *Publicidad*. Las clases son lugares públicos y, por tanto, todo lo que aquí sucede es presenciado no sólo por una profesora o profesor sino también por un importante número de estudiantes, así como el observador.
- f. *Historia*, en el sentido de que las clases acostumbran a tener lugar cinco días por semana durante varios meses, existen periodos de vacaciones, las tareas escolares se realizan siguiendo un ritmo determinado, etc, lo que significa que, poco a poco, se va produciendo una acumulación de experiencias, rutinas y

normas que proporcionan una base para las próximas actividades (Cit. por W. Jackson, 2001: 17-18).

Y este contexto de estudio no está al margen de estas características planteadas, sino que están presentes en todo momento. Dentro del aula escolar se mantiene al profesor (P) y a los alumnos (A) como los principales actores de una escenificación que podríamos llamar “escuela bilingüe”. En cumplimiento con una función instruccional, el profesor despliega su forma de organización de trabajo en el aula para el abordaje de sus temáticas y el uso de la lengua ombyayiüts. Cuando entra en el salón de clases saluda a los niños en español y todos le responden “buenos días maestro” como frase cotidiana al entrar al aula, luego le sigue la interrogante “¿cómo están?” a lo cual todos contestan “bien”; posteriormente continúa con el ritual de los libros de texto, como se muestra en el siguiente cuadrante:

Cuadro 14. Transcripción de clase Mayo/2011

HORA	INSCRIPCIÓN
8:20 am	<p><i>Toda la indicación del profesor lo hizo en español.</i></p> <p>P: buenos días niños A: buenos días maestro P: hicieron la tarea? A: siii</p> <p><i>Algunos contestaron en español, otros en ombyayiüts.</i></p> <p>P: Me traen su tarea, colóquenlo en el escritorio y yo los reviso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saquen sus libros de historia y realizaremos la actividad de la página 46. - Irán leyendo despacio. <p>A. Qué vamos hacer maestro? <i>Preguntan en ombyayiüts</i></p>
9:00	<p><i>Los niños sacan sus libros y entre los integrantes de cada mesa de trabajo se ayudan a buscar la página que indicó el profesor.</i></p> <p>P. Lean despacio, vayan respetando los signos de puntuación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - busquen la página, ya saben cómo hacerlo. <p>A. Siii</p> <p><i>Mientras el profesor revisaba el trabajo de los niños, ellos trataban de leer sus libros, a su propio ritmo, tartamudeando y silabeando algunas palabras. El profesor explica en español cómo iban a rellenar un recuadro que venía en sus libros.</i></p> <p>P. En esta parte del cuadro van a ver cuántos libros tienen, y en el otro</p>

	<p>ponen una palomita si están en buenas condiciones.</p> <p><i>Los niños contestaban en mbyayiüts</i></p> <p>A. Pero cómo se hace esto maestro?</p> <p>P. Si está bien póngalo en “buen estado”.</p> <p>A. Pero cómo es “buen estado” maestro?</p> <p>A. Donde dice mal estado qué es maestro?</p> <p>P. Si está en buen estado en esta línea, y si está en mal estado en esta línea (señalando en el libro).</p> <p><i>El profesor explica la actividad en la pizarra, donde hizo un recuadro como el que venía en el libro.</i></p>
<p>10:30</p>	<p><i>Los niños entregan sus libros para ser revisados por el docente, mientras ellos copian en sus cuadernos unos problemas matemáticos escritos previamente en la pizarra por el profesor.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un pescador llegó a pescar y pescó 268 camarones, 200 pescados y 231 jaibas, ¿Cuántos pescados pescó en total? - En dos peceras hay 969 pescados y en la otra hay 795, ¿Cuántos pescados hay? <p><i>Los niños preguntaba en su lengua materna de cómo lo iban a realizar. Otros se apoyaban entre sí. Una niña se acerca a la pizarra para releer el planteamiento.</i></p> <p>P. Háganlo individual.</p> <p>A. No sabemos maestro</p>

La vida de los niños en el salón de clases es de comunicación en su propia lengua, para ayudarse, para pedir algo, para preguntarle alguna duda al docente, aunque éste les explique las actividades en español, la mayoría respondían en ombyayiüts, pero lo que también era evidente, fue la complicación para algunos para entender las explicaciones del profesor, cuando éste lo hacía en español.

Entonces el uso que se le da a la lengua materna en el salón de clases por parte del docente era de puente únicamente en cuánto a herramienta pedagógica, porque se acude a ella cuando los niños no logran comprender las indicaciones, mientras los niños lo utilizaban en todo momento, entre ellos mismos y con el docente como medio de interacción y comunicación, mientras que del profesor hacia ellos mayormente era en español. Como medio de enseñanza y de estudio quedaba solo en las intenciones de la práctica, se enfatizaba más la visión de puente, para ello es importante lo que plantea Ferreiro de que:

La utilización de la lengua indígena como “puente” para llegar cuanto antes a la lengua oficial ha sido suficientemente criticada y, sin embargo, continúa utilizándose así. Lo ideal es que la lengua indígena sea utilizada en tanto lengua de instrucción pero también lengua de reflexión, lo ideal es que esa lengua tenga un lugar importante a lo largo de la escuela primaria. (Ferreiro, 1995: 47).

La práctica escolar cotidiana ha mostrado esta filosofía de trabajo a pesar de estar inmerso en una escuela “bilingüe”, que al parecer la intención última es que se aprenda el español de manera directa en los primeros años de educación. La etapa de observación del trabajo docente en el aula, se pudo concretar la idea de que el profesor no maneja una metodología para enseñar en y el Ombyayiüts ni tampoco para el español.

De tal manera que como el mismo docente titular del grupo afirma que “solamente se aboca al trabajo de los libros de textos, de acuerdo a los temas y actividades que plantea y lo relaciona solamente con algunos ejemplos de la comunidad”, esto se observó en los diferentes etapas del trabajo de campo en relación a la enseñanza en el salón de clases, aunque como dice González de que “no existen métodos mejores ni peores, su bondad depende de los objetivos a conseguir, las características de los alumnos y los contenidos que queramos presentar” (2003:11), lo que sí es de preocuparse es no considerar las las necesidades de los niños en relación al uso de la lengua, como se muestra:

Cuadro 15. Transcripción (fragmento) de clase. Febrero 2011.

HORA	INSCRIPCIÓN
11:00	<p><i>El docente escribe tres interrogantes en el pizarrón en español, luego las lee.</i></p> <p>M. ¿Cuántos montones de peces hay?</p> <p>A. Dos montones</p> <p>M. ¿En cada montón cuántos peces hay?]</p> <p>- ¿Cuántos peces tengo en total?</p> <p><i>El docente lee las dos interrogantes anteriores pero sin dejar contestar a los niños. Luego continuá dando las indicaciones en español.</i></p> <p>M. Van a contestar las preguntas.</p> <p>- Lean bien uno por uno, ustedes ya saben como hacerlo, háganlo bien.</p> <p>A. Kwane sanarangan maestro. (¿Qué vamos a realizar maestro?)</p>

	<p>A. Ngineay sanarangan. (¿Cómo lo vamos hacer?) <i>El docente retoma las preguntas de los niños y vuelve a explicarlo en español</i> M. Pongan atención. Lean uno por uno, chequen cuántos montones hay y luego cuenten cuántos peces hay en total. - ¿Entendieron? A. Gueeeey (Nooooo)</p>
--	---

De tal manera que el profesor después de explicar en español y que no todos sus alumnos comprendieron las indicaciones, tuvo que explicarles en la lengua materna. A pesar de que esta situación es repetitiva, el docente siempre trata de usar únicamente el español, con la idea que de esa forma los niños se van adentrando en la segunda lengua. Esto nos recuerda lo que afirma Lomas (1999:322) en relación a la forma de trabajo y metodología que se ocupa, especifica que: a) cada profesor tiene su forma de enseñar y es absurdo intentar cambiarla, b) el profesor debe utilizar metodologías variadas en función de los objetivos que persiga, del tipo de contenidos que se trabajará y de las características del alumnado. c) no hay un método mejor que otro sobre el papel sino que la bondad de uno u otro método de enseñanza depende de su eficiencia pedagógica. Dichas características, el profesor de segundo grado no los retoma, según sus propios comentarios, se abocaba solamente a lo que “le funcionaba”.

2.3.4 La planeación didáctica

Como ya se ha señalado en párrafos anteriores, la planeación era un requisito que el director de la institución les pide a sus docentes, y muchos lo han asumido como tal. En el proceso de enseñanza y aprendizaje la planeación es un recurso fundamental para el docente, porque en ella se puede considerar los saberes culturales, hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, intereses, hábitos, pautas de comportamiento y otras actividades; los docentes de la escuela lo han adaptado a sus propias formas y posibilidades.

De acuerdo a las pláticas directas con el docente de segundo grado, comentaba que él elaboraba sus planeaciones de clase de acuerdo con sus propias percepciones y a documentos que había revisado, así como con el apoyo de otros profesores. En su planeación mantiene cierta característica, considera las asignaturas básicas tales como: español, matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad y con pocas horas de

trabajo las asignaturas de formación cívica y ética y educación artística, mientras que la educación física se trabaja dos horas a la semana por parte del profesor que atiende esta asignatura. El docente trabaja a partir de la planeación diaria, de la cual retoma algunos elementos principales (Ver cuadro 16), a partir de los mismos organiza sus actividades a través de indicadores; no obstante, este es el formato que enseñó cuando se le pidió.

Así mismo, se advierte, como ya se dijo también, que no existía un espacio para la enseñanza de la lengua y cultura ikoots. El docente explica que la desarrolla dos horas a la semana y que no la contempla en su planeación de actividades porque lo va trabajando a partir de pequeñas actividades o traducción de palabras.

Se veía una preocupación por conocer otras formas de enseñanza por parte del profesor, así como también de trabajar y cumplir con los contenidos considerados en el Plan y Programas. Es decir, trabajaba y avanzaba con los libros de texto tema por tema, tal y como vienen contemplados. No obstante, el dinamismo en el profesor también se notaba, trataba de que su clase fuera amena, esta tarea se pudo observar, cuando les contaba algún cuento o imitaba alguna acción en sus explicaciones.

Cuadro 16. Ejemplo de elementos de planeación del docente.

CONTENIDOS	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	REC. METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS	TIEMPO (DÍAS)	CRITERIOS DE VEALUACIÓN	O B S
CONCEPTUAL PROCEDIMENTAL ACTITUDINAL	INICIO DESARROLLO CIERRE				

La planeación de actividades, el docente, la realizaba de forma individual, sólo en ocasiones (una o dos veces en el año escolar) comparten ideas con otros docentes que laboran en el primer ciclo (tres profesoras más, 2 de primero y 1 de segundo “b”) de acuerdo a versiones del propio docente, sólo comparten sobre cómo trabajar y qué contenidos abordar, más no, en el modelo y tipo de planeación a utilizar.

Entonces, derivado de las observaciones realizadas, se puede sistematizar en el siguiente cuadro el uso de las lenguas en el aula del segundo grado:

Cuadro 17. Usos de la lengua ombyayiüts en el aula.

ACTIVIDAD	LENGUA DE USO
Saludo de bienvenida	Español, en ocasiones en ombyayiüts.
Para pedir y revisar las tareas por parte del profesor.	En español.
Explicación y orientación de las actividades por parte del profesor.	En español y cuando los niños no comprenden lo explica en ombyayiüts.
Cuando los niños preguntan al docente alguna duda en ombyayiüts.	El docente contesta en español y en ocasiones en ombyayiüts.
Cuando algunos niños preguntan en español.	El docente contesta en español.
Las interacciones entre los niños cuando trabajan en equipo, cuando piden algo, cuando hacen comentarios, entre otras.	Lo desarrollan en ombyayiüts
Cuando escriben	Siempre en español.
Cuando piden permiso para ir al baño.	Lo hacen en español, porque así se los pide el docente.

Una vez conocido sobre el contexto de uso de la lengua ombyayiüts, desde el ámbito comunitario, escolar y áulico; en el primero y segundo existe un uso cotidiano como medio de comunicación e interacción, mientras que en el tercer ámbito, es muy limitado su uso como medio de enseñanza.

En el siguiente apartado, se aterriza con la importancia del diagnóstico en el proceso escolar.

CAPITULO III. EL DIAGNÓSTICO

3.1 Importancia e implicaciones del diagnóstico

Un aspecto fundamental para todo proceso educativo, que en ocasiones o mayormente pasa desapercibido por el desconocimiento de los profesores, es el diagnóstico o evaluación inicial. Aunque en el ámbito escolar la *evaluación* es considerada como asignación de calificaciones al finalizar cada bimestre o conclusión del ciclo escolar, es decir, en la práctica pedagógica se ha confundido en ocasiones con otros conceptos relacionados como la medición, y la acreditación; dejando de lado aspectos procesuales de la práctica pedagógica porque solo se enfatiza la parte sumativa, haciendo alusión solamente a la asignación de calificaciones a partir de exámenes.

Con base en esto, es menester considerar las aportaciones e implicaciones indispensables de la evaluación; retomar sus diferentes momentos o etapas como son “inicial o diagnóstica, formativa o procesual y sumativa, que no son diferentes tipos de evaluación, sino que se distinguen por el momento en el que se realizan. Así cada momento tiene diferentes objetivos” (López Farías e Hinojosa Kleen, 2003: 27).

Derivado de los planteamientos del trabajo de investigación y como parte del trabajo de campo, se partió considerando el primer momento de la evaluación, es decir, la diagnóstica, para conocer las características de los niños en la competencia comunicativa oral y escrita, y de acuerdo con Belmonte (1998), con el diagnóstico:

Reconocemos la diversidad del aula en toda su extensión, es decir, las distintas características y situaciones de nuestros alumnos; formulamos las diversidades y necesidades educativas detectadas y ponemos en conocimiento de otros profesionales si fuera necesario [...] adaptamos el diseño del aula a estas diversidades y necesidades detectadas, elaborando estrategias para intentar favorecerlas y/o compensarlas. (cit. por López Farías e Hinojosa Kleen, 2003: 27)

En ocasiones, como docentes uno no se detiene a mirar el contexto de la escuela y del aula como puntos de partida; solamente se involucra de manera directa en las

actividades académicas, con el objeto de “avanzar” con los planteamientos o contenidos del Plan y Programa de Estudio, sin detener o posicionar la mirada en los otros sujetos -como agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje-, sino, al parecer lo importante es cumplir con los parámetros estandarizados a nivel nacional.

Es menester entonces, conocer al inicio del año escolar las características lingüísticas de los alumnos. De no hacerlo, se corre el riesgo de cometer equivocaciones al hacer la selección para ubicarlos por niveles de dominio del ombyayiüts o del castellano (Arévalo, Pardo y Vigil, 2005).

Por eso, el trabajo de investigación partió de las consideraciones sobre las características de los niños del primer ciclo, partir de su realidad académica y contextual, específicamente con niños de segundo grado grupo “A”, todos hablantes de la lengua ombyayiüts (como se irá detallando); con los cuales se aplicaron instrumentos para el diagnóstico de la competencia comunicativa en oralidad y escritura de la L1 y L2.

3.2 Competencia comunicativa oral de los niños ikoots

En el ámbito del trabajo docente, tiene grandes implicaciones el hecho de conocer las características y necesidades del grupo escolar, para tener referencias y conocimiento del desenvolvimiento, proyecciones, fortalezas y debilidades, tanto de los educandos como del docente mismo; ésto con la intención de poder tener una mejor intervención pedagógica en el aula.

Al llegar a la escuela primaria, el niño o niña ha adquirido los aspectos nucleares de la o las lenguas primeras, interaccionando con otras personas y participando de marcos de aprendizaje lingüísticos propuestos por los demás. Somos capaces a la edad de seis años de llevar a cabo muchas acciones comunicativas cotidianas y “usar las lenguas con muchos propósitos, relacionando, al hacerlo, usos verbales con situaciones y contextos comunicativos. La escuela marca un hito en el desarrollo de niños y niñas en muchos aspectos de su socialización, entre ellos el comunicativo” (Unamuno, 2003:26).

Tener éxito en la escuela consiste, a menudo, en aprender a participar adecuadamente en las situaciones de comunicación que se proponen en ella, produciendo e interpretando lo que se dice o se lee. Desde este punto de vista, como afirma Unamuno, los espacios de aprendizaje son contextos de comunicación y el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso de desarrollo de un conocimiento compartido entre quien enseña y quien aprende. El paso por la escuela ofrece un conjunto de situaciones particulares que exigen a quienes participan en ellas varios tipos de adecuaciones comunicativas que muchas veces son exclusivas de este tipo de contexto. Se puede esperar, así, que quienes no hayan sido escolarizados o quienes no estén familiarizados con ciertos contextos de actuación, no pueden o tengan más dificultades a la hora de buscar los usos que son más adecuadas a los contextos escolares.

El término de competencia comunicativa se puede considerar, como afirma Hymes (1972), como la capacidad que un sujeto posee para mostrar su habilidad lingüística de la forma más apropiada socialmente, esto es, interrelacionando los conocimientos específicos del lenguaje con el conocimiento de las normas sociales que regulan de alguna forma su uso en cualquier situación: “el habla como modo de actuar, no del idioma como un mecanismo sin razón o motivo” (Cit. por Sarto Martín, 1997:22)

Con frecuencia, dentro de una misma aula se encuentran niños con distintos niveles de dominio tanto de la lengua indígena como del castellano. Para establecer si el tratamiento de la lengua indígena y del castellano se debe dar con metodología de primera o de segunda lengua, así como para incrementar sus niveles de desarrollo comunicativo y cognoscitivo, es preciso que primero se defina qué habilidades o capacidades ellos ya poseen, tanto en su interacción diaria como en el aula, y qué niveles de logro han alcanzado con ellas.

Una vez identificados los niveles de dominio de las lenguas, es mucho más fácil planificar de una manera pertinente las sesiones de aprendizaje, pues se habrá identificado qué es lo que se debe reforzar y enfatizar en el desarrollo del aprendizaje de las lenguas. Además, se puede, así, agrupar a los alumnos según su nivel de conocimiento de la lengua (indígena o español).

Para determinar en qué nivel de conocimiento de la lengua se encuentra el niño, es necesario contar con instrumentos de evaluación antes de iniciar el año académico. Estos instrumentos deben servir a través de indicadores para el conocimiento del nivel de competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Para dicho diagnóstico, se utilizaron como instrumentos el SOLOM (Matriz de Observación del Lenguaje Oral del Estudiante por el Maestro) propuesto por Lois Meyer (2000) y Pruebas de Colocación (1994) propuesta por la Dirección de Educación Indígena con la finalidad de conocer la competencia comunicativa de los niños, tanto en español como en ombyayiüts.

3.2.1 El SOLOM en español

Este instrumento de diagnóstico para el lenguaje oral, consta de cinco categorías: comprensión, fluidez, vocabulario, pronunciación y gramática, y de cinco niveles que corresponden a: básico, inicial, intermedio, avanzado I y avanzado II rubricados en un cuadro (anexo 2) donde se fue ubicando cada uno de los niños de acuerdo a su desenvolvimiento.

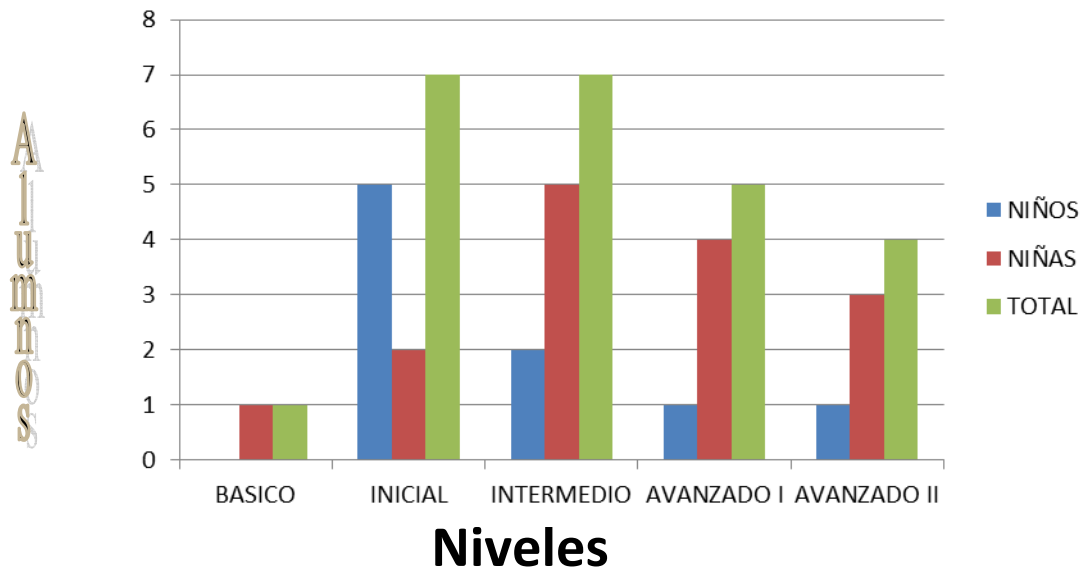
Para la aplicación de este instrumento, fue indispensable como primer momento ganarse la confianza y el acercamiento con los niños, que fue el objetivo del tercer momento del trabajo de campo, la observación del trabajo docente y la vinculación con los alumnos. Posteriormente, para la segunda fase del diagnóstico, fue la aplicación de los instrumentos del SOLOM, iniciando primero con el español, la cual se desarrolló de manera individual en un salón proporcionado por el director de la institución para evitar interrupciones.

Se fue llamando a cada niño de acuerdo a la lista de asistencia proporcionada por el docente, y para dicha finalidad también se consideró una lámina con dibujos secuenciados del contexto a base de dibujos de un pescador (anexo 3). Como primer aspecto fue la explicación a los niños de qué iba a tratar la actividad; cabe aclarar que todo se hizo en español. Se les dijo que iban a describir de acuerdo a sus posibilidades la secuencia de imágenes a partir de lo que visualizaban. Una vez que iban respondiendo se realizaba el registro en el cuadro de concentrado. De esta manera

fueron pasando cada uno de los niños, donde se notó las dificultades para poder articular palabras y poder expresarse en español.

Los resultados se pueden apreciar de manera más clara y precisa en la gráfica del SOLOM en español (Gráfica 1), donde se visualizan los niveles en los que quedaron ubicados los educandos. Una niña (1/24) quedó en el nivel básico porque solo pudo aludir unas palabras, para el nivel inicial siete niños (7/24) al igual que el intermedio (7/24), para el nivel avanzado uno, cinco niños (5/24) y en el avanzado dos cuatro (4/24). Como se puede apreciar, la mayoría, un total de 15 entre niños y niñas, mantienen las dificultades para el entendimiento del español, es decir, los ubicados entre los niveles básico e intermedio, mientras que solamente 9 alumnos, se ubicaron entre los niveles avanzado uno y dos. Esto quiere decir, que se desarrollaron a través de pequeñas frases en sus descripciones, por ejemplo: *“el señor van(va) a pescar”* *“va caminando por el mar”* *“hay muchos cerro(s) cerca”* *“se acostó en(el) mar”*, es decir, había una producción en español, aunque de forma limitada y pausada.

Desde las indicaciones que se les dieron a los niños, se mostraba la desesperación en el rostro de la mayoría, por no comprender lo que se les decía y se comprobaba con el hecho de que no contestaban o simplemente se limitaban a dar algunas palabras aisladas, por ejemplo: *señor, camino, pescar*. Sólo algunos, pudieron mencionar pequeñas descripciones de lo que veían en la ilustración, aunque con muchas dificultades, porque primeramente se quedaban pensativos y posteriormente expresaban sus frases descriptivas.

Gráfica 1. Resultado del Solom en español

Como iban pasando los niños, se pudo constatar que mantienen diversas características, de que dos niños han sido repetidores dos ciclos escolares en el mismo grado, que unos viven cerca de la escuela y otros muy lejos donde no tienen energía eléctrica, etc. Pero la mayoría coincidía en la problemática del manejo de la lengua y la comprensión de las explicaciones realizadas; el SOLOM ayudó a mostrar el manejo del español como segunda lengua, donde se puede notar las limitaciones de la competencia comunicativa en dicha lengua, y la explicación de esta situación es que la mayoría ha sido familiarizada bajo el sistema lingüístico de la lengua materna.

3.2.2 El SOLOM en ombyayiüts

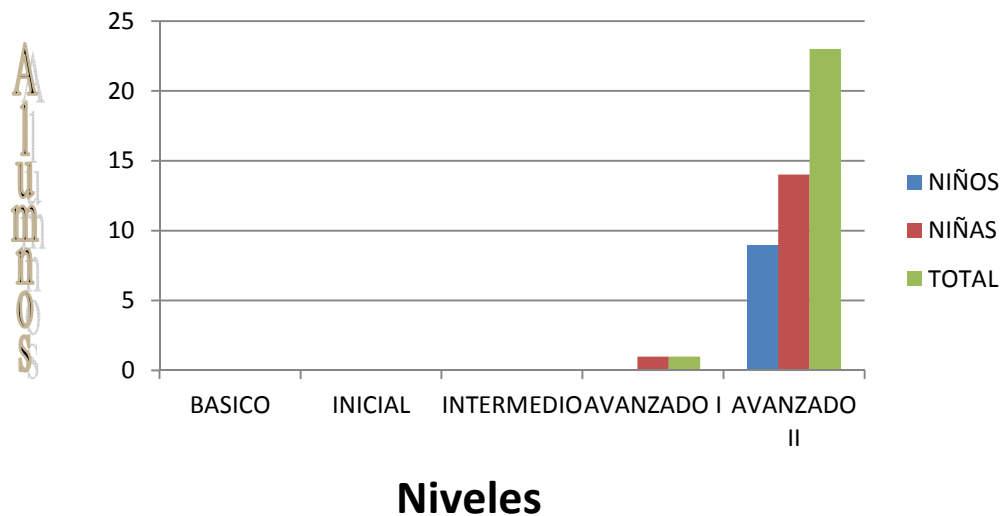
Para realizar un contraste con los resultados anteriores, en un segundo momento se adaptó el mismo instrumento para utilizarlo en la lengua propia, utilizando también la misma ilustración. La analogía y situación comunicativa que prevaleció era diferente en relación a lo ya sucedido. La actividad se desarrolló todo en la L1, desde las indicaciones. Lógicamente los niños comprendían rápidamente lo que iban a realizar, y al momento de iniciar la descripción, no tuvieron dificultades para ir hilando y relacionando los dibujos, al momento que iban realizando producciones de oraciones completas y lo más interesante, la familiarización y confianza con que los educandos se

desenvolvían en su propia lengua, por ejemplo: “*aga teat naxey laamb andok, ajoy minchep nej, ta ajüy amb tyül tyüd, alkyaj tyük, ajüy amb mbyay ndek, alkyaj alinop tyat nendok*” “el señor se va a pescar, lleva su canasto, va caminando por el camino, se ven cerros, camina por la orilla del mar, ahí se encuentra otro señor pescador”.

Los resultados eran evidentes: la pronunciación, producción, desenvolvimiento de los educandos eran sorprendente, y no era por otras cuestiones ajenas, sino por el hecho de que estaban desenvolviéndose en su propio sistema lingüístico, en su realidad cotidiana y contextual. La proyección de los niños era diferente en referencia cuando se hizo la prueba en español.

La mayoría de los niños se ubicaron en el nivel avanzado 2, esto quiere decir o es un indicador de que existe un manejo adecuado de la L1. Aunque pareciera obvia la situación, era conveniente realizar el diagnóstico para conocer las características y necesidades de los niños y así mismo, poder establecer un punto de inicio para el trabajo docente, a la par, ubicarlos en un nivel de uso del español.

Gráfica 2. Resultados del SOLOM en ombyayiüts



3.2.3 La “Prueba de Colocación”

Con la intención de conocer el nivel de producción y de competencia comunicativa de los niños en el español, se aplicaron los juegos que integran el instrumento de diagnóstico “pruebas de colocación”. Dicho instrumento consta de tres juegos “*haz, repite y señala y di*” (ver anexo 4).

Así mismo, dentro de sus características, el instrumento maneja tres niveles de ubicación: básico, inicial e intermedio de acuerdo a la producción que realicen en el manejo de la lengua, la cual se desarrolló de la siguiente manera:

Juego “haz”

Esta prueba tuvo como propósito determinar mediante cinco reactivos, el nivel de comprensión del alumno, quienes respondieron –ejecutando o no- las órdenes que se le iba dando, donde el material que se ocupó fue el propio cuerpo físico de los alumnos. Para ello, se consideró las siguientes características: cuando el niño contestaba correctamente 4 o menos en el juego “haz” se consideraba ubicarlos en el nivel básico, cuando contestaban todos los reactivos continuaban con el siguiente juego. Antes de entrar con las órdenes de los reactivos, se hizo una serie de ejercicios con los niños tales como: ¿dónde está tu cabeza? ¿y tus pies? ¿y tu cabeza? como preparación. Posteriormente se continuó con las cinco acciones:

1. Cierra los ojos
2. Pon una mano en tu cabeza
3. Saca la lengua
4. Levanta un pie
5. Mira arriba y después abajo.

Para el desarrollo de estas cinco acciones, se fue realizando de manera individual. Fue sorprendente confirmar de nuevo en relación con los resultados del instrumento anterior, de que la mayoría de los niños tienen dificultades para el entendimiento del español, no obstante, del total de los alumnos, 23 entre niños y niñas (23/24), desarrollaron el primer juego, a base de explicaciones repetitivas.

En un principio, algunos se quedaban quietecitos, mirando fijamente sin saber qué hacer, sólo se limitaban a sonreír y preguntar qué iban a realizar en la lengua Ombeayiüts: ¿kwane sanarang-qué voy a hacer? ¿ngineay sanandeak-cómo voy a hablar?, para ello, se les respondía nuevamente en español. Se presentaron dichas situaciones, pero finalmente la mayoría lo realizó, solamente la niña Yuvitza no lo pudo hacer, quien al momento de dar la indicación en español, preguntaba en ombyayiüts lo que iba a realizar en todo momento, porque no estaba comprendiendo la información; por tal motivo, fue la única que no prosiguió con el juego siguiente.

Juego “Repite”

El segundo juego del instrumento, con ello se estima si el niño reconoce y repite algunas entonaciones que se producen en cinco diferentes reactivos, para ello fue necesario decirlo en forma clara y pausada, uno por uno, remarcando la entonación adecuada. En dicho juego, si el niño repetía la entonación correctamente de 4 o 3 se ubicaba en el nivel básico, los reactivos fueron:

1. ¿Quieres pan?
2. ¡Ten cuidado!
3. ¡No vayas a la casa!
4. Pedro me dio un peine chico
5. ¿Ya llegó el maestro?

En este juego, la dificultad surgió al momento de repetir las frases, porque los niños confundían la explicación, en vez de repetir las entonaciones de las frases, fueron dando respuestas, por ejemplo, cuando se les dijo que repitieran la primera frase interrogativa ¿quieres pan?, todos le dieron la respuesta “sí”, pensando que se les estaba preguntando si querían comer pan (aunque los niños tienen la razón, ya que, la lógica de la interacción es reaccionar ante lo dicho y no solo repetirlo). Sucedió igual con la segunda frase exclamativa contestando con “sí”, en la tercera, la respuesta más comun fue “no”, en la cuarta algunos contestaron también “no” y en la última que fue interrogativa contestaron “si ya llegó”, mostrando las limitantes que se tenía para la comprensión de la segunda lengua, aunque se puede deducir,.

Pero el juego tiene la característica de ser flexible y de dar oportunidades a los niños de equivocarse, por eso, cuando se reinició nuevamente con el juego, un total de 20/23 alumnos pudieron repetir las frases que se les indicaba, sólo 3 educandos (3/23) no lograron hacerlo. Los demás continuaron con el siguiente.

Juego “Señala y di”

El propósito de este juego fue la comprensión y producción lingüística. Se compone de quince reactivos, los cuales cada reactivo se apoya de tres dibujos. En la parte de comprensión, el papel de alumno consistió en señalar el dibujo que correspondía al reactivo que se estaba mencionando. Posteriormente en la parte de producción, el alumno fue haciendo producciones a partir del dibujo que se iba señalando.

La característica de este juego, partió de que si el niño contestaba correctamente los dos primeros reactivos, se ubicaba en el nivel inicial, de lo contrario si no lo resolvía, se ubicaban en el nivel básico. Si el niño señalaba y decía correctamente los 10 primeros reactivos del juego, se ubicaba también en el nivel inicial, y si contestaba los 15 reactivos se consideraba en el último nivel, intermedio.

Fue necesario adentrar a los niños en la actividad a partir de ejercicios de introducción para que comprendieran su participación, por ejemplo, se le mostró una lámina que contenía los dibujos de (jarra, libro, señora); para la etapa de comprensión, se les dijo la frase “es una jarra”, después de que el niño seleccionara uno de los dibujos, se continuó con la parte de producción donde se le señaló el dibujo de la señora y se le preguntó: ¿Y aquí? con la finalidad de que el niño produjera oralmente, y se iba anotando la respuesta del niño. Los quince reactivos fueron:

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 1. Esta es una caña | 9. Es él |
| 2. Es mi libro | 10. Ella está barriendo |
| 3. No tiene patas | 11. Todos tienen sombrero |
| 4. Está sobre la mesa grande | 12. Él es más alto que ella |
| 5. Es roja | 13. Ya va a llover |
| 6. Sirve para leer | 14. Cortó naranjas |
| 7. Está enferma | 15. Juega con el perro |
| 8. Está parada y amarrada | |

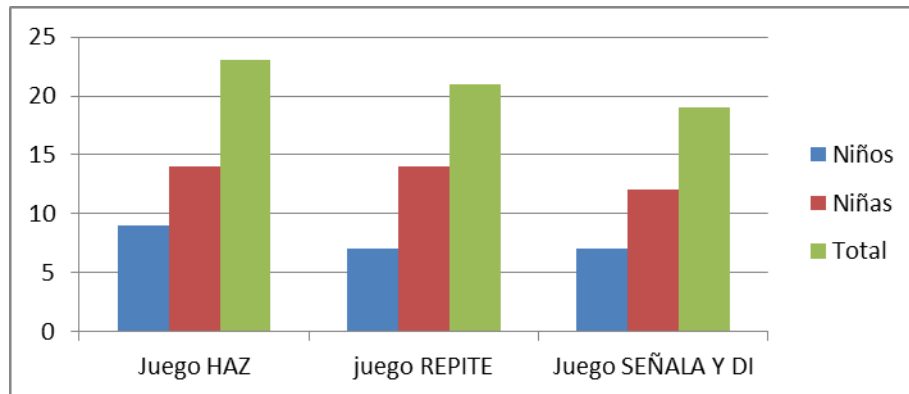
Cuando el niño no tenía comprensión ni producción de los reactivos, se asumió que la respuesta era incorrecta. Un total de 19 alumnos pudieron desarrollar bien la prueba; esto quiere decir, que solamente un niño no realizó la actividad; la mayor parte de las dificultades se presentó en el apartado de producción, se les problematizó al momento de decir sus frases. Las producciones más comunes de los diecinueve niños, se muestran en el siguiente cuadro (cuadro 18), en donde la columna “Señala” se refiere al dibujo que se les presentó para ubicar y señalar, y en “Di” la producción de los niños:

Cuadro 18.

SEÑALA	Dibujo que señala el aplicador para la producción	DI (Producción)
1. Esta es una caña	1. Dos cañas	1. Dos cañas
2. Es mi libro	2. Dos niños, uno con libros en la mano y el otro señalando.	2. Tu libro
3. No tiene patas	3. Una vaca	3. Si tiene
4. Está sobre la mesa grande	4. Jarra sobre una mesa chica	4. Mesa chica
5. Es roja	5. Cinco manzanas rojas	5. También
6. Sirve para leer	6. Un lápiz	6. Para escribir
7. Está enferma	7. Niña con la pelota	7. Jugando
8. Está parada y amarrada	8. Perro acostado y amarrado.	8. Acostado
9. Es él	9. Niño señalándose así mismo	9. Yo
10. Ella está barriendo	10. Niña sin la escoba	10. También
11. Todos tienen sombrero	11. Señores sin sombrero	11. No tienen
12. Él es más alto que ella	12. Una niña más alta que la otra.	12. Ella es alto
13. Ya va a llover	13. Está lloviendo	13. Ya está lloviendo
14. Cortó naranjas	14. Señor cortando naranjas	14. Esta cortando
15. Juega con el perro	15. Niños jugando con la pelota	15. Con la pelota

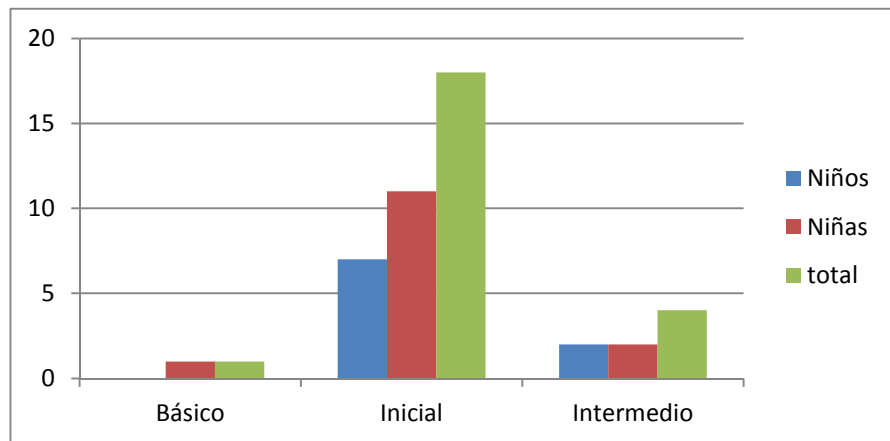
Algunos niños se iban descartando en cada uno de los juegos. El siguiente cuadro muestra el total de quienes iban realizando las acciones de cada juego:

Gráfica 3. Resultados de la “prueba de colocación en español”



Con los resultados obtenidos, se muestra nuevamente que la mayoría de los educandos tienen dificultad para la producción en español. Pero como se notó en el cuadro anterior (18), hubo producciones a través de pequeñas frases. De acuerdo con ello, los niños quedaron ubicados en los siguientes niveles, como se muestra a continuación:

Gráfica 4. Resultado de la “prueba de colocación” en niveles



De acuerdo a la gráfica presentada, y con base en las producciones de los niños, la mayoría se ubicó en el nivel inicial, con un total de 19 niños (19/24), y sólo 4 en el nivel intermedio (4/24) y uno en el básico (1/24), esto lleva a la correspondencia con los resultados presentados del SOLOM, que existe una incipiente comprensión y

producción del español, lo cual implicaba la búsqueda de una metodología adecuada para el fortalecimiento de la L1, así como para el trabajo del español como L2.

Una vez terminada la aplicación de los instrumentos en español, se aplicó en ombyayiüts. Para ello, se tuvo que adecuar y realizar toda la prueba en la lengua materna (ver anexo 5), en los diferentes juegos que integra esta prueba. Los educandos no presentaron dificultad para desarrollar las acciones que se les mencionaba, ya que desde inicio comprendieron lo que se indicaba. Por eso, en el segundo juego por ejemplo “repetir las entonaciones”, ya no le dieron respuesta como cuando se les aplicó en español.

Una vez presentados los resultados en ambas lenguas, en relación a la competencia comunicativa oral, se notó claramente la potencialidad y vitalidad del ombyayiüts en este ámbito, esto tiene que ver que desde la familia y la comunidad el niño y la niña se ha desenvuelto en esta lengua, esto se contrastó con el diagnóstico de indagación lingüística (Arévalo, Pardo y Vigil 2005) que se realizó (ver anexo 6). Por ello, el español tiene un limitado uso y eso se reflejó en las características que mostró cada uno de los niños. Todo lo anterior demuestra el hecho de que los niños tuvieran dificultades en la comprensión de actividades explicadas en español por parte del docente.

A continuación, se presenta el análisis de la competencia comunicativa escrita en ambas lenguas (ombyayiüts-español) a partir de la fonología comparada en dichas lenguas.

3.3 Competencia comunicativa escrita

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura pasa por diversas formas de representación que preceden a la representación alfabética del lenguaje, se sabe que esos modos de representación pre-alfabéticos se suceden en cierto orden: primero varios modos de representación ajenos a toda búsqueda de correspondencia entre la pauta sonora de una emisión y la escritura; luego modos de representación silábicos (con o sin valor sonoro convencional) y modos de representación silábico-alfabéticos preceden regularmente a la aparición de la escritura regida por los principios alfabéticos (Ferreiro, 2004).

Por eso, dentro del proceso que existe entre leer y escribir y no poder hacerlo, existe un largo camino en el cual los alumnos poco a poco van conociendo y empleando las características del sistema de escritura. En un primer momento, ignoran que existe la relación entre la escritura y la oralidad, sin embargo, perciben que requieren de una cantidad mínima de grafías para que algo pueda ser legible (dos o tres, con una sola letra nada puede ser interpretado), por eso, para escribir *gato* por ejemplo, utilizarán un grafema y para *gatos* dos o tres, esto de acuerdo con sus niveles de percepción.

Pero en el aula escolar, este tipo de escritura ha pasado desapercibido por parte de los docentes, porque no hemos podido interpretarlo, a veces sólo se observan escrituras caóticas a primera vista, se les ha estimado como carentes de significado, y que para el docente o adulto, no cumple con las características de una “escritura”.

Pero como se ha hecho alusión, al llegar a la escuela primaria, el niño ya trae consigo conocimientos previos de la lectura y escritura, para esto tuvo que valerse del lenguaje hablado, esto es de gran utilidad para aprender a leer y escribir, debido a que a través de esto, logrará interpretar y entender lo que está escrito, puede ser una palabra, una oración o un texto. El individuo durante su desarrollo tiene que valerse de esa herramienta clave que es el lenguaje; para adquirirlo, fue necesario iniciar con unas cuantas palabras hasta lograr hablar bien, todo este desarrollo se va logrando dentro de la familia, que hace que el niño tenga un dominio del lenguaje.

Hasta ese momento el lenguaje forma parte del sujeto y es una emisión de sílabas, sonidos y ruidos. Entonces, con esto se puede decir que el lenguaje hablado tiene una relación estrecha con la lectura. La lengua escrita, al igual que el lenguaje hablado comunica ideas y sentimientos, solo que ésta, el niño la considera compleja, ya que tiene que hacer una representación de fonemas y grafemas con los que no ha tenido relación, y si la ha tenido, aún no sabe qué representa cada caracter.

El aprendizaje de la escritura se inicia con el trazo de grafías que el niño a una temprana edad traduce de una u otra forma. Por lo regular el niño comienza trazando rayitas, palitos o rueditas que son un inicio del trazo de las primeras grafemas; desde aquí parte la evolución de la escritura y conforme el sujeto se socializa con los demás, va obteniendo y formando los caracteres convencionales, aunque no los escriba pero

los reconoce. Entonces el desarrollo se adquiere de forma optativa y de acuerdo a la utilidad que se le asigne en el contexto sociocultural y de ahí cada sujeto tiene su propia forma de leer y escribir, solo que en la escuela se enseña que lo que se escribe se le llaman letras.

En la escuela, se adquieren las normas del lenguaje escrito, pero antes el niño ya sabe leer su propia escritura; Ferreiro y Teberosky (1989) han considerado los siguientes niveles que el niño sigue para adquirir la escritura formal:

Nivel presilábico: La escritura es ajena a toda búsqueda de grafías y sonidos convencionales. Este incluye categorías y subcategorías:

- a) Grafismos primitivos: No hay relación con las grafías convencionales.
- b) Escrituras fijas: Se utiliza una misma grafía en todos los escritos.
- c) Escrituras diferenciadas: Predominio de grafías convencionales.
- d) Escrituras diferenciadas con valor sonoro convencional: la primera letra de la palabra representa la sonoridad aunque los demás no lo tengan.

Nivel silábico: Los elementos corresponden a las palabras escritas se intenta una correspondencia entre letras, se intenta una correspondencia entre letras y grafías.

- a) Escrituras silábicas iniciales: A cada grafía se le otorga un valor silábico.
- b) Escritura silábica con marcada exigencia de cantidad: No hay predominio en el valor sonoro convencional, a cada sílaba se le otorga una grafía aunque no corresponda.
- c) Escrituras silábicas estrictas: son aquellas en que predomina la hipótesis silábica se asigna una grafía a cada sílaba y le corresponde.

Nivel alfabético: Son escrituras formadas en base a una correspondencia entre fonemas y grafías lo que no se excluyen errores ocasionales.

- a) La escritura alfabética con valor sonoro convencional: son aquellas que corresponden enteramente al sistema de escritura, aunque la escritura no es totalmente convencional.

Pero para el análisis del escrito de los alumnos, se consideran también las aportaciones de Hachen (2002) en su artículo "*conocimientos lingüísticos y reflexión metalingüística*."

El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización”, dentro del cual considera que la escritura como representación no se reduce a un reconocimiento de los fonemas en la oralidad, para lograr una equivalencia uno a uno con la letra, sino que estaría mediatizado por las conceptualizaciones que los individuos poseen en torno a la constitución interna de la sílaba de su lengua, tanto en la oralidad como en la lectura y escritura.

La hipótesis central del autor pasa por sostener que el proceso de fonetización en la escritura y la lectura estaría mediatizado por las representaciones mentales del individuo en torno a las realizaciones posibles de las sílabas de su lengua y que, de no intermediar un adecuado andamiaje que permita el desarrollo de una profunda reflexión metalingüística, se produciría un enquistamiento del proceso de construcción que se reflejaría en la supremacía, casi exclusiva, de sílabas del tipo CV, que impediría el logro de un auténtico nivel alfabético.

Por tal razón, existe una nueva forma de análisis en el proceso de construcción de la escritura alfabética en alusión a lo planteado por Ferreiro; dicha diferencia queda enmarcada en el nivel alfabético, el cual el autor divide en:

Nivel alfabético inicial: consolidación del esquema CV para todas las sílabas: MATECA por ma(n)teca, o TOTUGA por to(r)tuga.

Nivel alfabético medio: proyección en el seno de la rima y/o en el ataque de la hipótesis de cantidad generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CVC-CCV).

Nivel alfabético: habilitación de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (CCVCC) y conceptualización de la posibilidad de la existencia diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

3.3.1 Consciencia fonológica

Como resalta Westby (2004), las investigaciones sobre la consciencia fonológica efectuadas en varios idiomas mostraron que las habilidades en ésta resultan importantes al principio del aprendizaje de la lectura en todas las lenguas (Cit. por

Nadeau, et. al, 2005). Pero la consciencia fonológica se desarrolla diferentemente según la lengua, retomando al mismo autor, menciona que: “los niños italianos tienen más éxito en tareas de segmentación de fonemas que los niños ingleses de la misma edad, porque en italiano la estructura de las sílabas es más abierta y la ortografía más transparente que en el inglés” (Nadeau et. al, 2005:88).

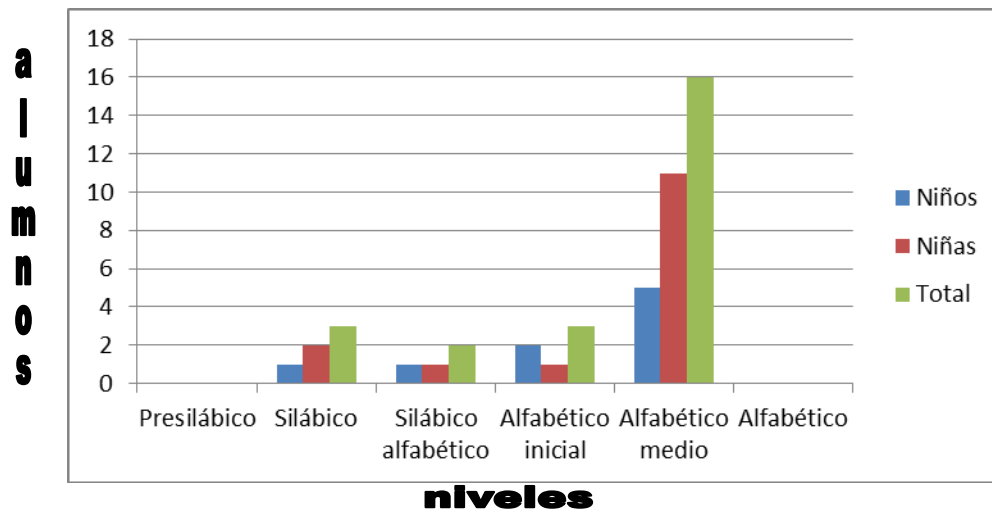
La consciencia fonológica nos hace referencia al desarrollo de la consciencia de los sonidos del lenguaje, entonces cobra importancia de que para el fortalecimiento de la lectura y escritura, los niños inicien con la consciencia de los sonidos de los fonemas que integran una palabra o una oración para posteriormente representarlos con los grafemas correspondientes al sonido que estén realizando.

La consciencia fonológica ayudará a que los niños centren su atención sobre los sonidos, aunque esto no será una tarea fácil para el niño, ya que en la expresión oral del lenguaje o en la cadena hablada no existen como entidades separadas, es decir, no se hacen cortes, por ello se les hará difícil enfrentarse a la escritura, es por eso que “las investigaciones sobre el desarrollo de la consciencia fonológica sugieren que los niños inicialmente se dan cuenta de los sonidos del lenguaje cuando notan que algunas palabras suenan de manera similar; es decir, riman” (Garton A., 1991:159).

En los siguientes análisis veremos la consciencia fonológica que los niños han desarrollado sobre la escritura en las dos lenguas (ombyayiüts y español).

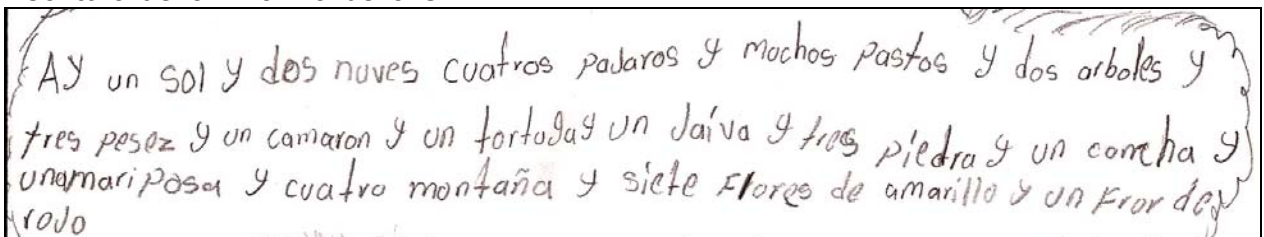
3.3.2 Competencia escrita en español.

Los niños mantienen características muy particulares en relación a sus avances de aprendizaje de la competencia escrita, no obstante, manifiestan muy buen desarrollo de su alfabetización en ese ámbito, esto se puede observar en la siguiente gráfica en la que, la mayoría de los niños se encuentran en el nivel alfabético medio:

Gráfica 5. Alfabetización en español.

De acuerdo con los resultados presentados en la gráfica, se puede apreciar que el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos se manifiesta de forma adecuada, ya que la mayoría se encuentra en el nivel alfabético medio, donde ya dan cuenta en sus escritos del manejo de la composición silábica (CVC-CCV), esto quiere decir, que la mayoría ha superado la concepción silábica CV.

Escritura de la niña Marbelia Orrin.



Como se puede apreciar en el escrito de la niña Marbelia, hay un manejo apropiado de la construcción y composición de las sílabas de las palabras, es decir, que ya se ha superado en la mayor parte de su escritura la hipótesis de composición CV, evidenciando la existencia de otras realizaciones silábicas que no permiten ser asimiladas por estos esquemas cognitivos. Esto promueve la incorporación de otros segmentos a la sílaba, es decir, la concepción de que la sílaba puede tener más de dos segmentos (Hachen, 2002).

En el escrito de la niña se ve de manifiesto la categorización (CVC) en las palabras “sol, pastos, dos, tres, camaron, tortuga, piedra, concha, montaña” y CCV como se

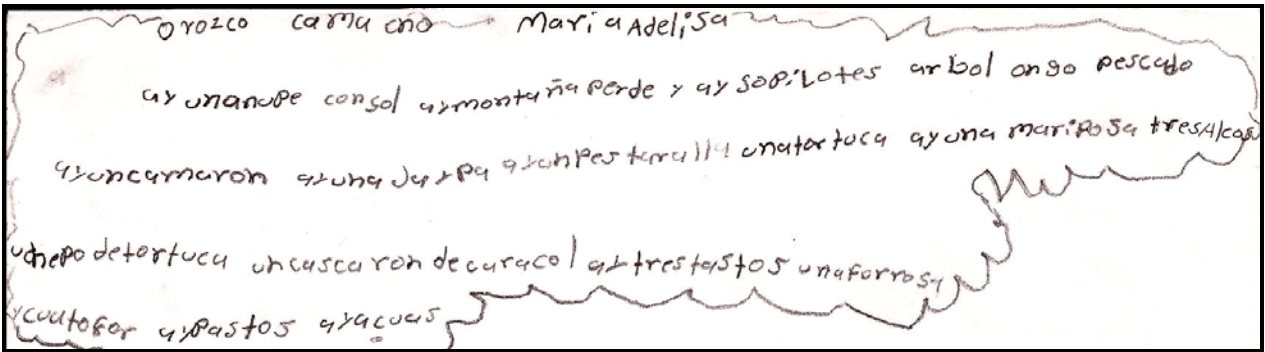
observa en “cuatros, muchos, flores”. Esta característica se ve en otros escritos de los niños, como en: “cochino, árbol, mar, pescado, pulpo, verdes, hay, otra, alimentación, volando, grandes, chiquitos, viendo, pescado, negras, flacas, comer, miel, gris, cocodrilo, etc.

A pesar de que han avanzado mucho en este proceso de fonetización (alfabético medio), aún hay ocasiones en que no se han repuesto todos los espacios funcionales posibles, ni, en muchos casos, se ha instaurado la concepción de la coexistencia de diferentes realizaciones silábicas (Hachen, 2002), por ejemplo: pe(s)cato, to(r)tuca, comi(e)ndo, que corresponden al nivel alfabético inicial.

Mientras que para los niños que están ubicados en el nivel silábico (3), buscaron una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje de estructuración la sílaba (una grafía por sílaba), de tal manera que la sílaba puede aparecer representada por cualquier letra que no implique una correspondencia sonora exacta con la palabra, o bien promover una correspondencia sonora dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal, por ejemplo en las palabras PCO (pescado), ABL (árbol), AON (camarón).

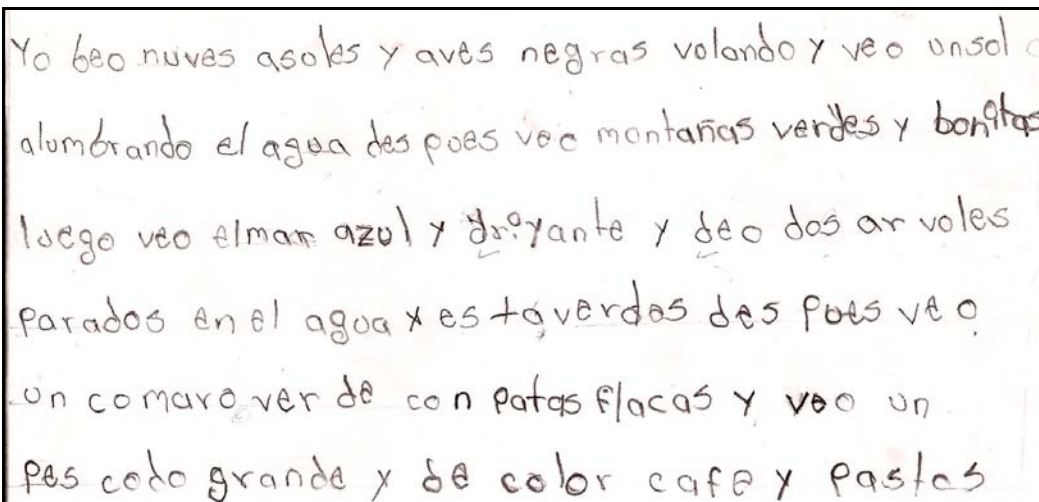
Mientras que dos niños escribieron palabras como NUVS (nuves), TRTGA (tortuga), ARPOSA (mariposa), NANDO (nadando), MOTAAS (montañas) es decir, que están ubicados en el nivel silábico alfabético, donde comienzan las hipótesis de cantidad, variedad y posición, en por lo menos una de las sílabas.

Por otro lado, también se manifiestan otras características en el escrito de los niños, como la confusión de uso de los grafemas, como se muestra en el siguiente escrito de las niñas (María Adelisa y Maria de los Ángeles):



Orozco carra cño Maria AdeliSa
ay unanupe consol ay montaña perde y ay sopilotes arbol ongo pescado
ay uncuraron ay una jaypa ay un perterull y un tortuca ay una mariposa tresalca
unepo detortuca un cascaron de curaco ay tres tostos una forma
ay cutofar ay pastos ay acués

Escrito de Maria AdeliSa.



Yo beo nuves asoles y aves negras volando y veo un sol
alumbrando el agua des poas veo montañas verdes y bonitas
luego veo el mar azul y driyante y deo dos arvoles
parados en el agua y es ta verdes des poas veo
un comaro verde con patas flacas y veo un
pes coto grande y de color cafe y pastas

Escritura de María de los Ángeles

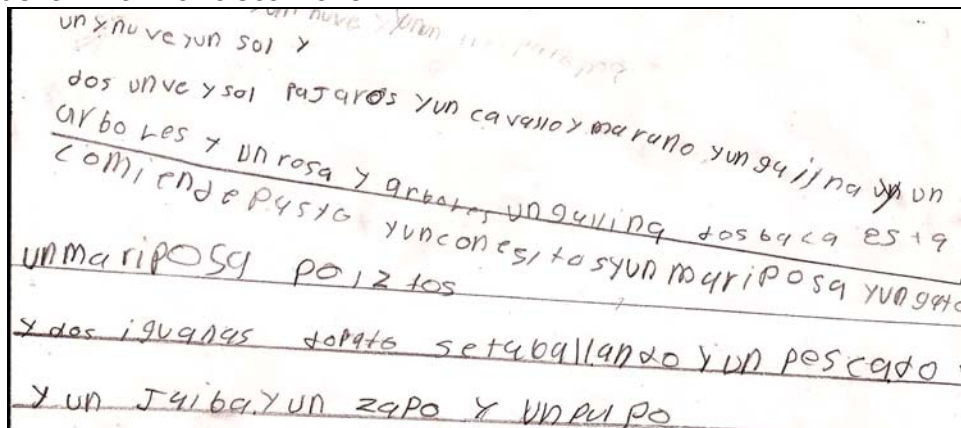
Una problemática interesante se manifiesta en el uso de los grafemas “p, d, y b”. En el escrito de la primera niña, podemos observar una confusión ante el uso de “p y b”, como en las palabras “nupe” en vez de *nube*, “perde” por *verde* y “jaypa” por *jaiba*, así como “tortuca” en vez de *tortuga*. La niña no logra identificar el sonido /b/, por eso lo sustituye por la bilabial, sorda “p”, con la cual tiene mayor familiaridad. Esto se observa en las palabras “sopilotes, pescado, pes, mariposa, pastos”.

Mientras que la segunda niña muestra una escritura legible pero también con dificultades en el manejo de “d y b”, a pesar de tener una familiaridad y reconocimiento del uso y sonorización de dichos grafemas en las palabras que tiene el escrito, también los confunde en dos ocasiones, en las palabras “driyante” en lugar de *brillante* y *veo* por “deo”, aunque ésta última seis veces aparece escrita de manera adecuada,

podemos suponer que han tenido dificultad por las características fonológicas de la lengua en cuestión.

Otros niños revelan otras características importantes en sus escritos, como la dificultad para marcar el género o el número, como podemos observar en el siguiente escrito.

Escritura de la niña Francisca Valle



Como se puede apreciar en la escritura de la niña Francisca, muestra muchos fenómenos que comentar, lo que sería sumamente interesante, pero en esta ocasión resalto sólo algunos de ellas. Es evidente que ha adquirido un nivel medio de alfabetización respecto al conocimiento del sistema de escritura, aunque todavía se advierten algunos desaciertos, por ejemplo: “marano por marrano, conesito por conejito, poiztos por pollitos, seta por está, ballando por bañando”.

Así mismo, se resalta en el escrito que comúnmente confunde el uso de “un”, ya que lo considera como un marcador de cantidad que acompaña a todo nombre o sustantivo, sin considerar la relación con el género o número, como se aprecia en las frases “un nube, un caballo, un gallina, un arboles, un rosa, un gato, un mariposa, un pescado, un jaiba, un zapo”. Este mismo fenómeno pasa en el escrito de otros niños, como la de Luis Alberto (anexo 7), donde él ocupa la palabra “una” en frases como: “una sol, una caballo, una marano, una gallina, una boca, una pescado, una pulpo, una cangrejo, una sapo, una pidra, una jum (cocodrilo), una arbol”; para ellos no hay diferencia para escribir “un o una” sino una sola opción.

Una de las explicaciones para dichas situaciones, es el hecho de que en la lengua ombyayiüts, y a lo mejor ellos lo relacionan con ese hecho, no existe artículo marcador

de género, sino que se ocupa la palabra “aga” como marcador neutro o como determinante, es decir, se ocupa en todos los contextos de una oración sin hacer diferencia de masculino o femenino, por ejemplo: aga naxey (el señor) y aga najtaj (la señora), aga win (la tortuga) y aga pet (el perro).

Así mismo, debido a los niveles en que se encuentran los niños, se manifiestan en sus escritos desaciertos en el manejo de fonemas y grafemas, pero también es debido a la forma o método de alfabetización que retoma el docente, para este caso el método onomatopéyico. Se enfrentan a dificultades ya que en español se dan los siguientes fenómenos:

- Un grafema que no corresponde con ningún fonema, como la **h**.
- Un grafema que aparece como marca diferenciadora respecto a la pronunciación de un grafema, como es el caso de **u** en **gue** y en **gui**, pero que no funciona allí como notación de fonema, es decir que “no suena”.
- El mismo grafema **u** que es obligatorio junto a la **q**, como en **queso** y **quiso**, pero que como en el caso anterior, no funciona como fonema.
- La existencia de dos grafías para permitir la notación de un solo fonema como en el caso de **ll**, **rr**.
- La existencia de un solo grafema para permitir la notación de dos fonemas como en el caso de **x**.
- La posibilidad de que un mismo fonema aparezca en la escritura relacionado con grafemas diferentes, como en los casos **b/v**, **s/c/z**, entre otros. (Desinano, 2002: 121).

Aunque esto se debe ir superando a lo largo de la escolaridad primaria, en ocasiones no se atiende por los docentes, por eso es menester que los tomemos en cuenta para poder ir consolidando la competencia escrita de los alumnos y poder llegar al nivel alfabético. Esto puede ir acompañado del conocimiento sobre la escritura de la primera lengua, ya que los puntos señalados arriba, se desarrollan de forma diferente (como ya descrito anteriormente en el análisis de escritura en ombyayiüts).

Aunque en circunstancias pasa inadvertido, sin prestarle ninguna atención; pero la escuela deberá de poner al niño dentro de distintas situaciones enunciativas, es decir, como participante, como oyente, como lector, como escritor, real o imaginario, en relación con distintos tipos de discurso para ampliar progresivamente el conocimiento de los requisitos de la lengua estándar escrita (Desinano, 2002:29).

3.3.3 Competencia escrita en ombyayiüts



Como ya se ha hecho referencia en capítulos anteriores, los niños de segundo grado, en su mayoría utilizan como lengua materna al ombeayiüts y se les dificulta la comprensión del español. Con el propósito de analizar el nivel de transferencia ombeayiüts-español en relación a la escritura de los niños, se optó por utilizar la técnica de la descripción, para que de acuerdo a las posibilidades de los educandos pudieran escribir a su propio ritmo.

La descripción se propuso a partir de una lámina con dibujos de su contexto como se muestra arriba, el contexto retomado es en relación con el mar, por ello se ilustran varios dibujos (animales del mar), tomando en consideración que sean conocidos y cercanos para los educandos, para que no fuera un limitante para el trabajo. Por eso la importancia que juega el material didáctico, ya que una vez que vieron la lámina, se motivaron para realizar el trabajo.

Al principio los mismos niños decían que no sabían escribir en ombyayiüts, esto debido a que la mayor parte del tiempo el docente utiliza el español y en muy pocas ocasiones el ombyayiüts, que mantiene casi nula presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La finalidad última de la descripción fue poder realizar la comparación entre los grafemas compartidos entre el español y el ombyayiüts y las exclusivas de la lengua materna, a partir de palabras que se analizaron de los escritos de los niños. Para ello, se hace mención de que fue muy limitada la producción de los alumnos, ya que no existe una familiaridad con la escritura de L1.

Una de las consideraciones preliminares que tenía como observador, era que los niños tendrían mucha dificultad para la representación de los fonemas, y esto se fue cristalizando en la medida en que se fue desarrollando el análisis de los escritos. También se visualizó que el único apoyo y referencia que tenían los niños eran los grafemas del español, en los cuáles se apoyaron.

a) Fonemas consonánticos compartidos con el español

La lengua ombyayiüts comparte con el español los siguientes fonemas con sus respectivas grafemas, como son: /p/, /t/, /m/, /n/, /r/, /l/, /r/, /tʃ/, entre otros, de los cuales /k/, /s/ son de escritura inestable. Por inestable nos referimos a aquellos fonemas que pueden ser representados por varios grafemas y que en lenguas originarias no se reducen a problemas de ortografía sino a la falta de acuerdos para representarlos, aunque la tendencia es a usar un solo grafema, es el caso de las compartidas **k** (k, c, qu) y **s** (s, z). En éstos, dentro de las descripciones que se realizaron, se presentaron ciertas dificultades al momento de su escritura, mientras que en los de escritura estable sólo hubo problema en dos casos: en sílabas cerradas. Podemos observar los ejemplos en el siguiente cuadro 19.

Cuadro 19.

N/P	NOMBRE	/p/	/t/		/m/		/n/
		“potwit”	küt	“tixem”			“najaw”
01	Camacho Antillón Gladiola	potwit	kait	tixem	mil	tixem	najaü
02	Covarrubias Olavarri Yuvitza		cuét				najaw
03	Degollado Oliva Ma. de los Ángeles	pikiw			mil	ticen	nagaw
04	Esesarte Quintanar Suhemi Yulieth	popllit	kuc	tixem		tixem	
05	Espinosa Avendaño José David	potwit	kuet				najaw
06	García Beltrán Everardo		cuc			tixen	
06	Lamadrid Antillón Juan	potllit	quec		mil		najaw
07	López Crispín Adolfo		cuc	tixem		tixem	
08	Mases Edisón Nisy Karely	potllit	cut				najaw
09	Ojeda Valle Cinthia Beatriz			tixen	mil	tixen	
10	Orozco Camacho María Adelisa	potfit	quet				
11	Orín Olavarri Marbelia		kuc				
12	Oviedo Rosales Luis Alberto	popllit	kuec	tisem	mil	tisem	najai
13	Ponce Victoria Liz Heydi	pomik	cuem	tixiem	mil	tixiem	najaw
14	Quintero Larrinzar Jezreel		quet	ticem		ticem	
15	Terrazas Valle Yesli Adriana	popllit	cuc	tixem	mil	tixem	
16	Valle Ochoa Francisca		cat				najao

Como se observa en el cuadro inmediato anterior, los niños ya mantienen cierto conocimiento acerca de los grafemas compartidos con el español, de ello pudieron retomar para hacer la transferencia para la escritura de la lengua materna.

Para la palabra “potwit”, se refleja una buena transferencia de los educandos en relación al fonema /p/, porque todos lo utilizaron de manera adecuada en inicio de palabra. Pero en la primera sílaba “pot”, se visualiza que dos de los niños (04 y 15) cambian el último grafema “t”, una oclusiva, dental sorda, por la “p” que también es oclusiva, bilabial y sorda; por dichas características pudo provocar la confusión, ya que solo cambian en el punto de articulación, esto a pesar de que han tenido acercamiento con sus experiencias en español.

Pero cuando el fonema /t/ aparece en inicio de palabra como en el ejemplo de la palabra “tixem” los niños también hacen una buena interpretación y transferencia de

dicho fonema. Aunque como ya se mencionó, cuando el fonema /t/ aparece al final de palabra, como en el ejemplo de “küt”, existe una dificultad para los niños, donde se apreciará una sustitución por el grafema “c”, ésto se ve reflejado en siete (7) circunstancias, o con “m” en una.

Pasa el mismo fenómeno con el fonema /m/: cuando se encuentra al inicio de palabra, no existe confusión alguna para los niños, hacen una correspondencia adecuada, así lo manifiestan con la palabra “mil” (pez lisa), ´pero no así cuando se encuentra a final de sílaba, como en el caso de “tixem”, donde tres de los niños (3, 6 y 9) de acuerdo al cuadro anterior, lo cambiaron por el fonema /n/, es decir, una nasal, alveolar, sonora, la diferencia con el fonema anterior es en relación al punto de articulación, una es alveolar y la otra bilabial.

Otro de los fonemas compartidos con el español y de escritura estable que se encontró en el escrito de los niños es la /n/, donde es notable que existe una escritura adecuada, los niños reconocen el sonido del fonema /n/ y cuando se encuentra a principio de palabra al igual que las anteriores. Entonces se puede decir, que en relación a los fonemas consonánticos compartidos con el español y de escritura estable, los niños muestran una buen conocimiento, porque hacen una transferencia adecuada, la dificultad aparece para algunos cuando aparecen a final de palabra.

b) Fonemas vocálicos

Así mismo existe una buena transferencia en cuanto a las vocales, que podemos observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 20.

N/P	NOMBRE	/a/		/i/ ijyaw (dos)	/o/ oik (nube)
		apikiw	najaw		
01	Camacho Antillón Gladiola	apiki	najaü	ijkiaw	oc
02	Cepeda Palafox Nanchely Corazón	apiki			oc
03	Covarrubias Olavarrí Yuvitza	apikiw	najaw	ijkiaw	
04	Degollado Oliva María de los Ángeles	apikiw	nagaw		oik
05	Esesarte Quintanar Suhemi Yulieth			ijquiaw	oqui
06	Espinosa Avendaño José David	apikiw	najaw	ijkiaw	oik
07	Lamadrid Antillón Juan	apikiw	najaw	ijciaw	oik
08	López Crispín Adolfo	apikiw			oit
09	Mases Edisón Nisy Karely	apikiw	najaw	ijkiaw	oc
10	Ojeda Valle Cinthia Beatriz	apik			oic
11	Orozco Camacho María Adelisa			ijquiaw	oic
12	Orín Olavarrí Marbelia	apikiw		ijcaw	
13	Oviedo Rosales Luis Alberto	apikiw	najaw		oxi
14	Ponce Victoria Liz Heydi	apiki	najaw	ijkia	oxi
15	Terrazas Valle Yesli Adriana				oqui
16	Valle Ochoa Francisca	apikiw	najao	iquiaw	oic
17	Villaseñor Garay Dulce Zugey	apikiw		ijkiaw	oik

Las cinco vocales que se comparten con el español: “a, e, i, o, u”, son también de escritura estable, pero en el cuadro anterior sólo se hace mención de tres, ya que son las que más aparecen en los escritos de los niños.

El grafema “a” es constante, existe un reconocimiento por parte de los educandos, como se muestra cuando es usado a principio de palabra como en caso de “**apikiw**”, así mismo cuando aparece a final o a mitad de sílaba como en *na-jaw*. Pasa lo mismo con la vocal /i/, al inicio y mitad de sílaba como lo ejemplifica la palabra “**ijkiaw**”, así mismo con la vocal /o/. Esto indica nuevamente que la transferencia de los fonemas compartidos con el español que tienen escritura estable se da de manera apropiada, tanto en las consonantes como en las vocales. Pero como previsto, se presentan dificultades en las consonantes compartidas que en español presentan escritura inestable. Podemos ver los resultados en el siguiente cuadro 21:

c) Consonantes compartidas inestables

Cuadro 21.

N/P	NOMBRE	/k/ “küt”	/s/ “saxom”
01	Camacho Antillón Gladiola	Kait	Zaxiüm
02	Covarrubias Olavarri Yuvitza	Cuet	Sasiom
03	Degollado Oliva María de los Ángeles		Saxom
04	Esesarte Quintanar Suhemi Yulieth	Kuc	Zaciom
05	Espinosa Avendaño José David	Kuet	Saxom
06	García Beltrán Everardo	Cuc	
07	Lamadrid Antillón Juan	Quec	Sasiom
08	López Crispín Adolfo		Zaxiom
09	Mases Edisón Nisy Karely	Cut	Xasom
10	Orozco Camacho María Adelisa	Quet	Saciom
11	Oviedo Rosales Luis Alberto		Sasiom
12	Ponce Victoria Liz Heydi	Cuem	Sasion
13	Quintero Larrinzar Jezreel	Quet	Zaciom
14	Terrazas Valle Yesli Adriana	Kuc	
15	Valle Ochoa Francisca	Cat	Xasiom
16	Villaseñor Garay Dulce Zugey	Quet	

A partir del cuadro presentado, se pueden hacer varias reflexiones. Como se ha mencionado en español el grafema /k/ tiene escritura inestable, y esto es lo que reflejan a primera vista los niños. Para escribir la palabra “küt” (pez/pescado), hacen uso tanto de “**k**”, “**c**” y “**qu**”, ésto denota que no distinguen cuál grafema ocupar. Esto tiene que ver con la familiarización y la asociación de sonidos que los niños realizan, porque la “**c**” y “**qu**” tienen mayor uso y práctica en el español que la “**k**”, no así en el ombyayiüts, que solamente se representa con el fonema “**k**”. Esta característica es muy común en el escrito de los alumnos, se vio reflejada también en palabras como **quiec**, **quec** (pájaro), **condo** (después), **cawex** (arriba), **can** (piedra).

Sucede algo similar con la palabra “**saxom**” (encontrar), la confusión aparece en el uso del grafema “**s**” donde los alumnos lo utilizan con “**z**” y “**s**”. Es interesante observar que

otros invierten la sílaba utilizando la “x” que en ombyayiüts se utiliza para la fricativa, posalveolar, sorda /ʃ/, esto se aborda en el siguiente apartado.

d) *Consonantes simples exclusivas del ombyayiüts*

La lengua Ombyayiüts como ya vimos, tiene un total de 17 consonantes exclusivas, pero de acuerdo a las que aparecen con los escritos de los niños se presentan los siguientes:

Cuadro 22.

N/P	NOMBRE	/ʃ/ “x”			/ü/ “ü”			/w/ “w”	
		xike	saxom	tixem	myük	xyül	küt	ijkiaw	portwit
01	Camacho A. Gladiola	xique	zaxiüm	tixem	miek	xiel	kait	ijkiaw	potwit
02	Covarrubias O. Yuvitza	xique	sasiom		miek	siel	cuert	ijkiaw	
03	Degollado O. Ma. de los Ángeles	xique	saxom						
04	Esesarte Quintanar Suhemi Yulieth	xique	zaciom	tixem	miek	ziel	kuc	ijquiaw	popllit
05	Espinosa Avendaño José David	xike	saxom		miek	xiel	kuert	ijkiaw	potwit
06	García Beltrán Everardo	xique			miec	siel	cuc		
07	Lamadrid Antillón Juan	xique	sasiom			ziel	quert	ijciaw	potllit
08	López Crispín Adolfo		zaxiom	tixem		sul			
09	Mases Edisón Nisy Karely	xique	xasom		miek	xiel	cut	ijkiaw	potllit
10	Orozco Camacho María Adelisa	sique	saciom			xiel	quet	ijquiaw	potfit
11	Orín Olavarri Marbelia	sique			miec	siel		ijcaw	
12	Oviedo Rosales Luis Alberto	xique	sasiom	tixem					popllit
13	Ponce Victoria Liz Heydi	xique	sasion	tixiem	miek	ziel	cuem		pomik
14	Quintero Larrinzar Jezreel	xique	zaciom	ticem			quet		
15	Valverde Villaseca Cristián Eduardo		xasom			xiel			
16	Valle Ochoa Francisca	sique	xasiom		miec	ciel	cat	iquiaw	
17	Victoria Camacho Juvenal	xique				ciel			
18	Villaseñor Garay Dulce Zugey	xike		tixiem	miec	ciel	quet	ijkiaw	

Como se puede apreciar en el cuadro anterior con el primer fonema /ʃ/, una fricativa postalveolar, sorda; cuando aparece a principio de palabra y de sílaba como en “*xike*” (13/16) y en “*tixem*” (6/7), la mayoría de los educandos ya tiene una asociación de sonido muy importante con el grafema “*x*”, y lo utilizan de manera adecuada, no obstante, también hubo tres niños (3/16) en *xike* que lo cambiaron por la fricativa, alveolar, sorda /s/. El cambio puede deberse a la proximidad de los puntos de articulación, ya que uno es alveolar y la otra postalveolar, lo que pudo conducir a que los niños asocien los sonidos cuando no tienen un grafema para este fonema específico, mientras que para *tixem* solo un niño (1/7) lo confundió con el grafema “*c*”.

Pero cuando la “*x*” se da en proximidad del fonema /s/ como en el caso de “*saxom*”, aparece una mayor dificultad y lo escriben con “*s* (7/14), *c* (3/14) y *x* (4/14)”. Los niños asumen que existe un sonido distinto en “*xom*”, pero no logran asociar adecuadamente con la “*x*”, esto tiene que ver con la poca familiaridad que tiene con el fonema, porque el uso y sonido de la “*x*” es confuso en español, ya que puede sonar como en Oaxaca y México, o como en Xochimilco, mientras que en el ombyayiüts es utilizado únicamente como /ʃ/, y en este contexto incluso se manifiesta casos de inversión como en “*xasom*” (3/14) con los niños (09, 15 y 16).

Para el fonema “*ü*” hay una mayor dificultad para su uso, a diferencia de las vocales compartidas los niños le dan diversas interpretaciones, por ejemplo en contexto de palatalizadas, automáticamente le asignan el grafema “*e*” como lo muestra el cuadro 12 en las palabras “*miek* (10/10)”, “*xiel* (14/15)” y solo un niño (1/15) le asigna “*u*”. mientras que en las palabras precedidas por el grafema “*k*”, mantienen también diversas interpretaciones como se muestra en la palabra *küt*, donde los niños lo interpretan como “*ue*” (7/12), mientras que otros lo escribieron con “*u*” (3/12), así como con “*ai*” (1/12) y “*a*” (1/12); esto demuestra que existe una consciencia sobre el sonido de la /ü/, es decir, que se dan cuenta de que existe un sonido diferente, pero debido a la familiaridad con la escritura del español optan por “*e*” o por “*u*”.

Para el uso de la aproximante, labiovelar, sonora /w/ los educandos los escriben y asocian el sonido de manera apropiada al final de sílaba, como en el caso de la palabra “*ijkiaw*” (10/10), mientras que a mitad de palabra y en principio de sílaba como en

“potwit” se da la sustitución por la aproximante, palatal, sonora /j/ escrita con “ll” (4/8), así como con la bilabial /m/ (1/8) y por la fricativa, labiodental “f” (1/8) y dos lo escribieron de manera apropiada (2/8).

Una situación a resaltar en esta misma palabra (ijkiaw), es en relación al uso de la fricativa, glotal, sorda /h/; los niños lo utilizan de forma adecuada, a diferencia en la palabra *ndoj* del mismo cuadro, en esta palabra aparece a final; puede ser que en esta circunstancia, porque está después de la vocal “i” el sonido se escucha más marcado y no deja espacio a confusión con otros sonidos.

e) *Consonantes modificadas exclusivas del ombyayiüts*

Cuadro 23.

N/P	NOMBRE	/nd/ “ndoj” (después)	/mb/ “Mbaj” (flor)	/t/		/m/ “myük”	/x/ “xyül” (árbol)
				tyat	tyük		
01	Camacho Antillón Gladiola	Do	Ba	tiat	tiük	miek	xiel
02	Covarrubias Olavarri Yuvitza	Dow	Baj	teat		miek	siel
03	Degollado Oliva María de los Ángeles	Do	Baj	teat	tiek		
04	Esesarte Quintanar Suhemi Yulieth	doj	Baj	tead	tieg	miek	ziel
05	Espinosa Avendaño José David	do	Mbaj	teat		miek	xiel
06	García Beltrán Everardo	doj	Ba	tiat		miec	siel
07	Lamadrid Antillón Juan	do	Ba	tiat			ziel
08	López Crispín Adolfo		Baj				sul
09	Mases Edisón Nisy Karely	doj		tead	tien	miek	xiel
10	Orozco Camacho María Adelisa	do	Baj	tead	tiec		xiel
11	Orín Olavarri Marbelia				tiec	miec	siel
12	Oviedo Rosales Luis Alberto	do	Ba	tiax			siel
13	Ponce Victoria Liz Heydi	doj	Ba	teat	tiex	miek	ziel
14	Quintero Larrinzar Jezreel		Ba	tiad			
15	Valverde Villaseca Cristián Eduardo	do					xiel
16	Valle Ochoa Francisca	doj	Baj	tiad		miec	ciel
17	Victoria Camacho Juvenal		Ba				ciel
18	Villaseñor Garay Dulce Zugey	do	baj	tiat		miec	ciel

Para la escritura de “nd” y “mb” se puede apreciar que la palabra “ndoj”, donde se hace uso del fonema /nd/, todos los niños lo escribieron iniciando únicamente con el grafema “d” y omitiendo la parte nasalizada, esto muestra el desconocimiento de los niños de los grafemas del ombyayiüts, únicamente transfieren lo conocido por ellos. Lo que se utiliza en español, es la “d”, mientras que en el ombyayiüts nunca se da al inicio de palabra,

solamente con “das” de “danza” como préstamo del español, y si aparece a final de palabra cuando hay vocales alargadas, como en *eed* (pluma), *need* (ladrón), *piid* (epazote), *iid* (excremento), *meed* (huipil), *ncheed* (ombligo de pescado/bejuco para preparar atole de espuma), entre otros, pero lógicamente los niños no tienen consciencia de lo dicho.

Otra situación a resaltar, es referente a la terminación de la misma palabra “ndo j ”, únicamente cinco niños (5/14) escribieron con el grafema utilizado para representar la fricativa, glotal, sorda /h/, mientras que ocho (8/14) no lo hicieron, es decir, solo escribieron “do” y uno (1/14) lo sustituyó por la “w”. Esto puede indicar que éstos niños no reconocen dicho fonema, o si lo hacen, aún no logran saber cómo representarlo, a pesar de que en español han tenido familiaridad con /x/ la fricativa, velar, sorda que se escribe “j”. Esta tiene un sonido similar, el cambio ocurre en el punto de articulación. Aunque en el español su contexto de escritura es inestable con la “g” y “x” y “j”, por ejemplo, *Juan, jarabe, jamón, jícara, gis, gelatina, joroba, jugar, raja, caja, bajo, Xalapa*, entre otros, y casi no aparece al final, mientras que en el Ombyayiüts aparece tanto a principio como a final de sílaba para representar el fonema /h/.

Por otro lado, en lo que respecta a la palabra “mbaj”, el fonema /mb/ pertenece al grupo de las nasales, en la que nuevamente el desconocimiento incide sobre la transferencia de sus habilidades de escritura. La mayoría escribió iniciando con /b/ (14/15), pero esta oclusiva, bilabial, sonora, no aparece comúnmente al inicio de palabra en Ombeayiüts, sino al final igual que la [d], después de vocales alargadas, como en: *loob, naab, poob, cheeb, saab, roob*, etc. Esto tiene que ver que en este contexto, las oclusivas, bilabial y dental, sordas, se sonorizan y por eso se convierten en [b] y [d]. Aunque también se puede apreciar que el niño José David utilizó la “mb” en el escrito.

En relación con la escritura de las palatalizadas, se observa claramente la falta de familiaridad de los niños con ese tipo de consonantes. Por ejemplo con la palabra *tyat*, algunos usaron o lo sustituyeron por el fonema /i/ (7/14), mientras que otros por /e/ (7/14), para la palabra *myük* todos lo escribieron con /i/ (10/10) al igual que para la palabra *xyül*, donde la mayoría usó la /i/ (15/16). Los niños hacen la transferencia al

ombyayiüts solamente del fonema /t/, grafema compartido con el español como oclusiva, dental, sorda. Pero muestran la falta de familiaridad con el fonema palatal /tʃ/, aunque esto no es sólo asunto de los niños, sino ha sido temática de discusión para la escritura del ombyayiüts, ya que ha sido considerado que las palatalizadas no se presentan en la variante de San Mateo del Mar; sin embargo, haciendo el análisis he constatado de que sí se usan como en *tyat, tyül, xyül*. Por ello, los niños están más cercanos con el fonema /l/ y por eso optan por ocupar su grafema, sin tener consciencia de las palatalizadas.

f) Algunas observaciones del ombyayiüts

Podemos decir que los niños del segundo grado en relación con los fonemas consonánticos y vocálicos compartidos con el español y de escritura estable, realizan una buena transferencia, esto quiere decir, que tienen conocimiento sobre su uso, no obstante, la dificultad surge cuando éstos aparecen a final de palabra esto en relación con las consonantes, mientras que con las vocales, hacen buena transferencia cuando aparecen a principio, mitad y final de sílabas.

A diferencia de las consonantes compartidas con español pero de escritura inestable como es el caso de “k” y “s” los niños reflejan dificultades en la transferencia, porque para la escritura del grafema “k” hicieron uso de “k, c y qu”, así mismo como con la “s”, los niños utilizaron “z y s”. Los niños hacen una transferencia de sus repertorios lingüísticos conocidos, es decir, utilizan los grafemas utilizados en el español para representar sus escritos en la lengua materna.

Para la transferencia de las consonantes exclusivas del ombyayiüts, los niños muestran en algunos casos la falta de familiaridad con éstos, pero también el conocimiento de otros, por citar el ejemplo del fonema fricativo, posalveolar, sordo /ʃ/, donde a principio de sílaba las dificultades son mínimas, solo hubo tres niños que (3/14) lo confundieron con la “s”, pero la dificultad surge cuando éste mismo fonema se encuentra en proximidad del fonema /s/ como en *saxom*, lo escribieron con **s** (7/14), **c** (3/14) y **x** (4/14).

Al fonema /i/, los niños le asignan diversas interpretaciones, al igual que los grupos consonánticos “nd y mb” sólo hacen uso de los grafema “d y b” aunque los dos no existen a principio de sílaba en el ombyayiüts; esto puede ser por la familiaridad de escritura en español, dejando de lado la parte nasalizada “n y m”. Mientras que para los fonemas palatalizados /my/, /ty/, /xy/ se nota el poco ejercicio de escritura con dichos fonemas, porque solo hacen la transferencia de “t” acompañada de la /i/ o /e/.

Después de conocer las características en la competencia comunicativa oral y escrita de los alumnos en las dos lenguas (ombyayiüts-español), así como también de sus principales desaciertos, en el siguiente apartado se hace énfasis y se retoman algunos elementos para el trabajo de la lectura y escritura de la primera lengua.

CAPITULO IV. ELEMENTOS DIDÁCTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA Y LECTURA DEL OMBYAYIÜTS.

Como ya se ha expuesto en el apartado anterior sobre la competencia comunicativa oral y escrita de los niños, se pudo constatar que la mayoría de los niños, es más competentes en ombyayiüts, lo entienden y lo hablan en diversas situaciones comunicativas dentro y fuera del aula. Mientras que en español es limitado su desenvolvimiento, esto lleva a decir que lo tienen como segunda lengua, porque la mayoría se ubica en un nivel inicial e intermedio, sólo pueden mencionar palabras o frases cortas.

En la competencia comunicativa escrita, están mayormente alfabetizados en español; esto se observa en el manejo de los grafemas, en lo cual se ubican en el nivel alfabético medio (Hachen, 2002), ya dan cuenta en sus escritos del manejo de la composición silábica (CVC-CCV), esto quiere decir, que la mayoría ha superado la concepción silábica CV.

Por otro lado, se constata, en la escritura del ombyayiüts reflejaron un uso limitado. No obstante, en fonemas consonánticos y vocálicos estables compartidos con el español manifiestan una mejor transferencia con ciertas variables como ya se ha descrito anteriormente, lo cual, no así con los de escritura inestable.

Pero la mayor dificultad aparece en los fonemas exclusivos del ombyayiüts, esto no es de extrañar, porque no han tenido la familiaridad necesaria con ello, es decir, no se ha trabajado la lectura y escritura en el aula. Todo esto refleja que los niños han sido alfabetizados en español, por eso tienen mayor uso y manejo de la competencia escrita en ésta lengua.

Así, este capítulo tiene por objetivo revisar tanto los recursos con que se cuenta para la alfabetización en la lengua ombeayiüts como proponer una metodología de trabajo para la introducción de la lecto-escritura en dicha lengua. La metodología fue piloteada en

veinte días de trabajo en la escuela “Moisés Sáenz” con los niños de segundo grado, grupo “A”, de quienes se ha hecho referencia en el diagnóstico y que como vimos, todos ellos muestran un desarrollo de la alfabetización en español y limitada su alfabetización en la L1, por eso, se partió de la transferencia de la habilidad lecto-escritora para el trabajo con el ombyayiüts.

4.1 Los materiales en ombyayiüts

El ombyayiüts es una de la lenguas existentes en México con menor proporción de hablantes en comparación con el náhuatl, zapoteco o mixteco. También como ya se ha hecho mención en párrafos anteriores, es una de las lenguas que tiene pocos materiales escritos para la enseñanza, al igual que la mayoría de las lenguas originarias de México.

Si bien existen trabajos de investigación sobre la lengua ombyayiüts, la producción ha sido más en el terreno de la antropología y la lingüística descriptiva, pero es muy limitada en cuanto a material para el aprendizaje de la lectura y escritura en el aula. De hecho sólo hemos encontrado el material elaborado por los profesores Nemesio Salomón y Juan Echeverría (1985) en una cartilla denominada “Xi nawiig wüx ombeayiüts” (mi libro en ombyayiüts), mismo que es material de apoyo para docentes.

En la edición de los libros de lectura y escritura en lenguas indígenas realizadas en 1994 por la Secretaría de Educación Pública y la Dirección de Educación indígena, muchas lenguas del estado de Oaxaca tuvieron estos materiales e incluso algunas comunidades lingüísticas recibieron materiales en sus variantes dialectales, mientras que no hubo ningún material editado en ombyayiüts.

Por otro lado, el Instituto Lingüístico de Verano ha impreso materiales bilingües como: diccionario (ombyayiüts-español), cuentarios, el Nuevo Testamento y folletos, mismos que se han constituido en material de apoyo. Desde el BAICI (Bachillerato Integral Comunitario Ikoots) un grupo de profesores y alumnos publicaron un folleto denominado *Mikwal Iüt Ikoots* (Hijos de la tierra ikoots) en el 2001. Así mismo, el grupo iniciaron la pinta de murales (desde el 2000-2001) en algunas fachadas de la población de San Mateo del Mar, donde plasmaban temas culturales, con frases en *ombyayiüts*, aunque

en la actualidad dichos murales han sido sustituidos por anuncios comerciales. El mismo grupo, en el 2006 se integró bajo el nombre de *Mimbaj Mipoch Ikoots* (La Flor de la Palabra *Ikoots*), cuyo producto fue un poemario-pensamientos bilingüe *ombyayiüts*-español, tanto impreso (folleto) como en audio (disco compacto).

Se han hecho intentos particulares de escritura de la lengua, pero que en el ámbito escolar no han impactado y mucho menos como material de enseñanza para los niños.

4.2 ¿Por qué no se ha trabajado el ombyayiüts en el aula?

Existen múltiples factores que han limitado el uso de la primera lengua en el aula y en el ámbito escolar. Uno de ellos es la desubicación lingüística de los docentes (por ejemplo: docentes hablantes del ombyayiüts trabajan con otras culturas originarias que hablan otra lengua), lo que conlleva a que en el aula tomen como medio de comunicación el español, pero en el caso de la escuela “Moisés Sáenz” como ya se dijo, la mayoría de los docentes son de la misma cultura, únicamente un profesor habla el zapoteco. Aunque, los docentes hablantes del ombyayiüts, no lo utilizan en la enseñanza, se deduce que es por el desconocimiento de cómo trabajar con la lengua.

La falta de materiales impresos enfocados hacia la enseñanza del ombyayiüts es, como ya lo hemos visto más arriba, limitado, y los que existen no son consultados por los docentes: se quedan en el anonimato de los cajones de la biblioteca municipal o en las casas. Esto, aunado a que existe conflicto sobre el alfabeto a utilizar para la escritura, constituyen un freno para la escritura en el aula, es donde se escudan muchos profesores al decir que no saben qué alfabeto ocupar, aunado a los factores ya señalados harán muy difícil detonar los procesos de enseñanza de la lecto-escritura de manera adecuada, ya que debemos recordar que hay que enseñar a escribir escribiendo, a leer leyendo (Arreola, 1977).

De lo anterior, se desprende la falta de formación adecuada que tienen los docentes tanto en el conocimiento sobre la constitución y estructura de su propia lengua como en la didáctica de la misma en un contexto de bilingüismo. Es decir, los docentes carecen de elementos sobre la reflexión sobre su propia lengua, ya que es evidente que, ser competente en la oralidad, no significa ser competente en la escritura o que se pueda

enseñarla. Desde luego, finalmente también influirá la actitud y disposición de cada docente, ya que, si no existe material didáctico, hay que crear o elaborarlo para poder fortalecer la lectura, escritura y otros ámbitos de enseñanza.

Como señalan Galdames, et. al. (2006), que si los maestros han sido portadores de actitudes negativas hacia el idioma, ahora tienen que ser portadores de actitudes positivas, porque “los maestros deberían usar su lengua y ser un ejemplo en la escuela y hasta en la comunidad, en la planificación de actividades y proyectos pedagógicos, y en la organización del aula podemos usar la lengua indígena en forma escrita y ora” (2006:211).

4.3 Una experiencia pedagógica

Se partió considerando que no hay que dejar de lado la oralidad. Si bien es cierto que los niños ikoots mantienen una alta vitalidad lingüística en su lengua materna, en el ámbito escolar debe seguir fortaleciéndose, porque la lengua que el niño posee al llegar a la escuela constituye ya un valioso y firme caudal de lo aprendido desde su primera infancia por el contacto con las personas de su propia familia, luego con aquéllas más inmediatas con las cuales tiene relaciones permanentes.

Con la entrada a la escuela, se inicia para ellos una vida distinta, en que el docente, mediante su enseñanza, se esforzará por enriquecer y desarrollar su lenguaje y otras habilidades. Si la escuela quiere realmente ser formativa, ha de tener en cuenta el valor del camino natural por el que el niño ha llegado a conquistar la lengua materna y la multitud de hechos vistos y de nociones oídas a su alrededor que han hecho trabajar su imaginación y con los que ha ido enriqueciendo su intelecto (García Pérez, 2000: 41).

Sin embargo, la escuela ha descuidado y abandonado el cultivo de la oralidad; no obstante, ésta es la verdadera raíz y el primer instrumento expresivo al que hay que desarrollar y organizar para que la lengua escrita pueda cumplir cabalmente su oficio. Para que la lengua materna del niño sirva de base para la enseñanza, es preciso que el alumno hable y fortalezca este aspecto, pero él sólo puede hablar de lo que conoce y comprende, de los acontecimientos vividos por él, que conservan todo su valor afectivo.

Como ha quedado claro, hasta el momento la escuela castellanizante ha sido proyectada y recibida como reemplazo de prácticas y lenguas que no valen (los lenguajes e idiomas indígenas), por la lengua y práctica que tiene más valor (el leer y escribir en castellano); el resultado de esta educación fue el olvido y abandono de las prácticas tradicionales del habla y la comunicación propia, ahora la proyección que se busca es el fortalecimiento de ambas lenguas.

Existen diversas razones para trabajar con la lectura de la primera lengua (como ya se ha hecho referencia en capítulos anteriores), y siguiendo a Vigil (s/a) considera que es:

1. Para crear textos, escolares y no escolares, desde nuestra realidad.
2. Para garantizar que los conocimientos se sigan transmitiendo a las futuras generaciones (cada vez, los niños pasan menos tiempo con sus abuelos (los depositarios de su cultura y los que la transmitían oralmente) y por ello debemos buscar otras formas de preservar y difundir nuestra cultura, la escritura es una buena estrategia.
3. Para elevar el estatus y prestigio de nuestra cultura. (El discurso hegemónico ha privilegiado el texto escrito al punto de que se ha “sacralizado la escritura” de ahí que la escritura en lenguas indígenas serviría para demostrar al mundo hegemónico que nuestras lenguas sí pueden escribirse).
4. Para registrar cuentos, anécdotas y sucesos que acontecen en nuestra comunidad y que no podemos confiar a la memoria, porque esta puede ser frágil.
5. Para lograr cosas que no podemos lograr oralmente; por ejemplo: comunicarnos con nuestros paisanos que están lejos.
6. Para reflexionar sobre el funcionamiento o estructura de nuestra lengua.

Por eso, en la etapa de escolarización (primer ciclo) es menester facilitar a los educandos textos en la lengua propia en una cantidad adecuada para promover la lectura. Para eso, es necesario establecer espacio y tiempos apropiados. Es importante que los alumnos ikoots, estén inmersos en textos en su lengua materna para desarrollar sus capacidades comunicativas antes de aprender el castellano como segunda lengua y de este modo lograr una transferencia sin muchas dificultades.

Además de lo anterior, es necesario considerar los conocimientos previos de los niños para lograr la comprensión de la información; por eso, los textos deben estar acorde a las características de los educandos, ya que la antigua divergencia ha estado situada entre el placer de la lectura (como lujo al que sólo a unos pocos les está permitido acceder) y la práctica mínima de la técnica de la lectura (para la mayoría).

¿Y la escuela qué? La escuela siempre depositaria de cambios que ocurren fuera de sus fronteras, debe cuando menos tomar consciencia del desfase entre lo que se enseña y lo que se practica fuera de sus fronteras como institución, porque:

No es posible que siga prevaleciendo la copia como prototipo de escritura. No es posible que siga privilegiando la lectura en voz alta de textos desconocidos (mera oralización con poca comprensión) en la era de la lectura veloz y de la necesidad de aprender a elegir la “información” pertinente dentro del flujo de mensajes impresos que llegan de forma desordenada, caótica e invasora (Carbajal Pérez y Ramos García, 2000:174).

En esta experiencia pedagógica se partió del hecho que no hay otro camino para el fortalecimiento de la lectura y escritura que involucrar a los alumnos en textos propios. Se dividió en dos partes principales: la familiarización y la transferencia, ésto derivado de los desaciertos que presentaron los niños en sus escritos. Así mismo, porque la pretensión es acercar a la escritura del ombyayiüts, porque como ya se ha dicho, no existe una enseñanza sistemática en el aula. Para ello, se elaboró la siguiente planeación:

Cuadro 24. Planeación

Propósito	Desarrollar la competencia lecto-escritora en la lengua ombyayiüts a través de textos relacionados con su medio ambiente		
Asignaturas transversales	Aprendizajes esperados	Estrategias.	Materiales
Medio ambiente	Familiarización con textos del contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto “ndek” donde se trabajará a partir de los momentos (pre-lectura, lectura y post-lectura) así como las modalidades eco y ecoica. • A partir del cuento de “nop nendok” se desarrollarán las estrategias de lectura (predicción, anticipación, 	<ul style="list-style-type: none"> • La lámina móvil para favorecer la interacción. Libro bilingüe

		inferencia, nuestro).	
		Reflexión sobre la forma de vida de los ikoots	
Lengua y cultura	Transferencia del fonema vocálico “ü” a la “ü” del ombyayiüts. Transferencia del fonema consonántico “k, c, y qu” a la “k” del ombyayiüts.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de texto “Omyaats nangaj ndek” donde resaltará el uso del fonema “ü” del ombyayiüts. • Se hará la comparación entre la “u” del español con la “ü” de la L1. • Lectura del texto “ikoots monkül tikambaj” para resaltar el uso del fonema /k/. • Comparación del uso de la “k, c y qu” del español con la “k” en ombyayiüts. 	Tarjetas con imágenes y palabras.

Una de las funciones básicas que tienen los sistemas educativos es la alfabetización de las personas, cuyo proceso empieza con los primeros contactos del niño con la lengua escrita y prosigue paulatinamente hasta que se logra la competencia lectora y escritora. La escuela es el principal agente alfabetizador y hoy en día, saber leer y escribir no es sólo un derecho, sino una necesidad, por los enormes beneficios que ello comporta.

Se trata de una realidad que, aunque en proporciones más reducidas, hallamos también presente en nuestro ámbito cultural de plena escolarización, lo que “conduce a cuestionar algunas prácticas educativas en relación con la enseñanza de la lectoescritura” (González Álvarez, 2003:145).

El mismo autor menciona que es precisamente en la etapa de educación infantil donde se inicia el aprendizaje del lenguaje escrito y, por tanto, donde se establecen los cimientos no sólo para el dominio del código, sino para la capacitación en su uso y para el desarrollo de hábitos que permitan disponer de las valiosas oportunidades de enriquecimiento personal y social que ofrecen la lectura y escritura.

Por eso, en la medida que las lenguas se desarrollan a través del lenguaje escrito, pueden expandirse y responder a nuevas necesidades comunicativas surgidas de los cambios culturales, tecnológicos y científicos de la sociedad actual. A través de la escritura, las lenguas indígenas pueden llegar además, a cubrir muchos de los espacios y ámbitos comunicativos que han estado reservados para el castellano. No se trata naturalmente de competir o intentar sustituir al castellano, sino de llegar a desempañar,

en igualdad de condiciones, las funciones comunicativas propias de cualquier idioma moderno (Galdames, et. al., 2006:87)

Es necesario en las estrategias metodológicas, tener presente ciertos aspectos o elementos prácticos, las cuáles orientarán el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura (Galdames, et. al., 2006), como los siguientes:

- * Los alumnos aprenden a leer a partir de textos completos y significativos para ellos.
- * La actitud que caracteriza al alumno, desde las primeras etapas del proceso de aprendizaje de la lectura, es la de construir el significado de lo que lee, es decir, de comprender.
- * Las destrezas de lectura, tales como el aprendizaje de la decodificación, siempre se desarrollan dentro de una situación de lectura con sentido.
- * Los textos se relacionan con la cultura oral de los alumnos, con sus experiencias, intereses y necesidades.
- * Los alumnos tienen siempre un propósito definido para leer. Ellos son capaces de explicitar el motivo por el cual leen: para entretenerse, para informarse sobre algo que les interesa, para recordar cómo se prepara una receta, para conocer una noticia, etc.
- * Los tipos de textos utilizados para el aprendizaje y desarrollo de la lectura corresponden a las diferentes funciones del lenguaje. Los alumnos leen cuentos, leyendas, cartas, poemas, recetas, noticias, afiches, etc.
- * Los alumnos aprenden diferentes estrategias de lectura de acuerdo al tipo de texto, a su nivel de complejidad y al propósito con que se lee.

Se debe partir de elementos significativos para los niños, de lo contrario, adentrarlos en un contexto ajeno a sus percepciones culturales y sociales pudiera conducir a una actividad fallida y propósito inconcluso. Por tal motivo, considerando las características de los niños de acuerdo al diagnóstico de la competencia escrita realizada, se trabajó en conjunto con el docente titular del grupo de segundo "a" la siguiente metodología como una vía o alternativa para trabajar la lectura y escritura de la lengua propia como ya se ha hecho alusión.

Por eso se hace énfasis sobre el valor de la función y papel que jugó el profesor titular del grupo donde se trabajó, su disponibilidad para desarrollar las actividades propuestas y su apertura hacia la búsqueda de una nueva forma de abordar y retomar la lengua ombyayiüts en el aula.

Dichas actividades se desarrollaron de la siguiente forma:

4.3.1 Familiarización con la lectura y escritura del ombyayiüts

Como primera pretensión se buscó la sensibilización hacia la lengua materna, partiendo con el docente de grupo, para luego llevar un trabajo colectivo entre ambos, con la intención de analizar y compartir ideas sobre la metodología de trabajo, así como conocer su percepción hacia la lengua materna, la cual fue encaminada hacia una actitud de apertura.

Con los niños, para la sensibilización se comenzó por conocer sus percepciones hacia la L1, la cual fue de aceptación y orgullo, esto se hizo notar cuando se les hizo la interrogante, ¿kwane iyajkan wüx mindeakan ombyayiüts? (¿qué sienten cuándo hablan el ombyayiüts?). Posteriormente, se llevó a cabo una plática introductoria sobre la importancia del uso de la lengua materna, y de la lectura y escritura, ya que como menciona Cassany “la motivación por la lectura es uno de los requisitos previos que hay que desarrollar antes de iniciar el aprendizaje de la lectura” (2000:47).

Cuando se inició con las actividades, una de las primeras fue con respecto al mar; todos tenían conocimiento acerca de él, porque forma parte de su entorno inmediato, o lo que Lois Meyer denomina *contexto rodante*, unos mencionaban aspectos relacionados con “dónde”: donde pescaban sus papás, donde había muchos peces, donde acuden las autoridades a realizar la petición de lluvia. Esta actividad se dio con el fin de aprovechar la potencialidad de los conocimientos previos que poseen los niños con referencia a su entorno, ya que, como afirman Ferreiro y Teberosky (1999) al momento de entrar en un espacio escolar, no están vacíos de conocimientos, sino todo lo contrario, son poseedores de habilidades intelectuales tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales que la misma comunidad y contexto les proporciona; por eso:

El papel del maestro/a en la Educación Infantil no consiste en transmitir contenidos al niño para que éste los aprenda como fruto de esa transmisión, sino en facilitar la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo con las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, les ayuden a aprender y desarrollarse. (Ma. Iglesias, 2003:32)

La presentación de textos en ombyayiüts fue muy motivadora para los niños, algunos desde el principio comenzaban a dar lectura a algunas palabras que le eran familiares, haciendo la transferencia con los fonemas y grafemas que conocían. La finalidad de ésta actividad era que los niños se involucraran en la influencia de la lectura y escritura, ya que, se parte de la idea, que el texto es un recurso didáctico indispensable para el proceso de desarrollo de la lectura. Es importante también partir de textos cortos, de acuerdo con las características de los niños (segundo grado), de lo contrario se convertiría en una actividad tediosa para los educandos. Con esta percepción, se trabajaron los diferentes textos en ombyayiüts, como el ejemplo que se presenta a continuación:

Ombyayiüts	Traducción al español
<p style="text-align: center;">NDEK</p> <p>Ikoots akalyüts nyüng ajlüy nangaj ndek, ajlüy kalüy ndek, nyüng aw nangaj iünd, amb kawak aton alkyaj ndek, nyüng wityüw nangaj oik wüx apmajoet. Myawan leaw ajawaats kyaj asaj ikoots mixejchyüts.</p> <p>ikoots xiyay ambyol ikoots nangaj ndek, kos tyül andorok tixem, küt, künch, ponon, cheeb, myawan lyaw alndom mandorok, kos aga yaj minajyüt myawan nipilan. Nengüy wyjkyajoots, aton altyül tyül nangaj ndek andeowüw; netam majawaats ngineay makül nerixix, kos tengwüy meawan omeaats nej apmandeowüw.</p> <p>Aton, mbyay nangaj ndek amb teat xan mayak achech nej, matünd ajoet aton myawan leaw netam mi kambaj ikoots.</p>	<p style="text-align: center;">EL MAR</p> <p>Los ikoots, vivimos cerca del mar, nos rodea, por el lado norte se encuentra el mar muerto, de donde se levanta el señor viento, en la parte sur está el Océano Pacífico, de donde se levantan las nubes cuando llega la temporada de lluvia. Todos esos saberes nos lo han transmitido los abuelos.</p> <p>Los ikoots vivimos del mar, en él se pesca camarón, peces, jaiba, cangrejo topo, tiburón y todo lo que se puede pescar, porque es el principal trabajo de todas las personas de la comunidad. Cerca del mar nacimos y por diversas situaciones de la vida, muchos en él queda cerrado su destino; debemos de buscar la manera de conservarlo siempre limpia, no contaminarlo, de lo contrario se afectarán los productos que de él se derivan.</p> <p>También, a la orilla del mar acuden las autoridades municipales para la pedida de lluvia, así mismo, lo indispensable para la comunidad.</p>

Se retomó la lectura en la modalidad eco (el docente lee y los alumnos repiten siguiendo la lectura), porque la lectura “no es una materia de estudio, sino una experiencia vital, y por lo tanto no puede enseñarse como una lección sino como una práctica placentera” (Garrido, 1998:12) leyendo entre todos, sin ningún tipo de presión o calificación, desafortunadamente en diversas situaciones no se considera de esta manera; es muy común que los docentes se aboquen a dirigir a los alumnos a una determinada página del libro de texto, fomentando una lectura mecanizada.

Cuando finalizaban la lectura, el docente cuestionaba *kwane apiüng tiül ateowaats*, ¿de qué trata el texto?, a lo que todos mencionaron *andüy wüx nangaj ndek*, “sobre el mar”; aludían algunos elementos como: *aga nanagaj ndek atüch ikoots*, *amb kawak akül nadam ndek*, *nganüy amb kalüy mbich aga ngomajponch ndek*; “el mar queda muy cerca de nuestra comunidad, en la parte norte se encuentra el mar muerto y en la parte sur el mar vivo”; la participación y sobre todo la confianza se mostraba, como lo hizo el niño Jezrrel:

Jezrrel: *aga tyül aga yaj apyüng andüy wüx nangaj ndek*, *nyüng chek amb andokoj tyat monxey*, *nejiw andokoj küt*, *tixem*, *ngyaj awaniw omb win*, *kos aga che yaj neech nejiw metiw*. *Xike xi tyat amb andok*, *ngyaj kalüy*, *ngyaj kawak ndek*, *noik nüt tambüw kalüy ndek*, *ndoj tasap nejiw kyaj napak ncherrek akyüb wüx ajoet*, *ngomajneaj majtsoriw*, *takaliw kiaj*, *wüx tamong kyaj tajtsoriw*.

“En eso dice (señalando el texto), sobre el mar, donde van a pescar los señores, ellos agarran pescado, camarón, y a veces sacan huevos de tortuga, de eso viven. Mi papá sabe y va a pescar, a veces en el mar muerto, o en el océano pacífico, una vez fueron al mar muerto y allá los agarró una tormenta muy fuerte con lluvia, no pudieron regresarse, allí se quedaron hasta que pasó todo, luego regresaron” (Transcripción de clase 26/06/2011).

Mostraban sus conocimientos previos con aportaciones que en ocasiones no venían explícitos en el texto. Por ejemplo, cuando leían el texto de “nginyay mirang najngow chaj” (cómo hacer caldo de mojarra blanca) algunos decían: *“cuando vamos a la orilla del mar a veces se ve cómo saltan los montones de mojarras blancas cuando pasan cerca de la orilla, dicen los abuelos que se ven más en tiempos de mucho viento del*

norte”, fue algo indispensable porque demostraban lo que ya hemos dicho, el conocimiento que tienen cuando se hace referencia a temáticas conocida por ellos.

Esto ayudó a que el docente fuera involucrando a los educandos en el mundo de la lectura, cada vez mejor. La variedad de textos es muy indispensable para este proceso, porque los niños se van dando cuenta del uso que se le da en el contexto áulico, así como el uso de cada uno de los fonemas del ombyayiüts, porque la mayoría de niños y niñas llegan a la escuela sin ninguna o pocas nociones de escritura de su lengua, por eso la creación de un entorno letrado significativo y funcional en el aula y en la escuela constituye la principal estrategia metodológica para desarrollar en estos niños el sentido e interés que tienen la lectura y escritura (Galdames, et. al., 2006) .

Cuando retomaban la lectura en su modalidad ecoica (niños y docente leen juntos, al mismo tiempo), ayudó para continuar adentrando a los alumnos en lo que se lee. Siguiendo las recomendaciones de Gomez Palacio (1996) se presentaron una variedad de textos para proveer a los alumnos frecuentes oportunidades de lectura, los que quedan expuestos en el aula para que los niños puedan explorarlos e intentar descubrir su significado, alejarse o dejar de lado a la medición de: quienes leen más rápido, más lento, cuántas palabras se lee por segundos, por minutos, entre otras; sino, hacer que los niños encuentren y se den cuenta del uso y función de leer en la lengua materna.



La motivación por parte de los niños se visualizaba cuando el docente les pedía pasar a dirigir la actividad de lectura, el ambiente del grupo era de interés. Los textos a partir del contexto favorecían la lectura, igualmente en el desarrollo de la oralidad. Se leyeron textos con un vocabulario familiar como *tixem* (camarón), *küt* (pescado), *cheeb* (tiburón), *müx* (canoa), *lex* (delfín) entre otras. Se proyectó la lectura con un sentido de familiarizarse con el texto y no encerrarse en una idea errónea de provocar indisciplina en vez de placer por

leer porque leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral, eso sería solo una técnica de decodificación.

Las actividades desarrolladas, estaban estableciendo tiempo y espacio para la lengua propia, así como para el aprendizaje de la lectura y escritura, esto contrasta con las prácticas tradicionales que se ha desarrollado en relación con éstas dos habilidades, porque siguiendo a Carbajal Pérez y Ramos García (2000) mencionan que la magia de la lectura está ausente en las escuelas; se la hemos escondido a los niños y la hemos remplazado por (la lección de lectura, la que es obligatorio estudiar porque se controla y califica).

Siguiendo a Lozano Vallejo (2002) quien menciona que para adentrarse en la familiarización de la lectura y escritura, es indefectible considerar los siguientes elementos durante el proceso de enseñanza, presentamos el siguiente cuadro:

Cuadro 25. Fases de lectura

FASES	¿PARA QUÉ?
<p>PRE-LECTURA (Antes)</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Activar conocimientos previos • Introducir nuevos conocimientos (grafemas y fonemas) • Motivar la elaboración de hipótesis • Predecir (anticipar) 	<p>Conectar al niños con el texto</p>
<p>LECTURA (Durante)</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer en silencio (niño/a) • Leer en voz alta (docente como modelo) • Dirigir la lectura con preguntas • Lectura en voz alta (niño/a) • Lectura silenciosa 	<p>Comprensión de la lectura</p>
<p>POST-LECTURA (Después)</p> <p>Sistematización</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrar: oral o escrita (niño/a) • Preguntar (docente/niños) • Crear o recrear textos (niño/a) • Expresión artísticas (collage) (niño/a) • Aplicar (organización de ideas) (niño/a) 	<p>Evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comprensión • Producción oral • Producción escrita

Este cuadro nos sugiere que como docentes, máxime los que trabajan para el medio indígena, al asumir el compromiso de trabajar con sus lenguas originarias, se debe de lograr partiendo de la premisa de que se aprende haciendo, a comunicar, comunicando, a hablar, hablando, a escribir, escribiendo, se aprende en situaciones reales de comunicación (Arreola, 1977, Lozano Vallejo, 2002).

Y para lograr la conexión del texto con los alumnos, no hay otro camino que adentrarlos en la lectura de textos, que estén inmersos en estos procesos. El compromiso fue el de leer un texto cada mañana, antes de adentrarse con alguna temática en especial; lo cual ayudó a despertar el interés de los educandos, enfatizando que se aborden temas conocidos y que el texto no fuera extenso.

Se proporcionó a los escolares un repertorio de textos a partir de cuentos, leyendas, chistes y adivinanzas de la comunidad que fueron interesantes para ellos; así mismo, siempre se aprovechaban los conocimientos previos, donde dictaban los niños un texto y el docente lo escribía. Por ejemplo, fue una experiencia muy sugestiva cuando entre todos, inventaron las siguientes adivinanzas:

Isüt/Adivinanza

<p>Andorok nüt, aton ongwüts, wüx altyül yow natyak ombas, wüx lajanicheran apmakants, ajiür soots aton lil. Naxix, xiyay atsaram, aton alndom maxoram tyül plas, kos kiaj ajnap.</p> <p>¿Kwane? (tixem)</p>	<p>Se pesca de día y también de noche, cuando está en el agua o mar es de color verdusco, cuando ya se cose se vuelve roja, también tiene barbas y escamas. Es sabroso por eso se come mucho, se puede encontrar en el mercado porque ahí lo venden.</p> <p>¿Qué es? (camarón)</p>
<p>Ajüy, amb mayam natsaram, axang, ajoy minchep nej, ajüy nüt, aton ongwüts, atüch minkiaj wüx lawaag nangaj ndek kos atkyay alndom maxom leaw tamayam. Aga yaj mi najiüt meawan nipilan monaw nengüy tikambaj.</p> <p>Kwane (nendok)</p>	<p>Camina, anda en busca de comer, levanta, lleva consigo su canasto, camina de día, también de noche, llega a lugares muy alejados cuando se seca las lagunas para buscar su sustento. Es la actividad a la que se dedican la mayor parte de las personas de esta comunidad.</p> <p>¿Qué es? (el pescador)</p>

Para los niños fue muy significativo porque eran partícipes del proceso y se estaba fortaleciendo el trabajo con la L1.

4.3.2 La lámina móvil

Durante este proceso de trabajar con la L1, las estrategias y materiales didácticos ocuparon un lugar incuestionable en el proceso: sirvieron como instrumento de aprendizaje y de apoyo que permitió, por un lado, al aprendizaje activo de los niños, y por el otro, un mejor desenvolvimiento y aprovechamiento; la lámina móvil fue una muestra de ello.

Se trabajó una lámina motivadora con dibujos móviles relacionados con la pesca, con la intención de favorecer el desenvolvimiento de los escolares a través de la descripción. Lo contextual y familiaridad de las láminas conlleva al mejor logro de los propósitos planteados, por eso, las láminas también facilitaron la comunicación.

Este material favoreció el desarrollo de la expresión oral por un lado, a través de la descripción e interpretación de imágenes, creación de diálogos, pero también como fuente para la producción escrita a partir de la descripción, así como canciones, poemas, cuentos, adivinanzas, etc, de acuerdo a la imaginación de los niños. Las láminas tienen las ventajas siguientes:

- Favorecen el uso y desarrollo de la expresión oral.
- Facilitan la producción lingüística adecuada a la realidad
- Promueven el autoaprendizaje
- Despiertan la creatividad y la imaginación
- Activan el intelecto, la afectividad, la curiosidad y el placer por aprender.
- Posibilitan actividades lúdicas y variedad de estrategias en el aprendizaje de la lengua materna o segunda lengua.
- Apoyan la socialización del niño con la lectura y escritura (Lozano Vallejo, 2002).

Durante la actividad el docente mostraba la lámina a los niños; ellos expresaron interés por la ilustración, muchos se acercaban y ayudaban a pegarla en la pared y empezaban a platicar entre ellos como: *xowüy lajneaj, aaa tiül ndek a nej, andüy wüx*

nendok (está muy bonito, ah es dentro del mar, es sobre la pesca), daban a conocer sus conocimientos previos a partir de la ilustración, sin que el profesor les preguntara.

Después introdujo la actividad a través de motivaciones y preguntas como ¿les gusta la lámina? ¿qué dibujos ven en la lámina? ¿de qué se trata? ¿de qué lugar? ¿lo han visto en la comunidad?, posteriormente el docente indicó que iban a ir pegando los dibujos móviles en la lámina, los cuáles eran de: camarones, pescados (mojarra, tiburón, sierra, lisa, lepe), jaibas, chinchorro, canoas.

Niños voluntarios pasaban al frente, pegaban los dibujos móviles (ilustración de la derecha), al tiempo que mencionaban algunas características, por ejemplo: *aga künch natyaik ombas, ajyür püind, akül tyül nangaj ndek* (la jaiba, es de color verde, tiene tenazas, vive en el mar). Al término se realizó una descripción escrita en ombyayiüts sobre la importancia del mar, esto muestra que la educación infantil y los primeros niveles de educación primaria deberían tener como lenguaje de partida el estándar local y la escuela debería ampliar la capacidad receptiva primero y productiva después hasta llegar a un estándar general (Cassany, 2000).



Con la descripción oral y escrita, los niños se iban familiarizando, porque estos procesos se adquieren con mayor facilidad en un contexto de uso, ya que, cuando ambos son integradores, relevantes y funcionales, tienen propósitos reales para utilizarlos, y a través de este uso los fortalecen y ésta es la gran tarea de nuestras escuelas de expandir o recrear lo que ya conocen, y los libros bilingües fueron una opción.

4.3.3 Los libros bilingües a partir de cuentos del contexto.

La producción de texto es complicada, y lo primero que uno se enfrenta es tanto a la falta de un alfabeto estandarizado, como a la falta de producciones escritas de la lengua. Por eso, la preparación de materiales en la lengua propia es tarea de quien pretende fortalecer el aprendizaje de los educandos; desafortunadamente la falta de materiales es uno de los pretextos a que se recurre para dejar de lado el trabajo con la L1, pero vale retomar que no hace falta construir un material especial, sino permitir, más aún, estimular a los niños a leer de la manera en que ellos hablan. De nada sirve cambiar sólo los materiales cuando lo que hay que cambiar es la concepción del proceso (Ferreiro y Teberosky, 1999); en la medida en que nos adentremos en este entendido, se podrá ir tejiendo una nueva metodología de trabajo.

Reconociendo la importancia del cuento dentro de las actividades didácticas, éste se retomó para la producción de textos por parte de los niños, basándonos en la siguiente postura:

El reto no es buscar un método preciso para enseñar destrezas y habilidades, sino diseñar formas de interacción que promuevan el desarrollo del lenguaje y sobre todo la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas culturales para actuar en el mundo. Significa enseñar diferentes procesos comunicativos que requieren de la lengua escrita y permitan ampliar y variar las experiencias de los educandos con el lenguaje, de tal manera que los prepare para participar en múltiples situaciones y contextos (Kalman, 1999:26)

Entre otros, se trabajó el cuento de *"Nop nendok akyüb jüm"* (el pescador y el cocodrilo), que forma parte de la tradición oral ikoots, y refleja elementos de la cosmovisión, sobre el trabajo de los pescadores. Pedagógicamente, se desarrolló el texto de manera en que los niños se involucraran en la actividad. El cuento contribuyó a una apertura de aprendizaje para la formulación de nuevos conocimientos, porque "la narración y la lectura en voz alta por parte del maestro pueden cautivar a los alumnos, como las pláticas del susto, leyendas, cuentos u otras historias que casi a todos los niños les gustan" (Ochoa Popoca, 1990:57).

El cuento fue fructífero tanto para el docente como para los alumnos, por la interacción que se producía entre todos, y la familiaridad en que se daba la participación porque se

aplicaron las técnicas de pre-lectura. Para la etapa de lectura, ésta se desarrolló a través de las estrategias de lectura como son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección.

Dichas estrategias contribuyeron al logro de la comprensión de los textos, a partir de la interrogación del texto mismo. Por eso, durante la presentación de los libros; las estrategias sirvieron para motivar y adentrar a los niños en la actividad; por ejemplo, se retomó la estrategia de *predicción* (conlleva a prever el final de una historia, la lógica de una explicación o la estructura completa de una oración) antes y durante el texto.



Desde la portada del libro se debe lograr la motivación y el interés por el texto; en eso se reflejó el apoyo de la *predicción antes de la lectura*, se acompañó de preguntas que permitieron dicha estrategia; por ejemplo: ¿de qué creen que va a tratar el cuento?, ¿dónde creen que va a ir a pescar? ¿qué se encontrará en el mar?, eso motivaba a los niños para participar y dar a conocer sus conocimientos previos.

Esto se hizo con la intención de alejarse de la lectura repetida, y enfocarse en la comprensión, por eso, el docente cuestionaba a los niños a través de las interrogantes; de esta manera, pudo desarrollar la interacción entre los alumnos y lo que estaban leyendo. Los niños se mostraron entusiasmados por la actividad, lo expresaban con sus participaciones e intervenciones, por eso, esto lleva a contrarrestar lo que plantea Gómez Palacio, que muchas veces “la lectura se asocia con el hastío y el aburrimiento, por una parte, debido a la falta de variedad de textos, y por otra, porque tiene que aprenderlos de memoria” (1996:15).

La estrategia de *anticipación* (tiene mucha relación con la predicción, al efectuar la lectura se iban haciendo anticipaciones sobre las palabras que seguían; éstas pueden ser de significado o de estructura gramatical), porque en el momento en que el profesor estaba trabajando el cuento de *nop nendok*, algunos niños se adelantaban en la pronunciación de algunas palabras en el transcurso del texto. Por ejemplo, cuando el docente pronunciaba *amb andok*, la mayoría lo complementaban diciendo “tixem, küt, künch, kalüy ndek, kawak ndek,. Tyül patyür, mbas moing” aunque no eran las palabras

que seguían, lo interesante era la intervención y la puesta en práctica, de los conocimientos previos.

El docente incitaba en todo momento la participación de los educandos, por eso en una de las páginas, les preguntó, ¿qué creen ustedes que pasaría si no se cuidara el mar?, la mayoría mencionó: *nuestros papás ya no tendrían nada que pescar y ya no tendríamos qué comer*; en este momento estaban desarrollando la estrategia de *inferencia* (lleva a deducir la información no explícita en el texto), la actividad se desarrollaba de manera significativa.

La infinidad de conocimientos que los educandos adquieren de su contexto es enriquecedor; por eso, cuando les preguntaban acerca de la pesca (tema no explícito en la lectura), se inició la lluvia de ideas: algunos comentaban sobre el tipo de redes que se ocupaba actualmente, otros sobre los lugares de pesca y otros más sobre los tipos de productos que más se pescaban, demostraban que tenían un repertorio de conocimientos sobre la temática, así como la comprensión que iban logrando del texto.

Con la estrategia de *muestreo* (seleccionar de la totalidad una parte), el docente seleccionó durante la lectura del cuento, una parte de lo que ya se había revisado y preguntó a los niños ¿cómo hacen los pescadores cuando llegan a la orilla del mar?, ¿qué hizo el cocodrilo?, dicha estrategia hacía recordar de manera significativa la información ya trabajada, lo cual confirma el trabajo de los socioconstructivistas como Kalman que afirma: la escritura y lectura en la escuela tiene que vincular al educando con los usos reales de la lengua escrita: si los niños (y adultos) no encuentran un uso comunicativo y una función social para ella, difícilmente la usarán en espacios distintos al aula (Kalman, 1999).

Es de igual importancia la estrategia de la autocorrección (*permite localizar el punto donde está el error y reconsiderar o hacer más información para efectuar la corrección*), dicha estrategia ayudó a que los educandos pasaran a dirigir la actividad, donde seleccionaban y mostraban una página del libro y entre todos se cuestionaban de lo que trataba, de tal forma que pudieron verificar si no existía alguna confusión, alguna duda, no obstante.

Una vez terminada la lectura del cuento, se continuó con el post-lectura, donde el profesor motivaba a sus alumnos a narrar nuevamente el texto en forma oral de acuerdo con lo que habían entendido, no se hicieron esperar los voluntarios que desde sus lugares narraron.

4.3.4 La transferencia lectoescritora

Una vez trabajado con textos para que los niños se involucraran en la lectura del ombyayiüts, se prosiguió con esta etapa de trabajo. Consistió en que los niños que están mayormente alfabetizados en español (tienen mayor competencia escrita) realicen la transferencia de la L2 a la L1 para la familiarización con los grafemas que se usan para escribir esta lengua. En palabras de Cummins, la transferencia es que “en la medida en que la enseñanza de Lx sea eficaz para promover el dominio de Lx, se producirá la transferencia de este dominio a Ly siempre que haya un contacto suficiente con Ly (sea en la escuela o en el entorno) y una motivación suficiente para aprender Ly” (2000:54).

Las actividades se desarrollaron de la manera siguiente:

a) Primera lección

Como primera lección se trabajó la transferencia de la “u” en español a la “ü” en ombyayiüts, que corresponde a la vocal cerrada, central, no redondeada /i/, porque en ombyayiüts la “ü” tiene una presencia recurrente en la escritura. Se tuvo como finalidad que los niños distinguieran el sonido distintivo en la L2 (cerrada, posterior, redondeada /u/) para luego compararlo con el fonema existente en la L1.

La alfabetización en L1, se hizo sobre aquello que el niño no conoce, es decir, de lo exclusivo de L1 y de las precisiones de elementos compartidos pero con ciertas diferencias, como el caso que aquí se trabajó.

ombyayiüts	español
<p>Omyaats nangaj ndek</p> <p>Tyül nangaj ndek, amb nipilan monaw nengüy tikambaj mendokoj. Nengüy axoram natsaram, aton wüx najlüy apmatüch majnap.</p> <p>Nangaj ndek ajyür xiyay omyaats nej, altyül xiyay ombas küt (chiling, or, cheeb, xyülan, mil, lyap, lok, ndyap) aton altyül müm win, tixem, ponon, pilaw, mi müm tixem, pilmyük, mi kwak ndek, lex, künch, xiyay ajyür.</p> <p>Aga yaj apaküy myawan tyat monxey mondok, aga yaj minajyütüw nejiw; wüx ngomajlüy, ngomasarap andorok, xiyay amix omyaats nipilan. Tyat xeech apyüngüw netam matajküch majnyaj nangaj ndek, kos omyaats nej tamapaküüch ikoots.</p>	<p>Los productos del mar</p> <p>En el mar vivo, acuden las personas que viven aquí en San Mateo del Mar para pescar. Aquí se busca para comer, y cuando se pesca un poco más, alcanza para vender.</p> <p>El mar tiene muchos productos, en él hay muchos tipos de peces (sierra, roncador, tiburón, mantarraya, lisa, lepe, boca dulce, sardina), así también tiene, tortuga, camarón, cangrejo topo, cangrejo, langosta, caballito de mar, pulpo, delfín, jaiba, boca, entre otros.</p> <p>Esos productos son lo que alimentan a los pescadores, ese es su trabajo, pescar; cuando no se pesca nada o poco, la gente se entristece. Los abuelos dicen que hay que mantener limpio el mar, porque vivimos de sus productos.</p>

Act. 1. Se leyó el texto en forma grupal, primeramente en la modalidad eco y posteriormente ecoica.

Act. 2. Se buscó palabras que contenían la vocal a trabajar, y se fueron coloreando las palabras.

<p>Omyaats nangaj ndek</p> <p>Tyül nangaj ndek, amb nipilan monaw nengüy tikambaj mendokoj. Nengüy axoram natsaram, aton wüx najlüy apmatüch majnap.</p> <p>Nangaj ndek ajyür xiyay omyaats nej, altyül xiyay ombas küt (chiling, or, cheeb, xyülan, mil, lyap, lok, ndyap) aton altyül müm win, tixem, ponon, pilaw, mi müm tixem, pilmyük, mi kwak ndek, lex, künch, xiyay ajyür.</p> <p>Aga yaj apaküy myawan tyat monxey mondok, aga yaj minajyütüw nejiw; wüx ngomajlüy, ngomasarap andorok, xiyay amix omyaats nipilan. Tyat xeech apyüngüw netam matajküch majnyaj nangaj ndek, kos omyaats nej tamapaküüch ikoots.</p>
--

Act. 3. Se leyó en forma grupal las palabras remarcadas, posteriormente los niños pasaron al pizarrón a escribir una de las palabras que colorearon.

Tyül	nengüy	wüx	najlüy	apmatüch
ajyür	altyül	küt	xyülan	müm pilmyük
künch	minajyütüw		ngomajlüy	apyüngüw
matajküch		amapaküch		

Act. 4. Se copiaron las palabras remarcando la grafía “ü”, para luego preguntar.

- ¿Existe esta grafía en español?
- ¿A cuál se parece en español? Donde la mayoría respondió “u”

Act. 5. Escribieron palabras que conocían en español que contenía la vocal “u” en la pizarra como los siguientes:

uvas	unión	uno	uso	tiburón	puso	hubo
tubo	hule	humo	puma	espuma	pluma	
culebra	cuna	gusano	tuna	jugar	jugo	
Hugo	luna	lunar	lluvia	Lupe	nuevo	nube

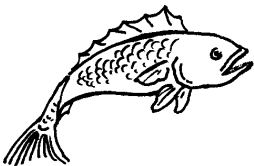
- Se repasó cada uno de las palabras escritas.
- Se les preguntó ¿se parece a la “ü” del ombyayiüts? A la cual respondieron que sí.

Act. 6. Se compararon y leyeron las palabras que los niños habían escrito en ombyayiüts y español cambiando la vocal.

español		ombyayiüts
üvas	güsano	Tyul
üniön	tüna	nenguy
üno	jügar	wux
üso	jügo	najluy
tibürön	Hügo	apmatuch
püso	lüna	ajyur
hübo	lünar	altyul
tübo	llüvia	kut
hüle	Lüpe	xyulan
hümo	nüevo	mum
püma	nübe	pilmyuk
espüma		kunch
plüma		minajyutuw
cülebra		matajkuch
cüna		amapakuuch

- ¿Cuando se cambia la vocal, suena igual, se entiende? A la que todos respondieron que no. Iban dándose cuenta de la diferencia a partir de su uso.




Act. 7. Se hizo la comparación entre la “u” y la “ü” a partir de enunciados.




1. Aga küt akül tyül yow.

2. Aga kut akul tyul yow.

- Se leyó cada una de las oraciones en conjunto con los niños, resaltando el sonido de la “u” y “ü”.
- ¿Se entiende si escribo como en el enunciado 2? ¿Se escucha igual? ¿Cuál es la diferencia?
- Se siguió con otros ejemplos como:







	Aga naxyül apyürüch tyül korrül Aga naxyul apyuruch tyul korrul
	Müm najtaj ajüy mandel Mum najtaj ajuy mandel
	Nine nūx ta üt as Nine nux ta ut as

	Aga künch ajyür mi püind nej. Aga kunch ajyur mi pund nej
---	--

Se les preguntó a los niños: ¿Qué sucede al cambiar la “ü” por la “u” en ombyayiüts?
¿Se entiende qué dice?

Act. 8. A jugar escribiendo. A partir de tarjetas con imagen (anverso) y nombre (reverso), se enfatizó sobre la “ü” para posteriormente formar pequeños textos.

- El docente mostró la imagen y preguntó ¿qué es?, para luego voltear para que los alumnos reconocieran su escritura. Ejemplo:

	mün		kamüy
	ndyük		jüm
	sambüm		müx

Formaron enunciados a partir de cada palabra, por ejemplo:

- ❖ **Mün** ajchik tyül sox.
- ❖ Aga **ndiün** napat.
- ❖ Nagan aga **sambüm**
- ❖ Müm najtaj ajal **kamüy**
- ❖ **Jüm** akül tyül yow
- ❖ Nop nendok ajyür **müx**.

- De forma oral se desarrolló una historia, a partir de las imágenes y palabras visualizadas.

Act. 9. Se escribió la historia narrada, considerando todas las palabras trabajadas, la cual quedó de manera siguiente:

Tajlüy nop tyat nendok, nej ajyür mi müx nej, wüx aw aniüng nej mi müm nej tajal kamüy majaniich üt nej, nangan sambüm. Ndoj tyül tyüd tajaw among nop ndyük, ndoj tajüy, kyaj tajaw mijkyaj ta ajchik nop mün, wüx tapyay mbyay ndek tajtep tyül mi müx nej, tam andüy minkyaj, tyül yow tajaw ajrok nop jüm.

Había un señor pescador, él tenía su canoa, cuando salía de su casa para pescar, su mamá tiza lumbre para cocinar calabaza. Después, en el camino vio pasar una víbora, él siguió su camino, a lo lejos vio saltar una liebre y cuando llegó a la orilla del mar, se subió en su canoa y se fue lejos, de repente vio nadar en el agua a un cocodrilo.

b) Segunda lección.

Terminada la lección anterior, se trabajó un nuevo fonema, /k/. La perspectiva era nuevamente identificar la diferencia entre la “k” usada en español con la “k” del ombyayiüts, que corresponde a la oclusiva, velar, sorda /k/.

Como introducción se trabajo a partir del siguiente texto, donde se puso énfasis sobre el uso de la “k” en la primera lengua.

Ikoots monkül tikambaj

Nipilan nakalyüts nengüy tikambaj, andyakaats ombyayiüts. Ajoyüraats xiyay monajnyaj, kos ayey ikoots tyüt ndek, amb kalüy aton amb kawak. Aton ajlüy nipilan mondüy, mondok, monjüy tikorrül, aton müm montaj ajayiw mandel, monrang nchep. Atkyay akalyüts nengüy, najnyaj omyaats nipilan, nyüng xiyay akaliw tyül iüm nit, üteran pyats os, atsaram küt, tixem kos aga yaj ajoyüraats.

Una vez presentado el texto, se continuó con la lectura de forma grupal, en donde los niños participaron de manera activa, con una notoria familiaridad con su lengua propia. Posteriormente se buscó palabras en las que se usó el fonema /k/, como se muestra a continuación.

Ikoots monkül tikambaj











Nipilan nakalyüts nengüy tikambaj, andyakaats ombyayiüts. Ajoyüraats xiyay monajnyaj, kos ayey ikoots tyüt ndek, amb kalüy aton amb kawak. Aton ajlüy nipilan mondüy, mondok, monjüy tikorrül, aton müm montaj ajayiw mandel, monrang nchep. Atkyay akalyüts nengüy, najnyaj omyaats nipilan, nyüng xiyay akaliw tyül iüm nit, üteran pyats os, atsaram küt, tixem kos aga yaj ajoyüraats.

Una vez terminado de seleccionar y remarcar las palabras con “k”, se les dio lectura entre todos, enfatizando el sonido de dicho fonema. Luego los niños lo copiaron a sus libretas cada palabra, para posteriormente al azar, algunos lo leyeron de forma individual. Posteriormente se les preguntó:

- ¿Existe esta grafía en español? A la cual todos respondieron de forma afirmativa.
- ¿Suena igual que en ombyayiüts?
- En español ¿con qué otros grafías se asemeja la “k”? , en donde los niños iniciaron a dar ejemplos como los que siguen:










casa	cama	coco	cocina	comer	canela	camión
corazón	queso	kilo	cosa	quemar	quiero	cola
coca	carro	quien	Karina	Kike	kilates	camarón
calabaza	correr	copa	que			

Surgió una situación en la que a los niños se les dificultó encontrar palabras en español que iniciaran con “k”, debido al poco uso que tiene en esta lengua, y los que mencionaron se apoyaron de sus libros de texto, mientras que con “ca”, “co” “qu” eran los más recurrentes como ya se ha mencionado en el cuadro arriba. Se les hizo ver sobre la escritura inestable que tiene este fonema en español, por ello se asimila con las sílabas que habían mencionado, así mismo se hizo la aclaración de que en ombyayiüts no existía tal confusión, debido a que únicamente se usa este grafema. La aclaración de esto, se abordó a partir de imágenes.

Español	Ombyayiüts
 quemar	 kants
 kiosco	 kek
 cola	 kow
 culebra	 kün
 kilo	 kaaw

Se fue dando lectura a cada una de las palabras, después se les hizo las interrogantes ¿vieron la diferencia?, si en “cola y culebra”, se cambia la “c” por la “k”, ¿se lee diferente? ¿Cuál es la que se ocupa en ombyayiüts? Se les hizo saber nuevamente que en ombyayiüts solo se ocupa el fonema /k/, a diferencia del español, con la que han tenido mayor acercamiento.

Posteriormente se trabajó oraciones a partir de las palabras en ombyayiüts, en las que los niños escribieron de acuerdo a sus posibilidades. Después se continuó con el trabajo de imágenes y palabras, como las siguientes:

	kil		koy		künch
	küt		kang		kambaj
	korrül		kawüy		koj

A partir de los cuales se narraron pequeñas descripciones, primero en forma oral, retomando cada una de las palabras trabajadas que inician con “k”, posteriormente se hizo en forma escrita.

Se puede decir entonces, que con un trabajo de transferencia, los niños pueden ir acercándose al uso de grafemas de su primera lengua; los materiales y el juego son indispensables en el proceso. Trabajar lo desconocido, o lo poco conocido, se hace interesante para los educandos a partir de aspectos o elementos ya familiarizados, así se van adentrando de la escritura del ombyayiüts.

REFLEXIONES FINALES

La práctica docente no es tarea fácil, conlleva a enfrentarse diversas situaciones y adversidades. Los agentes implicados en la labor educativa, deben ir encaminados hacia la búsqueda de nuevos elementos práctico-metodológicos para la enseñanza, máxime para enfatizar el fortalecimiento y extensión de uso de la L1 en el salón de clases, sin dejar de lado la importancia de L2, sino propiciar el tiempo y espacio para cada una de ellas. Esto sólo se puede conocer y analizar a partir de la cotidianidad del aula y del contexto escolar.

Las lenguas indígenas, se han ido desplazando y perdiendo legitimidad y credibilidad, la escuela ha contribuido en ello. Los docentes también han sido partícipes de alguna u otra forma, ya que, algunos han optado en algún momento por el uso exclusivo del español, menospreciando a la materna, llevando a los niños a una dimensión de la realidad ajena a sus concepciones culturales y sociales, creando una ruptura, una dualidad, entre la escuela y la comunidad.

El ombyayiüts al igual que otras lenguas indígenas, deben asumir un papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la cultura ikoots; para ello, es indispensable el interés y disposición por parte de los actores educativos, como se obtuvo en este caso, con el docente de segundo grado grupo "A"; sólo así, se pueden lograr acciones significativas en relación a usar la lengua materna de los niños como potenciadora de aprendizaje.

También, es necesario que el propio docente asuma un papel protagónico, para reflexionar sobre su propia práctica, y así poder mirar otros ámbitos, como los saberes y conocimientos de la comunidad para retomarlos dentro y fuera del aula junto con los niños. Así mismo, es importante el hecho de romper con ciertos paradigmas tradicionales en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura, e ir visualizando dichas habilidades como prácticas sociales, que vayan más allá de la simple transcripción de códigos y la repetición de palabras.

A pesar de que en México se ha “reconocido” la pluralidad cultural y lingüística de la población, así como la importancia de atender y fomentar una educación acorde a sus características y necesidades, en la realidad educativa y contextual ésto ha quedado al margen de las prácticas escolares, sólo como programas compensatorios o asistencialistas y a la cultura como sustancialista, primordialista y objetivista (Diaz Couder, 1998).

La tendencia actual, considero, es partir de la práctica individual y colectiva de cada docente, zona o sector escolar, para ir consolidando y aterrizando nuevas formas metodológicas de enseñanza y aprendizaje; para ello, es necesario elaborar materiales propios de lectura, escritura y de otros ámbitos de enseñanza, partiendo de los conocimientos previos y significativos de los niños. Por eso, fue importante en esta ocasión, mi participación y colaboración con el docente de grupo, para el compartir de experiencias y elementos metodológicos para la enseñanza de la lectura y escritura.

De tal manera que ésta temática de “el ombyayiüts en el aula” mostró elementos de trabajo y el papel que asume la lengua ombyayiüts en el espacio físico y del proceso de enseñanza-aprendizaje del aula y del ámbito escolar; que no es ajeno a la situación de otras lenguas originarias. Cómo objetivo de ésta investigación se planteaba el análisis de la enseñanza de la lengua, no obstante, este tuvo como limitante que no se daba la enseñanza, por eso se enfatizó más en el aprendizaje.

Por eso, enuncié elementos importantes que se encontraron en este proceso de investigación: en la comunidad como en el ámbito escolar la lengua predominante en la oralidad es el ombyayiüts, habitantes del barrio, docentes y niños lo hablan. Pero dentro del contexto del aula didáctica, sigue prevaleciendo la etiqueta de “poca importancia”, ya que solamente tiene la función de puente. En ningún momento de la vida cotidiana (escolar y áulico) se escribe la ombyayiüts, porque no es considerada en la planeación didáctica del docente.

Aunque, a partir de los resultados de la competencia comunicativa oral y escrita de los niños, se puede deducir que son bilingües en cierta medida, haciendo énfasis de que mantienen características distintas en cada lengua, porque “el bilingüismo en una persona puede variar dentro de cada aspecto de las habilidades del lenguaje y en los

niveles del mismo” (Manriquez y Acle, 2006: 273). Ya que, existe un mayor nivel de alfabetización en español, esto derivado de que es la lengua de mayor presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo demostraron los niños en sus escritos que fueron altamente apropiados.

De acuerdo a lo anterior, las diferencias encontradas (que los niños son potencialmente competentes en la oralidad en el ombyayiüts y limitados en español, mientras que en la escritura, son mayormente alfabetizados en español y poco en ombyayiüts) también están relacionadas con las experiencias lingüísticas de los niños en diferentes situaciones comunicativas; en principio, entre las que se dan en el interior de la escuela y en la familia. Si consideramos que la lengua materna de los niños es el ombyayiüts – lo cual implica que los niños se comunican mayormente en dicha lengua en las interacciones con personas de su comunidad, familia y escuela–, pero es el español que se asume como instrumento más utilizado al interior del salón de clase, es así, como se puede comprender por qué los niños tienen mejores habilidades de escritura en ésta lengua.

Por eso, en base a los resultados de escritura en ombyayiüts, las ideas que los niños manifiestan, son construídas a partir de los recursos gráficos con los que cuentan, es decir, del español. Esto se demuestra a través de transferencias que realizaron los educandos de los fonemas usadas del español al ombyayiüts. Por ello, el estar confrontando de forma continua y significativa las dos lenguas, incita mirarlas con nuevos enfoques y con suma atención, puede ser un punto de importancia para el debate sobre la educación bilingüe.

La transferencia del español al ombyayiüts, permitió al niño ikoots escribir y leer su lengua, pero también habrá que considerar sus alcances y sus limitantes. Cuando el niño esté escribiendo palabras en ombyayiüts puede hacer uso de fonemas del español y realizar la transferencia, no obstante, cuando escribe oraciones o frases puede encontrarse con limitaciones por las características de cada lengua, es ahí donde debe estar el papel del docente. Por eso insisto, que la transferencia del sistema gráfico del español es muy útil para los niños ikoots, sin embargo, no puede descuidarse en el aula un trabajo cuidadoso de reflexión sobre las características del ombyayiüts.

Así mismo, hubo limitaciones de elementos que no se pudieron desarrollar durante este proceso. Uno de ellos fue la comprensión lectora, ya que se enfatizó solamente en la competencia oral y escrita, es decir, en el aprendizaje de los niños en estas habilidades, porque en la línea de enseñanza, como ya se ha dicho, no existía en la práctica.

Todo lo anterior, lleva a reflexionar sobre otros indicadores de la práctica docente y de la realidad educativa. La intención es por consiguiente enfocarse hacia la apertura de una visión de trabajo distinta, es decir, partir de las concepciones concretas, locales, conocidas, para poder llegar posteriormente a lo ajeno, ya que, la pretensión es lograr un bilingüismo aditivo, donde las dos lenguas (ombyayiüts-español) puedan desarrollarse en su propio tiempo, espacio y metodología apropiada.

Finalmente, es una realidad de que existen enormes dificultades pedagógicas y lingüísticas para la enseñanza del ombyayiüts. Tiene que ver con las condiciones poco favorables de aprendizaje: los niños tienen pocos libros para leer y escribir, casi nada, aunado a esto, el poco conocimiento o de práctica por parte de los docentes en la escritura de la lengua. Pero se debe recordar que, la lengua que no se escribe no tiene otro camino más que la tradición oral, aunque sin lugar a dudas, la lengua escrita, ofrece otros espacios de uso y de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, G. (1973) *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP.
- Aguirre Beltrán, G. (1983) *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza. La experiencia de México*. México: CIESAS.
- Amadio, M. (1987) *Educación y Pueblo Indígenas en Centroamérica*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Appel, R. y Muysken P. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Arévalo, Pardo y Vigil (2005) *La enseñanza del español como segunda lengua en la escuela EBI de Perú*. Lima: DEBI.
- Arnau J. et. al. (1992) *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Arreola, J. (1977) *Inventario*. México: Grijalbo.
- Baker, C. (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: CATEDRA.
- Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Blanche, C. (2002) “La escritura irreductible a un «código»”, en: Ferreiro E. (Comp). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. España: Gedisa.
- Bhatnagar, J. (1984) “La educación multicultural en una perspectiva psicológica” en Torsten H. y Ooper S. *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Akal.
- Biondi, J. (2003) “La lucha contra la corrupción de las palabras. Lenguaje, política y ética.” En: Vigil, N. y Roberto Z. (eds.) *Ciudadanías Inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).
- Borzzone de Manrique, A. y Rosemberg R. Comps. (2010) *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: AIQUE.
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa Hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Brice Heath, S. (1986) *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México: INI.

- Brinton D. G. (1891) *The America Race. A linguistic classification and ethnographic description of the natives tribes of North and South America*. New York.
- Bruzual, R. (2007) "Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües", en *Argos* Vol. 24 N° 46. pp. 46-64
- Burbano Paredes, J. B. (1994) *Docencia bilingüe intercultural una especialización para nuestro días: Una reflexión desde la "tecnología de la educación"*. Quito: Abya-Yala.
- Burgoa, F. (1934) *Geográfica descripción de la parte septentrional del polo ártico de la América y nuevas iglesias de las indias Occidentales*. V. II. México: Publicaciones del Archivo General de la Nación.
- Carbajal Pérez, F. y Joaquín Ramos, G. Coords. (2000) *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla: M.C.E.P.-SEVILLA.
- Casany, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Casany, D. et. al (2000) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Condemarín, M. (2003) "Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna" en López, L. E. y Jung I. (Comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.
- Cook-Gumperz J. (1988) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona-Buenos Aires, México: Paidós.
- Cummins, J. (1983) "La competencia lingüística y el rendimiento académico", en: Juan Oller *Problemas en la investigación de la enseñanza de idiomas*. Rowley, Massachusetts: Newbury house.
- Cummins, J. (2000) *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- De Pablos Pons, J. (1997) *El trabajo en el aula. Elementos didácticos y organizativos*. Sevilla: ALFAR.
- Derrida, J. (1971) *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Desinato, N. (2002) *Didáctica de la lengua para el 1er. Ciclo E.G.B.* Rosario Argentina: Homo Sapiens.

- Díaz Couder Cabral, E. (1998) "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, lenguas, culturas*. Núm.17, mayo-agosto. pp. 11-30.
- Díaz Couder Cabral, E. (2000-2001) "La clasificación de las lenguas indígenas", en: *Ciencias*. Octubre-marzo No. 60-62. pp. 133-140
- Ferreiro, E. (1995) "La alfabetización en lenguas indígenas", En: *Básica*, AÑO II, No.8. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. pp. 46-47
- Ferreiro E. (2004) *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro E. y Teberosky A. (1999) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson (2006) *Enseñanza de Lengua Indígena como Lengua Materna*. Reproducción en México. México: SEP.
- Garton, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991) *Aprendizaje y procesos de alfabetización, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, F. (1998) *Como leer mejor en voz alta*. México: SEP.
- Garrido, F. (2000) *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México: Trillas.
- Gittlen, L. (2008) *Introducción a la lingüística descriptiva*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Instituto de Investigaciones Humanística. Arizona: SIL. International. Inc.
- González Álvarez, C. (2003) *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gómez Palacio, M. (1997) *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- Gómez Palacio, M. et. al. (1996) *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages. An introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gudschinsky, S. (2004) *Manual de Diplomado de Lingüística descriptiva y empatía cultural*. México: Universidad Madero.

- Hachen, R. (2002) "Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización", en: *Lectura y Vida*, Abril de 2012.
- Halliday M. A. K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Hamel, E. (2003) "El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe" en López, L. E. y Jung I. (Comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.
- Hamel E. et. al (2004) "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Num. 20. pp- 83-107
- Hernández Rojas, G. (2010) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hollenbach, B. (1993) "Resumen bibliográfico del huave", en: Bartholomew, D. y Lastra, Y. Coords. *Panorama de los estudios de las lenguas indígenas de México*. Quito: Abya-Yala.
- Hornberger, N. H. (2003) "La enseñanza de y en quechua en el PEEB" en López, L. E. y Jung I. (Comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.
- Jackson, W. (2001) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata y Fundación Paidea.
- Jordá Hernández, J. (2003) *Ser maestro bilingüe en Suljaa´. Lengua e identidad*. México: UPN.
- Kalman, J. (1999) *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*. México: IPN.
- Koike, D. y Carol K. (2003) *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Lima: Willey.
- Lienhard, M. (1990) *La voz y su huella: Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*. Habana: Casa de las Américas.
- Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Buenos Aires: Paidós.
- López, L. E. (1996) "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". En: Godenzzi, J. C. *Educación e Interculturalidad*. Cusco: CBS.

- López, L. E. (1997) "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere" en *Revista Iberoamericana de Educación* N. 13., enero-abril. pp.47-98
- López Farías, B.S. e Hinojosa Kleen E.M. (2003) *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas
- Lozano Vallejo, R. (2002) *Tratamiento y aprendizaje de lenguas en Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Documento de trabajo*. Lima: MED-GTZ.
- Manriquez López, L. y Aclé Tomasini, G. (2006) "Bilingüismo y Competencia Lingüística: Diferencias en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl-Español" en: *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Vol. 40, Num. 3 pp. 267-274
- Martínez M., M. (1999) *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico*. México: Trillas.
- M^a. IGLESIAS, R. (2003) "El conocimiento de actividades que estimulen el desarrollo, lingüístico, desde un enfoque de las inteligencias múltiples". En *La Inteligencia es la capacidad de resolver problemas en un entorno social o cultural*. México: FCE.
- Michaels, S. (1988) "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso", en: Cook-Gumperz. *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós.
- Miguez, M. (2008) *Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria. Anuario educativo mexicano visión retrospectiva*. México: Porrúa-UPN.
- Mildred, L. et al. (1979) *Educación bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*. Lima: Ignacio Prado Pastor.
- Morín, F. (1996) "Praxis antropológica e historia de vida" en Aceves Lozano, J. *Historia oral*. México: Instituto Mora.
- Muñoz Sedano, A. (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Ochoa Popoca, C. (1990) *Fomento a la lectura*. México: Quinto Centenario.
- Pozzi-Escot, I. (1991) "Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el Perú". en: Zúñiga, M.; Pozzi-Scott, Inés y López, L.

E. (eds.): *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

Rockwell, E. (1999) *La escuela cotidiana*. México: FCE

Rodríguez, G. et. al. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sandín, M.P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

Sarto Martín, Ma. P. (1997) *Bilingüismo, una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Salamanca: Amarú.

SEP-DGEI (1999) *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México: SEP.

SEP-CONAFE (1999) *Guía del maestro multigrado*. México: SEP.

Serrano, J. (2003) "La enseñanza de y en lengua indígena en el marco de la educación indígena en Colombia" en López, L. E. y Jung I. (Comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.

Signorini, I. (1991) *Los ikoots (huaves) de San Mateo del Mar; ideología e instituciones sociales*. México: INI.

Splindler, G. (1993) "La transmisión de la cultura", en Maillo Velasco, Honorio M. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Stairs G. A. y Scharfe E.F. (1981) *Diccionario huave de San Mateo del Mar*, Serie de vocabularios indígenas Mariano Silva y Aceves, N° 24. México: ILV.

Tezanos de Mañana, A. (1998) "La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica". En: Briones, G. (Comp.) *La investigación en el aula y en la escuela*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Tovar, M. (2007) "Cosmovisión y estilos de aprendizaje culturalmente determinados", en: *IX Congreso Nacional de investigación Educativa*; 5 a 9 de noviembre de 2007. Yucatán, México.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995) "Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectiva piagetiana y vigotskiana", en: Fernández, P. y Melero, M. (Comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Unamuno, V. (2003) *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

- UNESCO (2003) “La educación en un mundo plurilingüe” en: *Educación. Documento de orientación*. París: UNESCO
- Velasco, H. (2004) *La lógica. Investigación Etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vigil, N. (s.a) *Pueblos indígenas y escritura*.
http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=702.
- Villoro, L. (1998) “Del Estado Homogéneo al Estado Plural” en: *Estado Plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM, F.F y L.
- Von Gleich, U. (1989) *Educación primaria Bilingüe intercultural en América Latina*. Alemania: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Eschborn.
- Wittrock, M. (1986) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Zúñiga Castillo, M. (1989) *Educación bilingüe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

ANEXOS

Anexo 1. Alfabetos del ombyayiüts

ILV	Asociación de Maestros Bilingües Huaves
a	a
b	b
c, qu	k
ch	ch
d	d
e	e
f	f
g	g
i	i
j	j
l	l
ll	---
m	m
n	n
o	o
p	p
rr	r
r	---
s	s
t	t
u	u
v	---
w	w
x	x
y	y
ü	ü
aa	aa
ee	ee
ii	ii
oo	oo
---	uu
üü	üü
mb	mb
nch	nch
nd	nd
---	Ndx
---	Nds
ts	ts
ng	ng

ngw	ngw
---	kw
nts	nts
---	ly
---	dy
---	ty
---	py

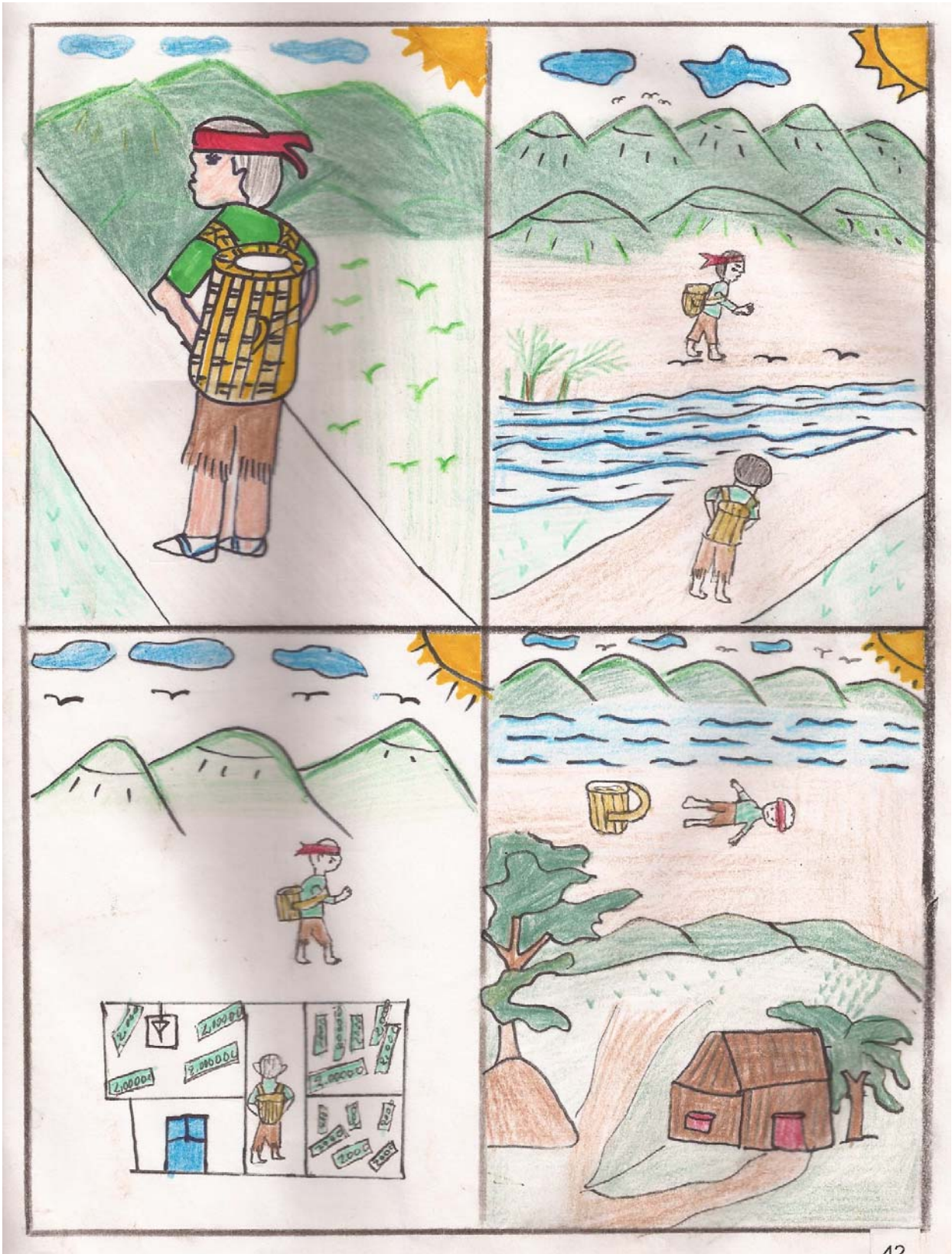
Anexo 2. Concentrado de resultados del Solom en español

N/P	CATEGORÍAS LINGÜÍSTICAS	Comprensión 1	Fluidez 2	Vocabulario 3	Pronunciación 4	Gramática 5
	NOMBRES Y APELLIDOS					
1	Burgoa Ochoa Sabino	2	2	2	2	2
2	Camacho Abasolo Salma Belén	4	4	4	4	4
3	Camacho Antillón Gladiola	4	3	3	3	3
4	Cepeda Palafox Nanxcheli Corazón	3	3	3	3	3
5	Covarrubias OlavarriYuvitza	1	1	1	1	1
6	Degollado Oliva María de los Ángeles	5	5	5	5	5
7	Edison Ponce Estrella Betzabe	5	4	4	4	5
8	Esesarte Quintanar SuhemiYulleth	5	4	4	4	4
9	Espinosa Avendaño José David	4	3	3	3	3
10	García Beltrán Everardo	3	2	2	2	2
11	Lamadrid Antillon Juan	5	5	5	5	4
12	López Crispín Adolfo	2	2	2	2	2
13	Masses Edison NisyKarely	3	3	3	3	3
14	Ojeda Valle Cinthia Beatriz	4	3	3	3	3
15	Orozco Camacho María Adelisa	5	4	4	4	4
16	Orrin Olavarri Marbelia	5	5	5	5	5
17	Oviedo Rosales Luis Alberto	3	3	3	3	3
18	Ponce Victoria Liz Heydi	3	2	2	2	2
19	Quintero Larrinzar Jezreel	4	4	4	4	4
20	Terrazas Valle Yesli Adriana	4	3	3	3	3
21	Valverde Villaseca Cristian Eduardo	2	2	2	2	2
22	Valle Ochoa Francisca	2	2	2	2	1
23	Victoria Camacho Juvenal	2	2	2	2	2
24	Villaseñor Garay Dulce Zugey	5	5	5	5	5

CONCENTRADO GENERAL POR NIVELES

NIVELES	H	M	TOTAL
BASICO		1	1
INICIAL	5	2	7
INTERMEDIO	2	5	7
AVANZADO I	1	4	5
AVANZADO II	1	3	4

Anexo 3. Dibujo utilizado para la aplicación del SOLOM.



Anexo 4. Prueba de colocación en español

HOJA DE RESULTADOS DE PRUEBA DE COLOCACIÓN

DATOS DE APLICACIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO Nisy Karely Mases Edison
 SEXO M ¿ES REPETIDOR? SI NO X EDAD: AÑOS 7 MESES 1
 GRADO ESCOLAR 2 "A" FECHA DE APLICACIÓN: DÍA 04 MES 05 AÑO: 2011
 LENGUA INDÍGENA QUE HABLA Ombya LOCALIDAD DE APLICACIÓN Barrio Nuevo
 COMUNIDAD _____ MUNICIPIO San Mateo del Mar
 ESTADO Oaxaca NIVEL EN QUE SE UBICA EL ALUMNO Inicial

PRUEBAS DE ESPAÑOL

JUEGO "HAZ"		JUEGO "REPITE"	
Marca con una X si la respuesta es incorrecta y con una ✓ si es correcta		Marca con una X si la respuesta es incorrecta y con una ✓ si es correcta	
"cierra los ojos"	<u>✓</u>	"¿Quieres pan?"	<u>✓</u>
"pon una mano en tu cabeza"	<u>✓</u>	"¡Ten cuidado!"	<u>✓</u>
"saca la lengua"	<u>✓</u>	"¡No vayas a la casa!"	<u>✓</u>
"levanta un pie"	<u>✓</u>	"Pedro me dio un peine chico"	<u>✓</u>
"mira arriba y después abajo"	<u>✓</u>	"¿Ya llegó el maestro?"	<u>✓</u>

Si el niño contesta correctamente 4 ó menos reactivos empieza la enseñanza con la caja de juegos de nivel básico.

Si el niño repite la entonación correctamente de 4 ó menos reactivos empieza la enseñanza con la caja de juegos del nivel básico

Si el niño contesta correctamente todos los reactivos de los juegos "haz" y "repite", aplica el siguiente juego.

JUEGO "SEÑALA Y DI"

En "señala y di" marca con una X si la respuesta es incorrecta y con una ✓ si es correcta. Por último, asigna la calificación global.

"SEÑALA" COMPRENSIÓN		"DI" PRODUCCIÓN	Calificación Global
1. "No tiene patas"	<u>✓</u>	"¿Y aquí?" <u>Si tiene</u>	_____
2. "Sirve para leer"	<u>✓</u>	"¿Y aquí?" <u>para escribir</u>	_____
3. "Esta es una caña"	<u>✓</u>	"¿Y aquí?" <u>No</u>	_____
4. "Todos tienen sombrero"	<u>✓</u>	"¿Y aquí?" <u>No</u>	_____
5. "Es roja"		"¿Y aquí?" _____	_____
6. "está sobre la mesa grande"		"¿Y aquí?" _____	_____
7. "Es mi libro"		"¿Y aquí?" _____	_____
8. "Es él"		"¿Y aquí?" _____	_____
9. "está amarrada y también parada"		"¿Y aquí?" _____	_____
10. "Ella va a barrer"		"¿Y aquí?" _____	_____
11. "Está enferma"		"¿Y aquí?" _____	_____
12. "Él es más alto que ella"		"¿Y aquí?" _____	_____
13. "ya va a llover"		"¿Y aquí?" _____	_____
14. "cortó naranjas"		"¿Y aquí?" _____	_____
15. "Juega con el perro"		"¿Y aquí?" _____	_____

Si el niño contesta correctamente los dos primeros reactivos, empiece la enseñanza en la primera lección del nivel inicial, si no los resuelve, empiece en el nivel básico.

Si el niño señala y dice correctamente los 10 primeros reactivos del juego "señala y di", empieza la enseñanza en la unidad V del nivel inicial. En caso contrario regrésalo a la unidad I del nivel inicial.

Si resuelve los 15 reactivos, pasa a la unidad I del libro perteneciente al nivel intermedio

Anexo 5. Prueba de colocación en ombyayiüts

WÜX OMBEAYIÜTS Nisy Karely

ITSOJ "IRANG"	ITSOJ "INDÜÜB WÜX SANDEAK"
lyak noik X jondot ngomeaag arangüüch, tengwüy ✓ jondot aag.	lyak noik X jondot ngomeaag arangüüch, tengwüy ✓ jondot aag.
"Ipal ininiüg" ✓	"¿Indiüm peats kastil?" ✓
"Iyak nots iwix wüx imal" ✓	"¡Ijaw mi tiud!" ✓
"Iwün iniw" ✓	"¡Ndimeriüm tinden!" ✓
"Ixiang nots ileaj" ✓	"Pedro tüüch xik nots nine nejonch" ✓
Ijaw andüy kawüx ndoj andüy tiüt ✓	"¿Lapeay nekiaach?" ✓

Jondot namixnine tarangüw meawan aleaw alkawüx kamb, alndom marangüw aga andüüb miün.

"ITIIB NDOJ INDEAK"	
"ITIIB"	INDEAK
1. Ngoma jiür oleaj ✓	Jo nengüy mbich ajiür oleyaj
2. Atamb niung apmiteow ✓	Jo nengüy nyiung apmyang tyül
3. Aga güy nots olam ✓	Jo nengüy i jaw olam
4. Meawan ajiürüw amoog omalüm ✓	Jo nengüy mbich ngwüy
5. Nakants ombas ✓	Jo nengüy nanants ombasiw
6. Alwüx nadam tarrap xiül ✓	Jo nengüy altoj yim wüx nine mesa
7. Aga güy xi nawiig ✓	Jo nengüy mbich ngmandyan
8. Nej ✓	Jo nengüy Sanyay aga yaj
9. Naoleran aton alombom ✓	Jo nengüy mbich qittetom
10. Nej apmejimb ✓	Jo nengüy mbich ta ajimb
11. Niend andeow ✓	Jo nengüy mbi ngwüy
12. Nench najal oleaj, nüx tokots oleaj ✓	Jo nengüy nüx najal oleaj nench tokots oleaj
13. Laliük majoot ✓	Jo nengüy mbi ta djoet
14. Tapeed narax ✓	Jo nengüy mbich ta speed naranja
15. Atsojoweag aga pet ✓	Jo nengüy ngwüy palwix

Ijaw ngineay tajlayiw namixnine, ndoj indüüb wüx leaw andearak tiül ombeay mool.

Anexo 6. Indagación lingüística

(Entrevista con madre/padre, maestro/a, niño/a)

Lugar de la entrevista:	San Mateo del Mar		
Escuela Primaria:	MOISES SÁENZ		
Lengua Indígena:	ombyayiüts		
Nombre del niño/a.	Valverde Villaseca Cristian Eduardo	Grado:	2 "A"
Edad:	7 años	Lugar nacimiento:	San Mateo del Mar



ENTREVISTA CON LA MADRE Y/O PADRE:

¿En qué lengua (s) le habla el (a) niño/a.

¿Con sus papás?	ombyayiüts				
¿Con sus abuelos?	ombyayiüts				
¿Con sus hermanos?	ombyayiüts				
¿Con sus primos?	ombyayiüts				
¿Con otros familiares?	ombyayiüts				
¿Con sus amiguitos?	ombyayiüts				
¿En el mercado, tienda o en otros espacios públicos?	ombyayiüts				
¿Hay televisión en casa?	No	¿Cuántas horas al día la mira el niño/a?			
¿Hay libros para niños en casa?	Sí	¿Cuántos?	5	¿En qué lenguas?	Español

Señor, señora comente sobre el uso de la (s) lengua (s) en la casa.

Para nosotros como padres es muy importante porque es algo propio que tenemos como pueblo y los niños son las nuevas generaciones que pueden rescatar, de esta forma no se puede perder, de lo contrario siempre va estar presente, a lo mejor no hablarán como los antepasados, pero también pueden investigar algunas palabras que se hablaba antes.
--

ENTREVISTA CON EL MAESTRO/A

¿En qué lengua (s) le habla el niño/ a en el aula? Trato de darle mayor peso al español, como ya habla el ombyayiüts, considero que ahora necesita más el español, pero también uso el ombyayiüts para explicarle las cosas que no comprende y pueda hacer sus actividades.

¿En qué lengua (s) responde? Pues mayormente responde en ombyayiüts

¿En qué lengua (s) lee, o busca libros? En español, porque no hay libros en ombyayiüts.

¿En qué lenguas escribe? Mayor parte en español y cuando nos toca lengua indígena, dos horas a la semana, ahí escribe en ombyayiüts.

¿En qué lenguas interactúa con sus compañeros? En ombyayiüts

Comente sobre el uso de la lengua en la escuela y en el aula.

En la escuela la mayoría de los niños hablan la lengua ombyayiüts muy bien, aunque no en su totalidad porque ya mezclan con algunas palabras del español, pero todavía esta presente, por ejemplo al momento de jugar y comunicarse. En cuanto al aula, hablan en ombyayiüts para comunicarse con sus compañeros, para pedir algo, pero yo les digo que mejor empiece a hablar en español, trato de inculcarles eso, y en cuanto a la lectura se les complica mucho tanto en ombeayiüts como en español.

¿Cuántos alumnos hablan dos lenguas en su grupo?	1	¿Cuántos alumnos hablan solo español?	0
¿Cuántos alumnos hablan solo lengua indígena? 23	Total de alumnos:	H =9	M =15
		TOTAL:	24

ENTREVISTA AL NIÑO/A

¿Te gusta la escuela?	Si me gusta, porque aprendo a leer y escribir.
¿Entiendes lo que el maestro/a te dice?	Sí, se me dificulta cuando nos habla en español.
¿Entiendes lo que te enseñan en la escuela?	Sí, pero pregunto varias veces para comprender muy bien.
¿Tienes dificultades con tus tareas?	Sí, pero me ayudan mis papás porque no tengo hermanos, ahí me explican cómo se hace y luego lo hago.
¿Cuáles?	Las tareas de matemáticas y de español.
¿Quién te ayuda en las tareas?	Mis papás

OBSERVACIONES:

Este alumno es muy activo en cuanto a la práctica de la lengua materna porque lo habla muy bien, al igual que sus papás, pero le sucede como a sus demás compañeros, se le dificulta la lectura y escritura, tanto en ombyayiüts como en español. Algunos detalles con la materia de matemáticas y de español, pero en sí es un niño muy aplicado en todos los aspectos, le gusta mucho la materia de matemáticas.

Anexo 7. Escritura del niño Luis Alberto.

Luis Alberto Oviedo Rosales
 hay dos nueve hay y una sol y dos Pajaro y una
 caballo y una marano y una gallina esta pusiendo
 huevo y una abaca chiquito y una grande esta
 comiendo pasto tambien chiquito esta comiendo
 pasto y hay una gallina esta comiendo maiz y
 dos patos y al dos esta en el agua esta nadando en el
 agua y hay una pescado y una pulpo y una cangreio y
 una sapo esta en una piedra y una lim bamer en el
 agua y bacomer pescado y hay una arbol y