



01066
Zeje.
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

GRADO Y PENETRACIÓN DEL ESPAÑOL EN
UNA REGIÓN OTOMÍ. PECULIARIDADES DEL
APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA HISPÁNICA
P R E S E N T A

MARÍA LUISA ESCALANTE CORREA

ASESOR DE TESIS:

DR. JOSÉ G. MORENO DE ALBA

Ciudad Universitaria, 1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

GRADO Y PENETRACIÓN DEL ESPAÑOL EN UNA
REGIÓN OTOMÍ. RASGOS Y DEFICIENCIAS EN EL
APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA HISPÁNICA
P R E S E N T A

MARÍA LUISA ESCALANTE CORREA

ASESOR DE TESIS:
DR. JOSÉ G. MORENO DE ALBA

Ciudad Universitaria, 1994

Agradecimientos:

Agradezco infinitamente al Dr. José G. Moreno de Alba por sus sabios consejos y paciencia durante la dirección de esta investigación. Agradezco también al Dr. Enrique Hamel por haber hecho posible mi encuentro con los niños indígenas de El Decá, comunidad bilingüe que me acogió y me brindó todo tipo de ayuda para la realización de este trabajo.

M. L. E. C.

ÍNDICE

TÍTULO: Grado y penetración del español en una región otomí. Peculiaridades del aprendizaje de la segunda lengua.

<i>Introducción</i>	I
<i>1.- Aprendizaje de la segunda lengua.</i>	1
1.1.- Aspecto histórico	1
1.2.- Política lingüística de México	8
1.3.- Método de enseñanza directo	17
1.4.- Método bilingüe-bicultural	19
1.5.- Situación actual (educación pluricultural)	26
<i>2.- Teorías de adquisición de la segunda lengua</i>	30
2.1.- Teoría del modelo monitor	31
2.2.- Teoría de interlenguaje	39
2.3.- Teoría de la lingüística universal	41
2.4.- Teoría cognitiva	43
<i>3.- Bilingüismo y educación indígena</i>	47
3.1.- Lengua y bilingüismo	48
3.2.- Demandas del salón de clases	53
3.3.- Los bilingües de El Decá	56
<i>4.- Diseño de la Prueba de Proficiencia</i>	60
4.1.- ¿Por qué proficiencia?	60
4.2.- Descripción de la <i>Prueba de Proficiencia</i>	62
4.3.- Selección de la muestra de trabajo	64
4.4.- Prueba de comprensión y expresión oral	66

4.5.- Prueba de comprensión y expresión escrita	111
5.- Resultados de la Prueba de Proficiencia	121
5.1.- Resultados de la evaluación	124
5.1.1.- Resultados de la parte de producción oral	125
5.1.2.- Resultados de la parte de comprensión oral y escrita	142
5.2.-Conclusiones y propuestas	150
<i>Anexo</i>	154
<i>Bibliografía</i>	163

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad el aprendizaje de la segunda lengua ha sido uno de los aspectos más importantes y una de las mayores preocupaciones de las culturas del mundo. Los sumerios y los akadios, que posiblemente fueron las civilizaciones más antiguas, tenían escribas dedicados exclusivamente a aprender las lenguas de los pueblos conquistados.

En los Colegios Reales de Babilonia los estudiantes recibían una rigurosa educación lingüística durante varios años y después de esto se esperaba que dominaran una o dos lenguas como hablantes nativos. El griego fue la lengua de comunicación durante el periodo antiguo cuya influencia dominó Egipto, Asia Menor y Roma. Los pobladores de estas áreas hablaban griego como segunda lengua. En la Edad Media la lengua internacional de comunicación fue el latín.

El aprendizaje de la segunda lengua es una actividad que se ha desarrollado desde la antigüedad debido a la gran cantidad de lenguas existentes y a los diversos contactos que se establecen entre los hablantes. En la actualidad, de acuerdo con algunos investigadores, en el mundo se hablan más de 4, 000 lenguas. En África se hablan por lo menos 100 lenguas diferentes; en India hay más de 150 aunque sólo se reconozcan 14. En el caso de México se reconocen 56 lenguas indígenas.

El problema lingüístico en nuestro país está vigente desde antes de la llegada de los españoles. El náhuatl y el maya eran las lenguas que predominaban en el centro y en el sureste de país, respectivamente. La coexistencia de varias lenguas en el territorio que

hoy ocupa México ha sido uno de los principales problemas para establecer comunicación entre los distintos grupos que integran la población nacional.

México es un país multilingüe. La política de unificación lingüística, a través del español, no ha cambiado desde el periodo colonial. La mayor parte de la población indígena se ha convertido en bilingüe porque ha tenido que aprender español como segunda lengua para poder formar parte del desarrollo nacional, pues el español es la lengua nacional, la lengua de comunicación y de instrucción.

Debido a la importancia que tiene el español como segunda lengua en las comunidades indígenas del país, se realizó la presente investigación y se aplicó una *Prueba de Proficiencia* para medir el grado de penetración del español en la comunidad bilingüe (español-otomí o hñāhñu) de El Decá, región del Valle del Mezquital. Esta región se encuentra en el Estado de Hidalgo, a 168 kilómetros de la ciudad de México. La *Prueba de Proficiencia* analiza las cuatro habilidades del lenguaje: escribir, escuchar, hablar y leer.

El objetivo de este trabajo es analizar el manejo gramatical del español por los niños bilingües de esta comunidad comparándolo con las producciones de los niños que pertenecen a los grupos de control (dos grupos de niños monolingües en español, uno de la región y otro de la ciudad de México). Para la selección de la muestra de trabajo, tanto de los bilingües como de los grupos de control, se siguió el mismo criterio de selección: niños que cursaran 4º, 5º y 6º grado de primaria. El trabajo no responde a las exigencias de un análisis gramatical descriptivo y exhaustivo, sino que intenta, con base sólo en algunos asuntos gramaticales, dar cuenta del grado de posesión del español por parte de los niños bilingües (español-otomí) de El Decá.

En el primer capítulo se presenta un panorama sobre la importancia que ha tenido el aprendizaje de la segunda lengua en el mundo y sobre los distintos métodos utilizados en las diversas épocas. Obviamente, en cada cultura y en cada país se ha adoptado una

política lingüística diferente, que responde a las características culturales, políticas, sociales y económicas de cada sociedad.

La revisión histórica de la política lingüística en México también es tema del primer capítulo. Aquí se esbozan brevemente los diferentes métodos de castellanización empleados en la educación indígena mexicana: desde el método directo hasta el método bilingüe bicultural. Asimismo, se describe la situación en que se encuentra actualmente la enseñanza del español como segunda lengua en las comunidades étnicas del país.

En el segundo capítulo se exponen las diferentes teorías de adquisición de la segunda lengua empleadas en otros países y que intentan describir el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. Al hacer esta revisión, se comprende que desgraciadamente en México la enseñanza del español para los indígenas no ha recibido la atención que merece.

En nuestro país existen programas y escuelas bilingües; se imprimen libros y materiales didácticos, pero sin una planificación razonada y creativa que en verdad promueva el aprendizaje del español como segunda lengua. Las diversas teorías de adquisición de la segunda lengua aportan datos importantes que pueden ser de gran utilidad al planear la educación indígena mexicana.

¿Qué significa ser bilingüe en el contexto educativo y cómo se enfrentan los niños indígenas esta situación? La relación existente entre bilingüismo y educación es tema del tercer capítulo. Se describen también los conceptos de bilingüismo parcial y bilingüismo proficiente para intentar explicar la situación en la que se encuentran los niños indígenas mexicanos. De igual manera, se habla de las demandas a las que se enfrenta un niño indígena al entrar por vez primera al aula escolar. Estos aspectos nos ayudan a comprender el contexto escolar de los niños indígenas de **El Decá**.

En el cuarto capítulo se describe la *Prueba de Proficiencia*, se reproducen las diferentes partes que la integran, así como los objetivos que se persiguen en cada uno de

los ejercicios. Al mismo tiempo, se presenta la muestra de trabajo: características de selección y grupos que la forman.

En el último capítulo se presentan los resultados de la *Prueba de Proficiencia*. Los aspectos gramaticales analizados van desde el empleo propio o impropio del género o número hasta cuestiones que tienen que ver con la coherencia de construcción en las oraciones. La combinación de algunas palabras en ciertas construcciones provoca que exista o no significado en las producciones de los niños.

Se presenta además cada uno de los aspectos gramaticales analizados en cuadros que resumen las calificaciones obtenidas por cada uno de los grupos a los que se les aplicó la *Prueba de Proficiencia*. También se incluyen en este capítulo las conclusiones de la investigación y las propuestas para mejorar la educación que reciben los niños indígenas de nuestro país. Finalmente, se encuentra un anexo en el que se reproduce la entrevista con uno de los estudiantes bilingües (otomí-español).

1. APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA

1.1. Aspecto histórico

Periodo antiguo

Durante siglos, el aprendizaje de la segunda lengua ha sido una de las materias más importantes de las instituciones educativas. En el tercer milenio antes de Cristo, en el que probablemente apareció la primera gran civilización, los sumerios tenían escribas dedicados exclusivamente a la educación. Cuando su país fue conquistado por los akadios en el último cuarto del tercer milenio, estos escribas compilaron los diccionarios bilingües más antiguos de los que se tenga noticia hasta ahora. Las traducciones se hacían línea por línea. El énfasis estaba en conservar el sentido y no en lograr una traducción estrictamente literal. El propósito principal era proporcionar un sentido lo suficientemente claro y útil para fines prácticos. Los niños empleaban en la escuela cuadernos bilingües, muchos de los cuales todavía se conservan (McLaughlin, 1985, 2).

El descubrimiento de vocabularios bilingües y trilingües usados para la educación de los estudiantes, encontrados en Ugarit, y al menos dos ejemplos de vocabularios en cuatro lenguas -*sumerian, akadian, hurrian & ugaritic*- testifican la necesidad de instrucción en otras lenguas (Lewis, 1975, 13). En los Colegios Reales de Babilonia y Asiria, los estudiantes recibían una educación lingüística eficiente e intensiva durante un periodo de tres años, después del cual se esperaba que dominaran varias lenguas.

Existen algunas evidencias de que los métodos empleados en estas escuelas, para la enseñanza de la segunda lengua, variaban según el tipo de educación que los alumnos recibían. Aun aquellos estudiantes de nivel más bajo que estaban dedicados a escribir sólo asuntos de negocios y cartas eran instruidos tanto en lengua sumeria antigua como en su lengua materna.

Al igual que los akadios, los egipcios tenían escribas que enseñaban las lenguas de los pueblos conquistados. Ya en el año mil quinientos antes de Cristo existían las tablas multilingües. A pesar de que se sabe muy poco de las lenguas que se enseñaban, hay pruebas considerables de que los escribas egipcios estaban familiarizados con los idiomas de otros países. El antecedente de que el griego era la lengua de instrucción entre los egipcios queda confirmado por el hallazgo de documentos y cartas personales de sus pobladores pertenecientes a todas las clases sociales, incluyendo algunos campesinos.

En el periodo Ptolemaico, las clases altas de Egipto recibían educación literaria en griego. Igualmente, en Asia Menor la mayoría de la gente que podía leer y escribir lo hacía sólo en griego, su segunda lengua. En las Cortes el griego era la lengua normal de comunicación y los funcionarios eran instruidos con este fin.

Para un gran número de egipcios y judíos asiáticos, el griego se convirtió en una segunda lengua materna. Algunos judíos habían aprendido a leer el "Shema" en griego. Los estudiantes judíos fueron los primeros en desarrollar la lingüística comparativa a través del estudio de las lenguas semíticas y no-semíticas.

Periodos Clásico, Medieval y Renacentista

La influencia del griego llegó hasta Roma, corazón del Imperio. Los funcionarios de más alto rango adoptaron los modelos helénicos de cultura y lengua. "Sólo hablaban griego... El griego era la lengua de sus temores, de sus pelcas, de sus juegos, de sus ansiedades. En

griego desahogaban las penas del alma". (Lewis, 1975, 3). Aun los menos educados sabían lo suficiente para entender frases y expresiones griegas en obras de autores como Platón.

Los niños romanos regularmente aprendían griego durante su infancia, pues eran atendidos por enfermeras o esclavos que hablaban esta lengua. En las escuelas, los alumnos llevaban cursos paralelos de estudio de griego (*Grammaticos*) y de latín (*Ludi magister*). Más tarde, tenían un maestro particular de griego, *Rethor* y de latín, *Orator*.

De esta manera, los niños romanos estudiaban griego antes de que recibieran cualquier instrucción formal en su lengua materna, realmente antes de que tuvieran un control notable del latín. Por lo tanto, cuando empezaban su educación formal, dominaban ambos idiomas, aunque algunos hablaban latín con acento griego.

Toda esta situación provocó airadas protestas contra el énfasis del griego en la educación infantil. Además, existía el temor de que dos lenguas eran demasiada presión para los niños. Sin embargo, todavía en el siglo cuarto después de Cristo la educación bilingüe era un aspecto importante del currículum de los niños romanos, aun de aquéllos que pertenecían a la clase media.

A principios del siglo tres después de Cristo, los romanos desarrollaron manuales bilingües llamados *Hermeneumata pseudodositheans*, comparables con los manuales o guías de conversación modernos. Éstos contenían un vocabulario griego-latín ordenado de acuerdo con el alfabeto, temas y tópicos. Incluían también textos simples de narración y conversación. Las narraciones eran textos tales como las fábulas de Esopo, mitología o pasajes de la Guerra de Troya. En estos manuales se intentaba introducir las estructuras gramaticales empezando por las más simples y, poco a poco, se avanzaba hacia las más complejas.

A pesar del vínculo que tenían con los griegos, los romanos reconocían algunas dificultades importantes en la enseñanza de la segunda lengua. Para ayudar a los niños a consolidar su griego, la instrucción formal en su lengua materna quedaba postergada; entonces, hablaban su lengua con un acento extranjero.

Hay pruebas de que debido a la instrucción temprana y al uso del griego, los romanos educados tendían a introducir algunos rasgos (sonidos) griegos al hablar latín. La enseñanza simultánea del griego y latín generó muchas críticas entre los intelectuales de la época. Tanto la insatisfacción social como educativa hicieron imposible la continuidad de la educación bilingüe griego-latín.

A principios del siglo cuarto ya era difícil conseguir un buen profesor de griego y también disminuyó el empleo de esta lengua para propósitos culturales. En el siglo quinto, la enseñanza del griego se convirtió en un símbolo de tradicionalismo más que una necesidad.

En la Europa Medieval el latín era la lengua internacional de comunicación. Era una lengua viva que se enseñaba, oralmente, a través de lecturas y composiciones. Todo ser educado era bilingüe y aprendía latín desde su infancia. Esta tradición persistió hasta el periodo del Renacimiento.

A fines del Renacimiento cambió la concepción en la enseñanza de las lenguas. Se creía que el aprendizaje de una segunda lengua era una herramienta práctica necesaria para desarrollar la mente. Se enseñaba latín y griego porque se pensaba que el estudio de la gramática era una buena disciplina mental. La comunicación oral recibía poca atención. Los textos eran leídos y traducidos, y esto -junto con el estudio de la gramática- se convirtió en la esencia de la enseñanza lingüística.

A pesar de esta tendencia, algunos manuales empleados durante el Renacimiento eran sorprendentemente modernos en su planteamiento, pues fomentaban una práctica oral extensa a través de la conversación. Se evitaba la primera lengua del estudiante y toda la instrucción que éste recibía era en la segunda lengua. Las formas gramaticales eran asimiladas en la conversación a través de la práctica. Sin embargo, estos textos eran raras excepciones dentro de la regla general de enseñanza de la segunda lengua que daba poca importancia a la habilidad oral.

Siglos XIX y XX

En el siglo XIX predominó el gramaticalismo. Las lenguas se enseñaban a través del aprendizaje sistemático de paradigmas, declinaciones y conjugaciones; las reglas de morfología y sintaxis debían ser memorizadas. La práctica oral se reducía al mínimo y los ejercicios de conversación fueron abandonados. Los estudiantes pasaban el tiempo traduciendo textos, línea por línea. Esta tradición, que puede ser llamada método de *grammar-translation* (traducción gramatical), continuó prevaleciendo hasta mediados del presente siglo.

Sin embargo, hubo algunas voces disidentes. El educador americano George Ticknor enfatizó la necesidad de aprender una lengua empleándola y de ser posible en el país donde ésta se hablaba. Él sostenía que ningún método era adecuado para todos los estudiantes y que el maestro del segundo idioma debía adaptar los métodos a las necesidades individuales. Los estudiantes debían ser instruidos de acuerdo con las características propias de su edad; por ejemplo, el enfoque en la práctica oral y el método inductivo eran los más adecuados para los estudiantes jóvenes. Ticknor creía también que los adultos generalmente preferían aprender los aspectos particulares partiendo de principios generales (McLaughlin, 1985).

Otros autores que también rechazaron el método *grammar-translation* fueron Heness, Marcel, Sauveur y Gouin. Todos ellos estaban a favor de enfatizar los ejercicios orales en la segunda lengua. Gouin, por ejemplo, animaba a los maestros a que dramatizaran las oraciones en una serie de ejercicios basados en situaciones reales del salón de clases. Para él, la imitación, la asociación y la memorización eran actividades fundamentales en el aprendizaje de una lengua. Los textos para lectura y escritura deberían basarse en situaciones de la vida real, más que en fragmentos inventados que intentaban ilustrar el contexto cotidiano.

El énfasis en el discurso oral y el rechazo a la traducción fueron sellos característicos de lo que se llamó el *método directo*, iniciado a fines del siglo XIX. Este método fue ampliamente empleado por Maximiliano Berlitz, cuyas escuelas de idiomas todavía existen en todas partes del mundo. Berlitz decía que el alumno debía aprender la segunda lengua lo más rápidamente posible y para lograr este propósito debía usar la segunda lengua constantemente sin volver a la primera. El método Berlitz se centra exclusivamente en el aspecto oral del lenguaje. Los maestros deben ser hablantes nativos y las clases deben ser de pocos alumnos (no más de diez) para que la instrucción sea lo más individualizada posible. No se enseñan reglas gramaticales, en su lugar la gramática es transmitida por medio de ejemplos y demostraciones visuales. La lectura y escritura son habilidades que se adquieren sólo después de que la lengua hablada ha sido dominada.

Otros representantes del *método directo* tuvieron un punto de vista similar. El alumno debía estar inmerso en la segunda lengua y tenía que aprender la gramática inductivamente (Jespersen, 1947). Para ellos, la audición, la práctica y la repetición son medios a través de los cuales el niño aprende la lengua materna, y estos procesos deben ser empleados también en la enseñanza de la segunda lengua (Palmer, 1940). Los principios lingüísticos especialmente fonéticos recibían una importancia mayor para asegurar que la pronunciación del hablante de la segunda lengua fuera lo más parecida posible a la de los hablantes nativos.

Los principios lingüísticos y la precisión fonológica fueron especialmente importantes en la era *audio-igual*. Se enfatizó el análisis contrastivo de las estructuras lingüísticas de la primera y segunda lengua. Esta postura estuvo ampliamente ligada a las nociones conductistas del proceso de aprendizaje, que lo veía como una cuestión de formación de los hábitos a través de modelos prácticos. La meta de la exactitud fonológica debía lograrse por medio de ejercicios de retroalimentación en el laboratorio de lenguas.

Al igual que el *método directo*, el enfoque *audio-igual* enfatizaba el aprendizaje de la segunda lengua tratando de imitar la manera en que se aprendía la primera lengua y

por lo tanto utilizando los mismos elementos: escuchar y hablar, más que traducir y memorizar reglas gramaticales.

El enfoque *audiolingual* dejó de emplearse en la últimas tres décadas. Sus fundamentos teóricos no fueron lo suficientemente convincentes. La idea conductista de que el aprendizaje de la lengua puede lograrse a través de ejercicios de repetición de modelos prácticos recibió muchos ataques. El análisis contrastivo no fue de uso práctico para el maestro de lenguas porque el alumno no cometía los errores que el análisis contrastivo predecía. Además, la lingüística estructural había sido derrotada por la gramática transformacional y sus sucesores.

La técnica *audiolingual* fue tachada de "deshumanizante" por los defensores de la que puede ser llamada orientación-humanista de la enseñanza de la segunda lengua. A pesar de que los métodos humanistas -especialmente *counseling-learning*, *silent way* and *suggestopedia*- se han empleado principalmente con adultos, han tenido también influencia en la enseñanza de niños y jóvenes. En particular, el énfasis en la instrucción individualizada a través de una variedad de enfoques, métodos y técnicas ha contribuido al eclecticismo de muchos maestros contemporáneos.

En los últimos años ha surgido una nueva metodología que intenta estudiar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua. El aspecto comunicativo es el punto central de este nuevo enfoque. No sólo se analiza el resultado, sino también el rol que juegan las estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Esta nueva metodología, además de analizar la proficiencia de los alumnos en la segunda lengua, estudia y aplica nuevas técnicas diseñadas para lograr un aprendizaje productivo y real. Proficiencia implica el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje: escribir, hablar, escuchar y leer. Se intenta lograr que el alumno se comunique de manera efectiva en los distintos contextos de la vida diaria. Este enfoque comunicativo de la

enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua ha sido respaldado por un gran número de investigadores: Jim Cummins, Bill VanPatten, Mary Swain, entre otros.

En resumen, éste es un panorama sobre la importancia que ha tenido el aprendizaje de la segunda lengua en el mundo y sobre los distintos métodos utilizados en las diversas épocas. Obviamente, en cada cultura y en cada país se ha adoptado una política lingüística diferente, que responde a las características culturales, sociales, políticas y económicas de cada sociedad. La revisión de la política lingüística en México será nuestro siguiente tema de análisis.

1.2. Política lingüística en México. Antecedentes

Según algunos investigadores, en el mundo se hablan más de 4,000 lenguas (McLaughlin, 1987, 101). En África más de 100 lenguas diferentes; en India 150. En el caso de México se reconocen 56 lenguas indígenas. La situación en la que se encuentran las comunidades indígenas de nuestro país no involucra sólo el aspecto lingüístico, es también el resultado de los aspectos político, económico y cultural.

La coexistencia de varias lenguas en el territorio que hoy ocupa México ha sido uno de los principales problemas para establecer comunicación entre los distintos grupos que integran la población nacional, pues además de las diferentes lenguas, se hablan distintos dialectos dentro de cada una de ellas. La lengua náhuatl, por ejemplo, tiene más de diez dialectos cuya diferencia es similar a la que existe entre el español y el francés.

El problema lingüístico en nuestro país está vigente desde antes de la llegada de los españoles. El náhuatl y el maya eran las lenguas que predominaban en el centro y en el

sureste del país, respectivamente. Sin embargo, esto no impidió la existencia y desarrollo de otras lenguas indígenas.

La conquista material también trajo consigo la conquista espiritual de los pueblos sometidos al yugo español. La religión y el lenguaje fueron los ejes centrales de la colonización del nuevo mundo. No obstante, en la primera etapa de la época colonial fue más importante la acción evangelizadora que la castellanización.

Los misioneros se entregaron al aprendizaje de las lenguas indígenas como una prolongación de su apostolado religioso. Con la llave maestra de la lengua, había que penetrar en ese mundo misterioso y temible de los indios, conocer sus costumbres, comprender su mentalidad, descifrar sus sentimientos y pensamientos, descifrar su historia, su vida (Rosenblat, 1964, 198).

Una vez consolidada la conquista, el uso de las lenguas vernáculas fue relegado y se adoptó una política de unificación idiomática. El mestizaje fue el factor principal para el aprendizaje del español entre los indios. Debido al mestizaje, la hispanización que antes fue lenta, ahora es vertiginosa.

La unidad de la nación a través de la lengua ha sido una aspiración constante del México colonial, independiente y revolucionario. Por esto, la castellanización de los grupos indígenas es la acción principal para lograrla. Sin embargo, los métodos utilizados para la castellanización han cambiado. El método de enseñanza directa del español predominó desde la consolidación del imperio español hasta bien entrado el siglo XX. El método bilingüe, que postula la necesidad de utilizar las lenguas indígenas en los primeros años de la educación como un paso de transición hacia la castellanización, ha predominado desde el gobierno de Lázaro Cárdenas hasta la fecha.

En los últimos años ha surgido una nueva corriente antropológica que critica los métodos empleados y la política de unificación lingüística y afirma que México es un estado multinacional, pluricultural y, por ende, plurilingüe. Para esta corriente, las lenguas indígenas deben tener el mismo rango y reconocimiento que el idioma español. Durante la

alfabetización debe existir un periodo de transición, pues los niños deben aprender primero su lengua materna para comenzar posteriormente con la enseñanza del español.

Etapa colonial

La religión y el lenguaje fueron los elementos principales para la unificación del nuevo Estado-Nación español en el siglo XVI. Aparece el neologismo lengua española en sustitución del término castellano. Sin embargo, ambos términos eran utilizados con fines distintos:

... el nombre de castellano había obedecido a una visión de paredes peninsulares adentro, el de español miraba al mundo. Castellano y español situaban nuestro idioma intencionalmente en dos distintas esferas de objetos: castellano había hecho referencia comparando y discerniendo, a una esfera de hablas peninsulares -castellano, leonés, catalán, gallego, árabe-; español aludía explícitamente a la esfera de las grandes lenguas nacionales -francés, italiano, alemán, inglés-...(Amado Alonso, 1968, 32-33).

La llegada de los españoles al territorio que hoy ocupa México provocó profundas transformaciones en los pueblos indígenas. Sin duda, las políticas que prevalecieron en las nuevas colonias fueron una continuación de aquéllas aplicadas a la unificación de la corona española. De esta manera, el lenguaje y la religión se convirtieron en los ejes centrales de la acción colonizadora en materia cultural.

En México existía una gran diversidad de lenguas. El náhuatl había adquirido características de *lingua franca* en toda la zona dominada por la confederación azteca, mas este dominio estaba reducido a la porción central del país y se diluía inmediatamente al norte, donde tarascos y chichimecas se establecieron y al sureste habitado por grupos mayenses (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981, 120).

Esta situación generó serios problemas a los conquistadores y frailes. Los primeros utilizaron intérpretes y los frailes encargados de la conquista espiritual se dedicaron a aprender las lenguas naturales de la región, en especial el náhuatl. El interés primordial de los religiosos era evangelizar, relegando a segundo término la castellanización. "Conquista y cristianización eran una sola y misma empresa. Fueron precisamente los misioneros quienes se percataron de que no era posible enseñar con violencia el español a los indios... Para cristianizarlos había que hacerlo en sus propias lenguas" (Moreno de Alba, 1988). Los misioneros propusieron la utilización del náhuatl como *lingua franca* para facilitar su acción.

La diversidad de lenguas desesperaba a los religiosos, que veían en ella un obstáculo a su labor. En seguida comprendieron la necesidad de adoptar una lengua auxiliar, y entre el español del conquistador, hablado por pocos, y el náhuatl de los conquistados, hablado por la mayoría, convertido en especie de *lingua franca* del Imperio azteca, eligieron el náhuatl (Rosenblat, 1964, 199).

La actividad de los frailes favoreció el empleo de las lenguas indígenas en la evangelización. La fundación del Colegio de Tlatelolco en 1536 marcó el punto más alto de la utilización de las lenguas vernáculas, ya que los franciscanos intentaban, a través del Colegio, ordenar sacerdotes indígenas, quienes bajo su control extenderían la religión católica.

En 1580, Felipe II pidió que en las universidades de México y Lima se establecieran cátedras de la "lengua general de los indios" y que no se ordenaran sacerdotes ni se diera licencia a clérigo o religioso que no supiera la lengua de los indios. La escasez y, sobre todo, la necesidad de superar la barrera lingüística provocaron que los misioneros utilizaran todos los medios de difusión a su alcance:

... A la difusión de la palabra de Dios vino también a contribuir de manera importantísima la imprenta que, traída a México por Fray de Zumárraga en 1539, respondió a esa misma necesidad de evangelización. (Moreno de Alba, 1988, 45)

Los primeros contactos en las escuelas fueron ricos en materiales gráficos de enseñanza. Además, se elaboraron gramáticas y vocabularios para estudiar las lenguas; catecismos, sermonarios, confesionarios y evangelios en lenguas vernáculas:

Durante el periodo 1524-1572 fijando la atención solamente en la Nueva España y en los libros que se refieren a la obra evangelizadora, hallamos por lo menos 109 obras, ... de la lengua náhuatl, o referentes a ella: 66; en tarasco, o en orden a él: 13, para el otomí: 6; pirinda: 5; mixteco: 6; zapoteco: 5; husteco: 4; totonaco: 2; zoque: 1; dialecto de chilapa: 1 (Ricard, 1947, 135).

El teatro constituyó otro medio de difusión importante para la religión. Este teatro de evangelización era impartido en lenguas indígenas y representado por indios. Las únicas dos prohibiciones eran que las mujeres participaran y que los temas de las obras fueran profanos. Este tipo de teatro estaba caracterizado, en términos generales, por adaptaciones estrictas y cuidadosas que reflejaban la forma de ser y el temperamento de los indios. Los participantes también eran indios: "...todo lo que se decía y contaba estaba en lengua náhuatl..." (Ricard, 1947, 364)

Cuando los misioneros pensaban que estaban a punto de resolver el problema lingüístico, la política de la Corona española cambió. En 1596 Felipe II dio la orden de que en todos los pueblos conquistados se debería aprender español.

Os mando que con la mejor orden que se pudiere y que a los indios sea de menos molestia, y sin costa suya, hagáis poner maestros para los que voluntariamente quisieren aprender la lengua castellana, que esto parece podrían hacer bien los sacristanes, así como en estos Reinos, en las aldeas, enseñan a leer y escribir y la doctrina (citado en Moreno de Alba, 1988, 47).

Fueron muchos los cambios y los esfuerzos que los gobernantes llevaron a cabo para que los indios aprendieran español. Se crearon escuelas en lengua castellana y se recomendó que cada comunidad tuviera su propia escuela en la que se enseñara castellano. Lo único que se logró con esta medida fue interrumpir la enseñanza en lengua indígena y se evitó también la impresión de libros en lenguas vernáculas.

Es evidente que en esas circunstancias la acción escolar tenía que ser lenta, endeble y hasta ilusoria. Más eficaz fue sin duda la acción hispanizadora del mestizaje. La colonización del vasto continente americano por los pequeños núcleos de pobladores llegados de la Península hubiera sido totalmente imposible sin la formación inmediata de una dinámica generación de mestizos que participaron en la conquista y población de tierras nuevas, que fueron conglomerado inicial de las nuevas ciudades y puente de unión con la vasta y a veces lejana población indígena... (Rosenblat, 1964, 211).

El mestizaje fue el factor determinante para el aprendizaje del español entre los indios. Entre los mestizos de las tribus y los de la sociedad española se mantuvo siempre un nexo que favoreció la hispanización en el territorio mexicano.

Los mestizos fueron en todo el continente los mejores intérpretes y baquianos, y muchos hasta gramáticos y predicadores. Es significativo que el viejo término de *ladino* (*moros ladinados o ladinos* eran los que sabían latín) cobrara tanta vida en América. Se aplicó primero a los indios que habían aprendido español, luego a los mestizos hispanizados... (Rosenblat, 1964, 211-212.)

Es innegable la acción e importancia del mestizaje, pues fue un puente entre el imperio español y las culturas indígenas y logró fundirlas en gran medida. Ésta es la razón principal por la que la hispanización ha sido progresiva y rápida, no sólo en México, sino en todo el continente americano.

Vale la pena destacar aquí las palabras de Arturo Rosenblat cuando apuntó que “la lengua española, a pesar de Nebrija, no se aprendía aún por arte, sino por uso” (204). La escuela no fue un elemento importante en la época de la Colonia; los indios aprendieron español por el contacto que tuvieron con los mestizos; con los no indios.

Siglo XIX

Los pensadores de la Ilustración a fines de la etapa colonial, consideraron la cultura india como parte de la tradición histórica de América. Estas mismas ideas fueron compartidas por los insurgentes de la Independencia. Sin embargo, una vez terminada la contienda, la concepción del indio cambió diametralmente.

Los escritos formales del periodo de la posindependencia nos revelan, a la vez, una indiferencia respecto de la tradición indígena de México y un esfuerzo doctrinario por borrar la designación de indio de la vida mexicana. Cualquiera que haya sido el grado de indigenismo o ncoaztequismo presentes en las declaraciones antiespañolas de la era de la independencia, éste desapareció de la escena en 1821 (Hale, 1972, 223).

La Independencia marcó el triunfo de los criollos, quienes tenían en sus manos el diseño de una nueva nación que no incluía a los indios ni a sus lenguas ni a su cultura. No obstante, los criollos no eran un grupo homogéneo, estaban divididos en dos grandes facciones: los liberales, inspirados en las ideas europeas y en el modelo estadounidense; los conservadores, que proponían una continuación del sistema colonial de dominación.

El liberalismo, como principal ideología del capitalismo industrial, penetró profundamente en las esferas de poder. Sin embargo, su dominio no fue exclusivo. Las frecuentes luchas entre liberales y conservadores fueron características de la primera etapa del siglo XIX. Juárez expidió las Leyes de Reforma, que secularizaban los bienes de la iglesia y hacían de la educación un instrumento ajeno a la religión.

Los conservadores, apoyados por fuerzas extranjeras, iniciaron una contraofensiva que culminó con la coronación de Maximiliano de Habsburgo como emperador de México. El ala conservadora cometió así uno de sus más grandes errores al traer a un noble europeo de ideología liberal. En efecto, Maximiliano intentó poner en práctica un proyecto liberal para el país. Su interés por lo indígena lo llevó a realizar acciones que ningún otro liberal imaginó:

...Maximiliano, durante algún tiempo, estuvo estudiando náhuatl bajo la dirección, según se dice, del nahuatlaco Don Faustino Galicia Chimalpopoca, y después de varios meses de estudio empezó a publicar sus decretos en forma bilingüe (en náhuatl y castellano) con el deseo de tener un contacto más directo con aquellos grupos de habla mexicana (Del Castillo, 1945, 143).

Maximiliano había oficializado de manera implícita el náhuatl. Sentaba con ello un antecedente que hasta la fecha no tiene consecuente, ya que el emperador tenía planeado oficializar el uso de las lenguas vernáculas en la educación, acción que nunca pudo realizar debido al triunfo de los liberales (Heath, 1977, 109).

La restauración de la República marcó el inicio de una nueva etapa en el desarrollo del país, llamada de orden y progreso. Esta nueva etapa fue dominada por el pensamiento positivista que imperaba en Europa. Gabino Barreda y Joaquín Baranda diseñaron el nuevo sistema educativo superior y básico que tendía a la uniformidad de la enseñanza para lograr la popularización del saber y la homogeneidad de la cultura. Los pueblos indígenas no fueron considerados en estos proyectos. La precariedad de los recursos materiales, el desinterés por lo indio, la necesidad de modernizar al país y la ausencia de posiciones concretas de los positivistas acerca de la cuestión indígena fueron algunas de las razones que provocaron la marginación total de las etnias indias en el campo educativo.

Posrevolución

El gran sueño de los liberales de formar una burguesía nacional, capaz de transformar al país en una nación moderna, se diluyó en una oligarquía dependiente de los centros económicos de poder ubicados en las nuevas naciones industrializadas. "El decantado progreso material del país se iba reduciendo al bienestar material de un grupo cada vez más estrecho que giraba en torno al dictador..." (Zea, 1956, 24).

El movimiento revolucionario estalló en 1910. Para el año siguiente, siendo presidente interino León de la Barra, fue establecida la Escuela de Educación Rudimentaria. Esta escuela constituyó el primer intento del México Independiente por llevar la educación a los grupos indígenas y formó el primer antecedente de la Escuela Rural Mexicana; el gobierno sólo había logrado establecer 300 instituciones para atender a once millones de analfabetos.

La inestabilidad política del país hizo que hasta 1917 aparecieran dos corrientes de pensamiento respecto a la unidad idiomática. La primera proponía uno o dos años de enseñanza previa del español a los indios para que ingresaran en las escuelas primarias. La segunda tendencia pugnaba por un sistema de educación especial para los indios basado en los principios de ciencia social y el entendimiento de las diversas culturas indias. El mayor representante de esta corriente fue Manuel Gamio.

Este pensador aspiraba a que México lograra el ideal de una nación unificada. Para ello era necesario encauzar la poderosa fuerza de los grupos indígenas:

... atrayendo a sus individuos hacia el otro grupo social que siempre han considerado como enemigo, incorporándolos, fundiéndolos con él, tendiendo, en fin, a hacer coherente y homogénea la raza nacional, unificando el idioma y convergente la cultura (Gamio, 1982, 10).

1.3. Método directo

Cuando Vasconcelos era secretario de educación propuso una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional. Para este programa de unificación pidió ayuda a las masas. Distribuyó ediciones en español entre los indios analfabetos, envió a los jóvenes egresados de las preparatorias a que llevaran a las aldeas la buena nueva de la regeneración por el trabajo, la pericia y la virtud. Las aldeas más pobres podían ofrecer, con sacrificios, un edificio para la escuela y el gobierno enviaba un maestro. A este sistema se le llamó Casas del Pueblo (1923). En ellas, los indios aprendían el español y conocían los elementos de civilización necesarios para participar de la cultura nacional.

La poca eficiencia de las Casas del Pueblo hizo que se crearan las Misiones Culturales, cuyo propósito original fue el mejoramiento de los maestros federales. Rafael Ramírez, director de las Misiones, hacía las siguientes recomendaciones a los maestros rurales:

... hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que empezabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico... finalmente tú te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar... (Ramírez, 1981, 61).

Moisés Sáenz, subsecretario de Educación, envió a las comunidades indígenas a maestros que hablaban el idioma indio de la región, con el fin de convencer a los indígenas de que necesitaban educación y un idioma nuevo. La enseñanza del idioma nacional se convirtió en una de las bases de la incorporación cultural del indio y la única solución para el mantenimiento del ideal nacional de solidaridad.

Los fracasos de la Escuela Rural provocaron la creación de un experimento en la ciudad de México con 198 estudiantes indígenas con la intención de poner a prueba su capacidad de aprendizaje; 19 indios desconocían el español, 148 eran bilingües y 31 hablaban sólo castellano.

Se fundó con ellos la Casa del Estudiante Indígena. Se les acostumbró en ella a vivir como en la ciudad; calzando y vistiendo ropa de tipo occidental; se les hizo andar siempre limpios, se les habitó a comer mejor y con modales... El experimento demostró tres cosas: que el indio tenía las mismas capacidades que el no indio; que podía asimilar rápidamente la cultura occidental y que una vez integrado en la vida urbana, prefería este tipo de vida al de su comunidad indígena (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981, 208).

Narciso Bassols asumió la Secretaría de Educación en 1931 y canceló las Escuelas Rurales; en su lugar formó las Escuelas Regionales Campesinas. En esta época se habló menos de la incorporación del indio o del papel de las escuelas en la integración nacional. La preocupación principal era mejorar los métodos productivos. Aunque no debía descuidarse la actividad cultural, la educación rural debía ser la contribución al mejoramiento económico del campesino.

En toda esta época se utilizó el método directo de enseñanza del español a los indígenas. Los resultados no fueron satisfactorios. Los indios aprendieron español por imitación, repetición y de manera incidental, pero nunca por la eficiencia del método.

Se acercaba un cambio de método de educación para los indígenas, que tenía sus raíces en los trabajos realizados en Guatemala por William Cameron Townsend, posterior

fundador del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y quien invitó a Moisés Sáenz a conocer sus adelantos con el método bilingüe. Sáenz quedó gratamente impresionado e invitó, a su vez, a este misionero estadounidense a trabajar a México. Townsed se dio cuenta de que no podía trabajar solo e impartió en Salphur, Arkansas (1934) unos cursos de verano para lingüistas, lo que posteriormente se llamaría *Summer Institute of Linguistics* (Escalante y Benavides, 1983).

1.4. Método bilingüe y bicultural

En 1934, Lázaro Cárdenas asumió el poder y decidió adoptar el plan de educación socialista y el Congreso modificó el artículo tercero constitucional. En 1936, Townsed regresó a México y obtuvo una calurosa acogida por el director del Instituto de Estudios Lingüísticos, fundado por Bassols. Townsed comenzó a trabajar en una aldea náhuatl de Tetelcingo, a cien kilómetros de la ciudad. Cárdenas lo visitó sorpresivamente, quedó impresionado por su trabajo y le proporcionó todo el apoyo posible. El ILV tenía a lingüistas trabajando con los idiomas mixteco, tarasco, maya, mazateco, mixe, totonaca, otomí y tarahumara.

Durante la década de los treinta, el ILV unido a los profesores de instituciones mexicanas, viajó a las zonas indígenas y realizó estudios en treinta idiomas vernáculos. Formularon un alfabeto basado en la fonética; elaboraron gramáticas, diccionarios y listas de vocabularios (Heath, 1977, 166).

Los socialistas y los misioneros protestantes del ILV, dos ideologías opuestas, apoyaron firmemente la utilización del método bilingüe en la educación indígena. Ambos grupos constituyeron un bloque sólido para presionar hacia el cambio de método.

Cárdenas creó el Departamento de Asuntos Indígenas, el cual organizó en 1939 la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas con el fin de plantear políticas y medidas para la ejecución de un tipo de educación bilingüe. Esta Asamblea produjo interesantes conclusiones respecto a la utilización de los diversos medios de comunicación, se recomendaba su uso como parte importante para la educación indígena.

El proyecto Tarasco recogió las recomendaciones de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. El proyecto comenzó en julio de 1939 en Paracho, Michoacán, a cargo de Mauricio Swadesh, lingüista norteamericano, el mexicano Alfredo Barrera Vázquez y Maxwell Lathrop, del ILV. Durante un mes, Swadesh impartió a veinte jóvenes purépechas un curso intensivo para alfabetizarlos y después utilizarlos como maestros. Los niños eran alfabetizados en su idioma mediante cartillas. Después de practicar lo suficiente la escritura y lectura de su idioma, se procedía a la castellanización a través de los mismos símbolos alfabéticos.

Este experimento marcó un cambio de método en la política lingüística de México. Uno de los participantes del proyecto, describe así lo que pasó:

Quando el alumno podía leer y escribir, dedicábamos mayor atención a la práctica de la lectura de textos cortos. Para la elaboración de éstos, desde el primer mes de trabajo, quedó instalada en Paracho una pequeña imprenta, provista de tipos fácilmente legibles, y una prensa que podía imprimir dos páginas de folleto. Tres muchachos tarascos, de los mismos maestros nativos que había en el proyecto, eran los alumnos del curso de impresión; y con el doctor Swadesh como maestro, se tiraban publicaciones muy aceptables. Una comisión redactora, integrada por dos profesores bilingües, traducían y redactaban en tarasco leyes nacionales de interés para los indios, así como cuentos, leyendas, temas de agricultura, alimentación e higiene... (Del Castillo, 1945, 149).

Pátzcuaro, Michoacán, fue sede del Primer Congreso Indigenista Interamericano en abril de 1940, en el que participaron 18 países. Lázaro Cárdenas propuso la enseñanza de lengua materna, basado en los resultados obtenidos en el Proyecto Tarasco. Aquí se

propuso también que cada nación estableciera una institución especial para el desarrollo de los programas de promoción e investigación de la población india. Estos organismos se afiliarían al Instituto Indigenista Interamericano (III), dirigido por Manuel Gamio y con sede en la ciudad de México.

Durante el gobierno del general Manuel Avila Camacho se modificó nuevamente el artículo tercero constitucional y se llevó a cabo una política educativa de unidad nacional, que no tomó en cuenta a los grupos indígenas.

El presidente Miguel Alemán desmanteló el Departamento de Asuntos Indígenas y, en su lugar, creó la Dirección de Asuntos Indígenas. Gual Vidal, secretario de Educación, y Alfonso Caso pugnaban por la creación de una institución destinada a atender a los indígenas. El 4 de diciembre de 1948 nació el Instituto Nacional Indigenista (INI) mediante publicación en el Diario Oficial. Alfonso Caso presidió el INI. El nuevo Instituto dividió su acción en cuatro áreas básicas: construcción de la infraestructura, acción crediticia, programas sanitarios y actividades educativas.

El esquema teórico que a partir de este periodo normó la política indigenista fue en gran medida diseñado por uno de los más destacados indigenistas del continente, Gonzalo Aguirre Beltrán, quien había adoptado las tesis fundamentales de dos corrientes antropológicas, la culturalista (norteamericana) y la funcionalista (inglesa), conjugadas con las premisas de las teorías económicas de desarrollo.

Los Centros Coordinadores fueron los organismos regionales de la acción indigenista. El primero fue el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil, con sede en San Cristóbal de las Casas, fundado en 1950. La actividad de estos Centros estaba en la ciudad ladina, ya que ésta funcionaba como centro rector de varias comunidades indígenas. De esta manera, el INI intentaba ayudar a toda la región y no sólo a las comunidades indígenas, ya que el desarrollo de éstas dependía de aquélla.

La educación bilingüe o alfabetización en idiomas indios estaba incluida en el programa general del INI. No obstante, la ausencia de lingüistas en el país motivó que el

gobierno firmara un convenio, a través de la SEP, con el ILV en 1951. En dicho convenio, el ILV se comprometía a estudiar cada una de las lenguas existentes en el país; proporcionar capacitación lingüística a maestros de zonas indígenas; ayudar a las instituciones indigenistas; preparar cartillas bilingües; traducir leyes, materiales de salubridad, de agricultura; elaboración de libros de alto valor moral, como la Biblia; cooperación con la SEP para la publicación de una revista de lingüística. El gobierno, por su parte, se comprometía a gestionar la permanencia de los investigadores, la exención de impuestos aduanales y demás servicios que el ILV considerara necesarios. (Cifuentes, 1981, 72)

En el periodo presidencial de Adolfo López Mateos fue creado el sistema de escuelas radiofónicas en la Mixteca Alta Oaxaqueña. Sin embargo, no existen documentos accesibles que permitan conocer cómo y qué objetivos alcanzó este proyecto.

Gustavo Díaz Ordaz no efectuó ningún cambio significativo en las cuestiones indias. En esta época, el indigenismo comenzó a ser criticado. Pablo González Casanova, en *La democracia en México*, afirmaba que a pesar de los programas de integración y desarrollo, México conservaba una población marginal que era víctima del colonialismo interno. El movimiento estudiantil de 1968 aceleró las críticas por parte de los profesores y alumnos de la Escuela Nacional de Antropología.

En 1969 se fundó el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), que en 1970 pasó a dirigir Gloria Bravo Ahuja. El IIISEO experimentaba una nueva versión del método directo de castellanización.

Este método descarta la educación bilingüe por la supuesta impracticabilidad de elaborar materiales didácticos en tantas lenguas indígenas y además por el hecho de que los indígenas quieren aprender el español lo más rápidamente posible para gozar de las ventajas que ofrece la integración a la sociedad nacional... de hecho, este método se basa, como todo método audiovisual-audiolingüal, en una psicología conductista y en un enfoque lingüístico estructuralista (Hamel y Muñoz, 1982, 26).

Durante esta etapa se incrementó el desarrollo industrial de los medios de comunicación y el hecho de que las lenguas indígenas se emplearan para la educación, trajo consigo una serie de necesidades comunicativas. Como los grupos étnicos carecían de un sistema de escritura de sus lenguas, esto favoreció el empleo de medios auditivos y/o audiovisuales. Los medios impresos ocuparon un lugar clave para la alfabetización de los indios y en la divulgación de investigaciones científicas.

El Séptimo Congreso Indigenista Interamericano (Brasil 1972) fue el foro que proporcionó voz a una nueva ideología indigenista que venía perfilándose en América Latina. La autodeterminación de los pueblos indígenas y su participación en las decisiones políticas que les incumben fueron el nudo principal de este nuevo pensamiento indigenista.

El Séptimo Congreso planteó:

...que la educación deberá ser un instrumento de liberación y no de dominio, que los planes y programas no deben violentar la autodeterminación de la comunidad indígena, sino ampliar el respeto a sus valores culturales fundamentales...
(Masferrer, 1983, 524).

El gobierno de López Portillo dio un viraje espectacular al discurso indigenista. Se empezó a hablar de un indigenismo de participación que permitiera a los grupos indígenas legitimar el pluralismo étnico y fomentar el desarrollo de las propias comunidades.

En el documento normativo *Bases para la acción 1977-1982*, el INI reconoce que el concepto indio revela una categoría colonial, coincidiendo con las tesis de González Casanova. También se refiere a que la situación étnica y de clase son los principales problemas de las comunidades indígenas.

El INI trazó varios objetivos para llevar a cabo una acción integral en el medio indígena. En los objetivos del área educativa planteó promover el aprendizaje de la lengua nacional entre los diferentes grupos étnicos, cuyo fin último era castellanizar a toda la población indígena en edad escolar al término del sexenio. Es de notar que toda la acción educativa del INI se llevó a cabo en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena.

Fomentar el respeto, dignificación y divulgación de las lenguas indígenas de México, fue otro de los objetivos planteados por el INI en el área del patrimonio cultural.

... cooperar en coordinación con las dependencias e instituciones respectivas en la elaboración y revisión del inventario de lenguas indígenas del país a través de impresos y grabaciones; promover el uso de las lenguas indígenas por los canales estatales de comunicación; promover y apoyar la creación artística y literaria de los grupos étnicos en sus respectivas lenguas... (INI, 1978, 87).

La DGEI, dependiente de la SEP, fue creada en 1978 y continuó siendo la única institución encargada de estructurar los planes de educación en el medio indígena, tal como lo hizo la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio indígena desde el sexenio anterior. La estructura de los Centros Coordinadores del INI ha servido de base operativa para la DGEI.

En 1978, Salomón Nahmad, director de la DGEI, propuso la implementación de una educación bilingüe-bicultural que se basara en el respeto y revaloración de las culturas indígenas y también de la cultura nacional, al mismo tiempo que utilizaba las lenguas vernáculas en los primeros años de enseñanza.

La educación bilingüe-bicultural implica:

Tomar en cuenta la cultura materna de los educandos en la planeación educativa tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Esto permite también la mayor participación del magisterio del grupo étnico en que éste trabaja y al cual

pertenece (sic), para tomar en su medio ambiente cultural los elementos necesarios que coadyuven en la educación. Finalmente, le permite al grupo adquirir conciencia de sus propios valores culturales y participar en la articulación de estos valores con los de la sociedad nacional, con el objeto de que se sienta copartícipe de sus derechos y obligaciones como miembro de una sociedad más amplia (DGEI, CONAFE, INI, 1982, 6).

El sexenio de López Portillo transcurrió en medio de constantes pugnas ideológicas entre los organismos indios, ya fueran oficialistas o independientes.

El caso del ILV y su acción evangelizadora también fue motivo de enfrentamientos que radicalizaron las posiciones de los indigenistas. Por un lado, Aguirre Beltrán y sus seguidores, quienes justificaban la estancia del ILV en México debido a su alta capacidad científica. Por el otro, los nuevos funcionarios del INI y la DGEI, las organizaciones indias y la nueva generación de antropólogos, a quienes les parecía nefasta la labor evangelizadora del ILV, y pedían su expulsión del país.

A pesar de todos los problemas surgidos, este sexenio se caracterizó por la utilización del método bilingüe-bicultural en la enseñanza de las lenguas indígenas, así como por el énfasis en rescatar y promover las culturas étnicas de los diferentes pueblos del país.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid, con los siete puntos de la política indigenista, dados a conocer en 1983, se continuó con la aparente actividad del indigenismo de participación. A principios de los 80 la DGEI elaboró el *Programa de Educación indígena Bilingüe y Bicultural* con la intención de alcanzar altos rendimientos y niveles satisfactorios en todas las áreas de la enseñanza. El nuevo programa incluiría la enseñanza de los aspectos culturales de cada etnia.

Además se planteaba un cambio muy importante: la educación de los niños indígenas debía comenzar con la alfabetización en su lengua vernácula en preescolar y primer año de primaria. En el segundo año se continuaría con la enseñanza oral del

español como segunda lengua; en el tercer año los niños indígenas bilingües comenzarían con la lectoescritura en español.

1.5. La situación actual

A principios de 1990 la DGEI había publicado libros de lectoescritura en 36 lenguas indígenas, solamente para el primer año de primaria, además de otros textos bilingües de apoyo para el profesor. El 1991 se atendía a 807, 383 niños indígenas (DGEI, 1991).

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari no ha habido cambios en la política lingüística. Aparentemente, la Dirección General de Educación Indígena continúa con el programa de educación bilingüe-bicultural, aunque ahora se dice que han adoptado un nuevo enfoque: la educación plurilingüe.

Durante este sexenio, una de las tareas prioritarias de la DGEI es la elaboración de materiales didácticos que ayuden al desarrollo y fortalecimiento de la educación Indígena bilingüe. No se han logrado resultados satisfactorios en la educación y todavía es muy alta la deserción escolar en las comunidades bilingües. Como muestra de esta preocupación, la DGEI ha preparado varios materiales que forman parte del Programa Para Abatir el Rezago Educativo (PARE).

Sin duda, ésta es una de las medidas más importantes trazadas por el gobierno actual. El PARE incluye la elaboración de materiales didácticos para el profesor y para el alumno. La primera fase del programa atenderá 7 lenguas indígenas, entre ellas se encuentra el otomí del Valle del Mezquital, región donde se aplicó la *Prueba de Proficiencia* para la presente investigación.

Los materiales del PARE están diseñados para “ofrecer orientaciones técnico-pedagógicas y lingüísticas que afiancen el desarrollo de la educación bilingüe”. De acuerdo con los propósitos trazados, el PARE intentará rescatar la cultura indígena al incluir lecturas referentes a las costumbres y vivencias del contexto social de los indios.

Las condiciones del país han cambiado sustancialmente y la conformación de los grupos indígenas también. El INI reconocía en el año de 1982 la existencia de más de ocho millones de indígenas. Sin embargo, sólo los náhuas rebasaban los dos millones, los mayas más de un millón y cuatro etnias más superaban los cien mil habitantes (mixteca, otomí, mazateca y mazahua). Los demás grupos étnicos -cincuenta- eran menores de cien mil.

Para 1990 estas cifras habían cambiado. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) publicó que el XI Censo General de Población y Vivienda registró 5 282 347 de mexicanos que hablan alguna lengua indígena, cifra que representa el 7.5% del total de las personas mayores de 5 años. De esta población, el 80.2% también habla español.

Sin embargo, tanto el INI como el INEGI consideran que por razones que quedan fuera del Censo y por los niños menores de cuatro años cuyos padres hablan alguna lengua indígena, el número de indígenas puede aumentar hasta 8 ó 10 millones. Estas instituciones consideran indígenas a aquellos pobladores que tienen ascendencia indígena y que sus costumbres y cultura pertenecen a la cultura étnica, aunque hablen español.

La población indígena monolingüe, de acuerdo con el INEGI, ha disminuido de manera importante en los últimos 20 años, ya que en 1970 se registró una porción de 27.6% de personas que sólo hablaban la lengua indígena, contra el 15.8% en 1990. En El Decá, comunidad otomí donde se aplicó la *Prueba de Proficiencia* se estima que casi el 30% de la población es monolingüe.

De acuerdo con el Censo de 1990, la lengua indígena predominante en el país es el náhuatl con 1, 197, 328 (con un 22% de la gente mayor de 5 años que habla la lengua

indígena); le siguen el maya con 723, 520 (13.4%), mixteco con 383, 544 (7.3%), zapoteco con 380, 690 (7.2%) y otomí con 280, 238 (5.3%).

Existen elementos suficientes para considerar que los grupos étnicos minoritarios están ya en un proceso de extinción, debido en algunos casos al mestizaje, pero también a los movimientos migratorios y la disminución de la tasa de natalidad de las etnias.

En México, la política de unificación lingüística no ha cambiado desde el periodo colonial. Sin embargo, su justificación ha sido diferente según los grupos sociales que participen y las condiciones económico-políticas del país. Oficializar las lenguas iría en contra de esta política de unificación idiomática. No obstante, es obvio que su transformación rebasa la simple coincidencia en el ámbito lingüístico, ya que no depende sólo de éste, sino también de factores extralingüísticos.

La educación bilingüe-bicultural que imparten el INI y la DGEI pretende crear un bilingüismo de transición, para poder acceder a la unidad lingüística. Proponen que las lenguas indígenas sean utilizadas en los primeros años de instrucción. Sin embargo, no basta con esto. No es suficiente respetar y utilizar las lenguas indígenas durante el periodo de aprendizaje de la segunda lengua.

En la enseñanza de la segunda lengua debe existir una planificación razonada y creativa que involucre no sólo el empleo de la lengua vernácula, sino también un aprendizaje paulatino y planeado de la segunda lengua, en la que se analicen las condiciones, necesidades y posibilidades de aprendizaje de cada comunidad indígena. Es necesario que los encargados de la educación bilingüe reflexionen sobre la manera de enseñar el español a los indígenas mexicanos.

Como veremos en el siguiente capítulo, existen varias teorías sobre el aprendizaje de la segunda lengua que proponen la utilización de diferentes métodos de enseñanza. En México, desgraciadamente, no se hacen estudios profundos sobre la mejor manera de enseñar la lengua nacional. No hay una preocupación clara en este aspecto. Se crean

programas, pero sin una planificación detallada y consciente que involucre las necesidades y posibilidades tanto de los profesores como de los alumnos.

No basta con proponer que haya respeto hacia las lenguas y las culturas étnicas mientras no se analicen los planes y programas de la educación indígena. Es necesario aplicar un método de enseñanza claro y preciso. Sólo así será posible llevar una educación indígena que rinda verdaderos frutos y que sea útil para el desarrollo de las comunidades y de los individuos mismos.

2. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

En este capítulo se hará una breve exposición de las diferentes teorías de adquisición de la segunda lengua que se han adoptado en otros países, principalmente en Estados Unidos. Estas teorías intentan describir el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y además han enriquecido su comprensión y conocimiento. Entre las teorías más importantes podemos señalar las siguientes:

- 1.- Teoría del modelo monitor de Krashen
- 2.- Teoría de interlenguaje
- 3.- Teoría de la lingüística universal
- 4.- Teoría cognitiva

Al hacer la revisión de estas teorías podremos darnos cuenta de que desgraciadamente en México la enseñanza del español para los indígenas no ha recibido la importancia que merece. ¿Bajo qué tipo de metodología se enseña el español a los indios?, ¿qué contenidos reciben?, ¿cuál es la mejor manera de enseñar?, ¿cómo se debe aprender una segunda lengua?, ¿qué preparación tienen los maestros bilingües? Éstas son preguntas que quedan sin respuesta, pues como acabamos de ver en el primer capítulo, aunque existen programas de educación bilingüe, escuelas, maestros; se imprimen libros y materiales didácticos, no hay una planificación razonada ni de los contenidos, ni de la enseñanza misma. Tampoco se toman en cuenta las necesidades de los indígenas. Los libros de texto para los indios tienen el mismo contenido que los libros de educación nacional.

Aunque los resultados de la *Prueba de Proficiencia* aplicada a los niños otomíes del Valle del Mezquital se desarrollarán en el quinto capítulo, aquí se esbozará de manera muy breve la relación entre algunos aspectos de las diferentes teorías y los resultados de la *Prueba*. Esto se hará para intentar comprender las fallas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, específicamente en la comunidad indígena donde se aplicó la *Prueba de Proficiencia*.

2.1. Teoría del Modelo Monitor

La teoría más ambiciosa en el proceso de enseñanza de la segunda lengua es la Teoría del Modelo Monitor de Stephen Krashen. Esta teoría fue incluida en una serie de artículos en los últimos años de los setenta. También fue elaborada y reproducida en muchos libros. Krashen decía que su mérito consistía en proporcionar una teoría general o una teoría completa sobre la adquisición de la segunda lengua con importantes implicaciones en el proceso de enseñanza de la lengua.

La teoría de Krashen ha tenido una considerable popularidad entre los maestros de segunda lengua en los Estados Unidos. Esto se debe en gran medida a la habilidad para condensar las ideas y hacer que éstas sean rápidamente comprensibles y practicables. Sin embargo, la teoría ha sido seriamente criticada por varios investigadores.

La teoría de Krashen empieza con un gran número de suposiciones de las que se derivan algunas hipótesis. Krashen sostiene que las pruebas empíricas y otros datos son consistentes con una serie de cinco hipótesis básicas que constituyen su teoría:

A.- La hipótesis de adquisición-aprendizaje

- B.- La hipótesis del monitor
- C.- La hipótesis del orden natural
- D.- La hipótesis de input
- E.- La hipótesis de filtro afectivo (affective filter)

La hipótesis de adquisición- aprendizaje.

Krashen sostiene que las personas que aprenden una segunda lengua tienen a sus disposición dos maneras distintas e independientes de desarrollar su capacidad en esta tarea: *Adquisición y Aprendizaje*. Por *Adquisición* nos referimos a un proceso subconsciente idéntico al que el niño utiliza al adquirir su lengua materna; y *Aprendizaje* es un proceso consciente que resulta de un conocimiento acerca del lenguaje (1982).

La adquisición es significativa en un ambiente natural de comunicación. Los hablantes no se preocupan por la forma, pero sí por el significado. No hay una preocupación explícita por la detección del error y la corrección. Esto contrasta con la situación de aprendizaje de la lengua, pues la detección del error y la corrección son aspectos centrales, como sucede típicamente en el ambiente del salón de clases donde las reglas formales y la retroalimentación proporcionan las bases para la instrucción del lenguaje.

Sin embargo, estas situaciones pueden cambiar; por ejemplo en un ambiente natural el aprendiz puede obtener instrucción formal al preguntar a sus informantes algunos aspectos de gramática y recibe retroalimentación de sus amigos. Similarmente, el lenguaje puede ser adquirido en el salón de clases cuando el énfasis está puesto en el aspecto comunicativo -a través de diálogos, juego de roles y otras formas significativas de interacción.

Krashen afirma que el aprendizaje no se convierte en adquisición (1982). Esto quiere decir que lo que se aprende conscientemente -a través de la presentación de reglas

y la explicación de gramática- no llega a sentar las bases de la adquisición de la segunda lengua.

De acuerdo con los datos obtenidos durante la aplicación de la *Prueba de Proficiencia* aplicada a los niños indígenas de El Decá y tomando en cuenta los conceptos de Krashen se puede afirmar que las pocas cosas que los niños indígenas aprenden de la segunda lengua suceden en un proceso de *Adquisición*, más que en un proceso de *Aprendizaje*, pues la enseñanza que este niño recibe en la escuela bilingüe no es un proceso consciente de su propio conocimiento del lenguaje. Los niños aprenden y memorizan reglas formales de la segunda lengua, pero las desconocen en su lengua materna. Por lo tanto, el niño no puede aprender conscientemente las reglas de la segunda lengua, su conocimiento ocurre dentro de un proceso de adquisición subconsciente por contacto o por empleo de la segunda lengua fuera del aula, más que por lo que aprende en la escuela.

La hipótesis del monitor

La hipótesis monitor afirma que el aprendizaje es sólo una función, es decir, como un monitor o editor y el aprendizaje entra en juego solamente para hacer cambios en la forma de nuestra expresión después de que ésta ha sido producida por el sistema adquirido (1982).

La posición de Krashen es que el conocimiento consciente de las reglas no ayuda a la adquisición, sino que solamente capacita al aprendiz a mejorar lo que ha sido adquirido a través de la comunicación. El aprendizaje es útil solamente para la producción no para la comprensión.

El monitor también juega un papel importante en la explicación de Krashen sobre las diferencias en el aprendizaje de la lengua entre niños y adultos. Krashen sostiene que, de acuerdo con las investigaciones, existe la evidencia de que los adolescentes son más

rápidos en el proceso de aprendizaje de una lengua cuando se encuentran en los primeros niveles. Sin embargo, los niños más pequeños lo hacen mejor en términos de sus logros finales.

La Hipótesis de monitor ha sido criticada por un gran número de expertos. Primero, porque se ha probado la dificultad para mostrar las evidencias de su uso y aun si uno postulara un monitor como representativo del conocimiento consciente de una lengua, el conocimiento sería muy diferente de lo que Krashen atribuye. La gente tiene reglas gramaticales del lenguaje y las usa en la mente. Estas reglas son conscientes algunas veces y otras no, pero ya producidas en cualquier lenguaje es difícil determinar cuál es su fuente de conocimiento. Esta misma reflexión podría aplicarse a la situación de los niños de El Decá pues no sabemos con exactitud cuándo está entrando en juego el monitor y está ayudando a mejorar lo que ya se ha adquirido de una manera inconsciente al hacer uso de la segunda lengua.

Hipótesis del orden natural

La Hipótesis del orden natural sostiene que:

nosotros adquirimos las reglas del lenguaje en un orden predecible, algunas reglas se adquieren antes que otras. El orden no parece estar determinado solamente por una simplicidad formal, además hay evidencias de que es independiente del orden en el que se enseñan las reglas en el salón de clases (Krashen, 1982, 78).

Además, Krashen afirma que aquéllos cuyo contacto con la segunda lengua está fuera del lenguaje de la escuela no muestran un orden diferente de adquisición, de aquéllos que aprenden la segunda lengua en un salón de clases. Este orden natural de adquisición se supone que es el resultado de un sistema adquirido inconscientemente.

En el caso de El Decá no tenemos ninguna muestra de niños cuya adquisición de la segunda lengua se haya producido sólo fuera del salón de clases, pues todos los niños asisten a la escuela. Sin embargo, se observó que el español que hablan los adultos de la comunidad muestra los mismos errores que el de los niños. Estos adultos nunca han asistido a la escuela; su aprendizaje no ha sido formal y han aprendido la lengua por contacto y por uso.

Para explicar su teoría, Krashen se apoyó en los trabajos de estudio del morfema realizados por Dulay y Burt (1973). Estos investigadores publicaron un estudio en el que hablaban del orden de adquisición de los morfemas gramaticales o "functors" en inglés. Estudiaron niños de 8 a 10 años de edad que aprendían inglés como segunda lengua. Su trabajo estaba basado en los descubrimientos de Roger Brown, quien sostiene que hay un común de frecuencias invariables de adquisición, al menos de 14 palabras que expresan principalmente una función gramatical en inglés -sustantivo, inflexiones del verbo, artículos, auxiliares, cópulas y preposiciones. Dulay y Burt estaban interesados en saber si los niños que adquirirían el inglés como segunda lengua aprendían estas funciones en la misma secuencia.

En sus investigaciones, utilizaron un instrumento llamado *Measure Syntax* (Medidor de sintaxis) que consistía en mostrar al niño tiras cómicas y una serie de preguntas. Las preguntas estaban diseñadas para provocar el discurso espontáneo que debería contener varios de los morfemas descritos por los investigadores. Por ejemplo, en respuesta a un dibujo de un hombre muy gordo y a la pregunta: ¿por qué está tan gordo?, el niño podría responder: "porque come mucho y no hace ejercicio". A través de este estudio, Dulay y Burt observaron que la precisión de orden de los morfemas en el discurso del niño determinaba qué porcentaje de veces un alumno producía correctamente un morfema en un contexto obligatorio. Esta precisión en el orden fue asumida como un reflejo del orden de adquisición.

La *Prueba de Proficiencia* aplicada a los niños de la comunidad bilingüe de El Decá es similar, de alguna manera, a este método ya que se emplearon alrededor de ciento diez ilustraciones con preguntas específicas y se buscaba también provocar el discurso espontáneo de los niños. Posteriormente, se procedió a contar las producciones correctas e incorrectas de las funciones gramaticales. La calificación de los niños se obtuvo sobre la base del número de producciones correctas.

Brown y Dulay reunieron a un grupo de niños con diferente grado de conocimiento en el aprendizaje de la segunda lengua y midieron la secuencia de adquisición por el grado en que las funciones fueron producidas correctamente en el discurso modelo. Ellos no midieron la *secuencia de adquisición*, sino la *precisión del uso* en un contexto obligatorio. En la *Prueba de Proficiencia* aplicada en la comunidad indígena sólo se midió la precisión del uso de la lengua, no la secuencia de adquisición.

Por otra parte, Kenji Hakuta y Cancino (1977) argumentan que la complejidad semántica de los morfemas puede variar, dependiendo de la lengua materna del alumno. Sus investigaciones indican que el aprendizaje es más difícil cuando el alumno de la segunda lengua desconoce ciertas funciones semánticas porque no ocurren en su lengua materna, en comparación con aquellos alumnos cuya lengua materna sí hace esta discriminación semántica.

La afirmación de Hakuta se aplica perfectamente a los resultados que se obtuvieron en la *Prueba de Proficiencia* de los niños de El Decá. Se encontró, por ejemplo, que los alumnos tienen muchos problemas al emplear los objetos directos e indirectos, pues la lengua indígena carece de estos elementos. Los niños no reconocen fácilmente este uso pues en su lengua el mecanismo que marca esta función gramatical ocurre de otra manera. Los niños de El Decá presentaron en este ítem la calificación más baja. La mayoría de las veces omiten los objetos directo e indirecto.

Hipótesis de input

Si asumimos, de acuerdo con Krashen, que el progreso de los alumnos se da a través de secuencias naturales desarrolladas, necesitamos un mecanismo que indique cómo se trasladan de un punto a otro. La teoría de Krashen sostiene que los seres humanos adquirimos el lenguaje en una sola dirección - recibimos y entendemos mensajes porque captamos cierta información comprensible.

Un aspecto en el que Krashen apoya la Hipótesis de input es el periodo de silencio (critical period), característico en algunos niños que van a un nuevo país donde se enfrentan a una lengua diferente y permanecen callados por un largo periodo de tiempo durante el cual están construyendo su competencia en el lenguaje al escucharlo.

Otro argumento que Krashen formuló para probar su Hipótesis de input está basado en la diferencia de edades; los adultos progresan más rápidamente en los primeros niveles porque obtienen más información comprensible en comparación con los niños. La información en los adultos es más comprensible porque su conocimiento del mundo la hace mucho más significativa que para un niño.

En resumen, la hipótesis de input sostiene que la adquisición es *causada* por la comprensión de la información a la que el estudiante es expuesto. La comprensión del nuevo lenguaje es mucho más valiosa que la producción, que el hablarlo (McLaughlin, 1985).

Hipótesis del filtro afectivo

Krashen formuló en sus estudios que una información completa era necesaria, pero no era una condición suficiente para la adquisición exitosa. Los factores afectivos también juegan un rol importante al adquirir una segunda lengua. De acuerdo con la Hipótesis del filtro afectivo, la información total puede ser inservible para los estudiantes de la segunda

lengua si hay un bloqueo mental que les impide aprovecharla. El filtro afectivo actúa como una barrera para la adquisición. Si el filtro está "bajo", la información entra; si está "alto", se bloquea el acceso.

La Hipótesis del filtro afectivo da cuenta de las relaciones entre las variables afectivas y el proceso de adquisición de la segunda lengua. La posición que adquiere varía respecto a la fuerza o nivel de los filtros afectivos. Aunque el mensaje se comprenda, la información recibida no busca la parte del cerebro responsable de la adquisición.

El filtro es el pensamiento que limita qué es lo que el estudiante atenderá, qué deberá ser aprendido, y con qué rapidez se debe adquirir un lengua. Krashen sostiene, al hablar sobre el filtro afectivo, que los niños tienen una ventaja en el desarrollo del lenguaje porque su filtro afectivo es bajo. Los aprendices adultos, por otro lado, tienden a tener filtros afectivos altos por las experiencias que han tenido en la adolescencia.

El valor afectivo que se tiene al aprender una segunda lengua es un aspecto modular en el proceso de adquisición. Los aprendices deben saber para qué les sirve aprender determinada lengua, deben sentirse cómodos al emplearla. Debe existir una motivación y un objetivo claro al aprenderla, el aprendiz debe tener un proyecto o beneficio a corto plazo.

En el caso de los niños de El Decá se pudo observar que hay deficiencias muy grandes en el aprendizaje del español. Para muchos de estos niños sus expectativas de vida no están puestas fuera de la comunidad, entonces no encuentran ninguna utilidad práctica en el hecho de aprender español. No existe una motivación o necesidad inmediata, ellos no necesitan el español para relacionarse con los miembros de su comunidad. Además, algunos se sienten incómodos al hablar español porque su proficiencia es baja.

Éstas son las cinco hipótesis que Krashen presenta para formular y validar la Teoría del Modelo Monitor. Muchos investigadores que trabajan en este campo están de

acuerdo con las propuestas de Krashen, sobre todo en las premisas básicas, tales como: la necesidad de cambiar la base gramatical hacia una instrucción del lenguaje orientada comunicativamente, el rol de los valores afectivos en el aprendizaje de la lengua y la importancia de las secuencias de adquisición en el desarrollo de la segunda lengua. Sin embargo, la teoría de Krashen también ha sido severamente criticada.

2.2. Teoría de interlenguaje

El término *interlenguaje* fue concebido por Larry Selinker (1972) para referirse a la lengua intermedia o auxiliar que se elabora al aprender una segunda lengua. Desde principios de los setenta, *interlenguaje* ha venido a caracterizar un mayor acercamiento hacia la investigación y teoría de la segunda lengua.

Selinker afirmó que el interlenguaje era el producto de cinco procesos cognitivos incluidos en el aprendizaje de la segunda lengua:

- 1.- Transferencia del lenguaje: algunos temas, reglas y subsistemas del interlenguaje pueden resultar de la transferencia de la primera lengua.
- 2.- Transferencia de capacitación: algunos elementos del interlenguaje pueden ser el resultado de aspectos del proceso de capacitación empleados para enseñar la segunda lengua.
- 3.- Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua: algunos elementos del interlenguaje pueden resultar del acercamiento específico hacia el material que se debe aprender. En algunos casos el material que se utiliza para enseñar la segunda lengua no es correcto o es deficiente porque no define o delimita las reglas correctamente.

4.- Estrategias de comunicación de la segunda lengua: algunos elementos del interlenguaje pueden resultar de las formas específicas en las que la gente aprende a comunicarse con los hablantes nativos de la segunda lengua.

5.- Generalización del material lingüístico de la segunda lengua: algunos elementos pueden ser producto de la generalización de reglas y aspectos semánticos de la segunda lengua. Por ejemplo, el estudiante puede aprender la regla para usar los verbos regulares y posteriormente quiere adaptar esta regla al uso de verbos irregulares.

El desarrollo del interlenguaje fue visto por Selinker como diferente del proceso de desarrollo de la lengua materna debido a la probabilidad de *fosilización* de la segunda lengua. *Fosilización* es la situación que existe cuando el aprendiz cesa de elaborar el interlenguaje en algún aspecto, sin importar cuánto tiempo haya estado en contacto con la lengua, los nuevos datos o la nueva enseñanza. Comúnmente, la *fosilización* resulta de la transferencia del interlenguaje (ej. los hablantes de inglés que usan el orden de las palabras de su lengua en las oraciones en alemán). La *fosilización* puede provocar que el aprendizaje del lenguaje se detenga una vez que se sabe lo suficiente para comunicarse.

Cuando la noción de interlenguaje fue introducida, a principios de los setenta, provocó grandes reacciones, pues en aquella época prevalecían dos puntos de vista sobre el aprendizaje de la segunda lengua: La teoría neo-conductista y la teoría del análisis contrastivo. La reacción del conductismo empezó cuando los investigadores descubrieron que sus hallazgos sugerían que la adquisición de la segunda lengua era diferente de lo que tradicionalmente se había creído.

La doctrina tradicional enfatizaba el rol de transferencia de la primera lengua. El aprendiz del lenguaje, como cualquier otro, formaba hábitos -las viejas costumbres interferían en la adquisición de las nuevas. No obstante, esto no fue lo que encontraron los investigadores que proponían la teoría del interlenguaje, para ellos la interferencia jugaba un papel menor en la adquisición de la segunda lengua.

En el caso del análisis contrastivo, se encontró que éste no predecía qué errores iban a cometer los aprendices al adquirir la segunda lengua. El análisis contrastivo, basado en las comparaciones lingüísticas de las lenguas, identificaba dificultades que en la realidad no sucedían y, por otro lado, no predecía los errores que los aprendices cometían y que quedaban sin explicación.

Los estudios de análisis de error revelan que las fallas que cometen los aprendices de la segunda lengua reflejan la influencia de ésta más que la influencia de la lengua materna. Es decir, muchos de los errores que se cometen tienen que ver con la naturaleza misma de la segunda lengua, pues son errores que también cometen los monolingües al adquirir su lengua materna.

La teoría del interlenguaje está interesada en describir y limitar los rasgos de los fenómenos de la segunda lengua. Esto incluye los aspectos de sistematización y variabilidad en la producción de la lengua de los aprendices, los aspectos de cómo emerge y se desarrolla un sistema y el rol de las transferencias de la primera lengua en este proceso. En contraste con la teoría de Krashen, la teoría del interlenguaje ha tenido menor impacto pedagógico. Los investigadores han estado más preocupados en describir los sistemas de los aprendices y han dado poco interés al aspecto pedagógico. En México el aspecto pedagógico también ha recibido poca atención.

El aspecto de *fossilización* es muy importante. Sin embargo, no se puede aplicar a la situación de los niños de El Decá. Aunque una vez que los niños logran comunicarse ya no siguen elaborando su aprendizaje del español, esto no puede llamarse fossilización porque ellos todavía no han terminado su aprendizaje de la segunda lengua. Algunos de los errores que aprenden vienen por parte de los maestros bilingües y los niños repiten estas fallas. Durante la investigación no se observó que los maestros corrigieran el discurso de los niños en español.

2.3. Teoría de la lingüística universal

Uno de los problemas en la adquisición de la segunda lengua ha sido determinar en qué grado el aprendiz es afectado por la información (sistema de factores externos) y en qué grado es influido por los procesos cognitivos y lingüísticos (sistema de factores internos). La teoría de la lingüística universal centra sus estudios en los aspectos internos, específicamente en el papel de la lingüística universal en la adquisición de la segunda lengua.

Ha habido diferentes enfoques en el estudio de la lingüística universal para la investigación de la segunda lengua. Los más importantes son el enfoque de Joseph Greenberg y el de Noam Chomsky. El enfoque de Greenberg, *data-driven*, se deriva del examen de los aspectos externos de un amplio rango de lenguajes humanos en un esfuerzo por determinar cómo varían las lenguas, en qué consiste esta variación y en qué fuerza y principios se fundamenta.

El enfoque de Chomsky, *theory driven*, se deriva de un análisis profundo de las propiedades del lenguaje en un esfuerzo por determinar los principios abstractos de la gramática. La gramática universal consiste no en reglas particulares de un lenguaje particular, sino en una serie de principios generales que se aplican a todas las lenguas.

El enfoque de la gramática generativa chomskiana asume que el aprendiz de la primera lengua llega a la tarea de la adquisición con un conocimiento innato, específicamente lingüístico o de gramática universal. Esto quiere decir que ciertos principios de la mente humana están, en cierto grado, biológicamente determinados y especializados para el aprendizaje de la lengua. Como Chomsky señala:

La gramática universal se refiere a una serie de propiedades, condiciones, o todo aquello que constituya el estado "inicial" de la lengua del aprendiz, es decir, las bases en las que se desarrolla el conocimiento de la lengua (Chomsky, 1980, 61).

La Teoría de la gramática universal no se relaciona por sí misma con la adquisición de la segunda lengua. La aplicación de la teoría en este campo se ha llevado a cabo a través de los trabajos recientes de algunos investigadores sobre el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Hay un número limitado de estudios que sugieren que un enfoque basado en la lingüística universal posee una gran cantidad de promesas para aclarar la comprensión del desarrollo del interlenguaje y la transferencia. Dichos trabajos han producido información interesante acerca del desarrollo del interlenguaje, pero su atención ha estado restringida a una serie relativamente pequeña de fenómenos sintácticos. Sin embargo, es posible que la Teoría de la Lingüística Universal ayude a reunir la teoría con la producción real de los aprendices de la segunda lengua.

2.4. La teoría cognitiva

La teoría cognitiva se apoya en los trabajos de investigadores que han centrado sus estudios en el sistema de los factores internos, específicamente en el papel de los procesos cognitivos en la adquisición de la segunda lengua. Los investigadores que han adoptado este marco de trabajo aplican los principios y descubrimientos de la psicología cognitiva contemporánea al ámbito del aprendizaje de la segunda lengua.

El aprendizaje de la segunda lengua es visto como la adquisición de una experiencia cognitiva compleja. Aprender una segunda lengua significa aprender una técnica porque varios aspectos de la tarea deben ser practicados e integrados dentro de una producción fluida, lo cual requiere una automatización de lo aprendido.

El aprendizaje es un proceso *cognitivo*, porque involucra representaciones internas que regulan y guían la producción. En el caso de la adquisición del lenguaje, estas representaciones se basan en el sistema del lenguaje e incluyen procesos para seleccionar un vocabulario adecuado, reglas gramaticales y convenciones prácticas gobernadas por el uso del lenguaje. Para mejorar la producción hay una constante reestructuración que realizan los aprendices como simplificar, unificar y controlar las representaciones internas.

De acuerdo con la teoría cognitiva, el aprendizaje de la segunda lengua, como cualquier otra habilidad cognitiva compleja, implica una integración gradual de sub-habilidades como procesos que inicialmente prevalecen y luego llegan a ser automáticos. Entonces, el estado inicial del lenguaje supone un desarrollo lento de las habilidades y la eliminación gradual de los errores cuando el aprendiz logra automatizar los aspectos de la producción. En las últimas fases hay una reestructuración continua de lo aprendido. Algunos autores opinan que la segunda lengua no tiene el grado de automaticidad que caracteriza a la primera lengua, aun con personas que son evidentemente bilingües equilibrados.

El aprendizaje basado en la teoría cognitiva implica tanto la automaticidad a través de la repetición práctica como la reestructuración. Sin embargo, ambos procesos suceden a través del aprendizaje de cualquier habilidad cognitiva compleja. Adquirir la automaticidad es una característica de los primeros niveles del aprendizaje y la reestructuración es propia de los niveles superiores. La mayor parte de los investigadores de la segunda lengua han estado más preocupados por el desarrollo de la automaticidad que por la reestructuración. En la comunidad de El Decá, los niños logran comunicarse aunque sea empleando un lenguaje deficiente, sus fallas se corregirán al entrar en contacto con los hablantes nativos de la segunda lengua.

La teoría cognitiva enfatiza el límite de las capacidades de información-proceso de los aprendices humanos, el uso de diferentes técnicas para superar esas limitaciones y

el papel de la práctica para mejorar el proceso de aprendizaje de las nuevas estructuras y lograr que éstas lleguen a ser rutinarias.

Al adquirir una lengua, el aprendiz construye una serie de representaciones internas del sistema del lenguaje. Esto sucede como resultado de estrategias del proceso "natural" que dirige al hablante en un nivel predecible hacia la competencia de la segunda lengua.

La adquisición de una habilidad requiere un proceso de automatización de rutinas o unidades de actividad. Inicialmente, la ejecución de éstas necesita un gran esfuerzo mental, pero a partir de las producciones repetidas se llega a la disponibilidad de rutinas automatizadas en un amplio rango de memoria. El resultado de este proceso es que cada vez se requiere menos esfuerzo para las rutinas automatizadas y el aprendiz puede dedicar más esfuerzo a la adquisición de otras sub-habilidades que todavía no están automatizadas (ej. nuevas estructuras gramaticales que no maneja de una manera automatizada).

Las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje del lenguaje que han utilizado la teoría cognitiva no son muy abundantes, pero cada vez son más numerosos los investigadores interesados en utilizarla y tomar las ventajas que esto representa. Los resultados sobre la automatización y la reestructuración han proporcionado importantes resultados que hacen posible el estudio del aprendizaje de la segunda lengua desde otra perspectiva.

A lo largo de estas páginas se ha hecho una revisión muy breve de las diferentes teorías de adquisición de la segunda lengua. Todas las teorías plantean aspectos importantes que se pueden rescatar para diseñar una metodología consistente que apunte al aprendizaje gradual y sistemático del español como segunda lengua en las comunidades indígenas mexicanas.

Para que la educación indígena sea satisfactoria es necesario diseñar una metodología adecuada que esté respaldada por profesores bilingües bien preparados que

sepan qué enseñar y cómo enseñar la segunda lengua. Al mismo tiempo, es necesario también que esta metodología esté apoyada con los materiales didácticos apropiados. De otra manera, cualquier esfuerzo aislado no rendirá buenos frutos.

La enseñanza del español como segunda lengua precisa un nuevo planteamiento. Es necesario reformar el sistema educativo nacional, capacitar profesores y diseñar materiales didácticos que respondan a las necesidades y expectativas de los niños indígenas mexicanos. No basta con hacer cambios sólo en alguna áreas. La reforma debe hacerse de manera total e integral, intentando resolver todos los problemas que presenta la educación bilingüe actualmente.

3. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN

La educación indígena no es una actividad aislada, es parte de una acción indigenista. La dimensión del aspecto educativo está subordinada a fenómenos más amplios. El análisis del bilingüismo debe incluir no sólo el estudio de las personas bilingües, sino también las circunstancias que rodean la creación del bilingüismo, su permanencia o desaparición (Hakuta, 1986).

México es un país multilingüe. Para comprender la relación que guardan las lenguas indígenas con el español es necesario echar mano del concepto de bilingüismo diglósico. Este concepto permite ubicar las lenguas en el contexto social y además se ajusta a los postulados de la educación bilingüe.

La situación en que se encuentran las comunidades indígenas en nuestro país no involucra sólo al aspecto lingüístico, es también resultado de los aspectos político, económico y cultural. La cabal realidad indígena corresponderá a uno o varios trabajos exhaustivos al respecto. Aquí se tomarán en cuenta sólo ciertos conceptos de la actual situación científico-antropológica que nos permitan interpretar de manera global el problema indígena.

Al mismo tiempo, estos conceptos sirven de marco para comprender la situación de bilingüismo que existe en la región de El Decá, comunidad bilingüe otomí del Valle del Mezquital donde se aplicó la *Prueba de Proficiencia* para medir el grado de penetración del español y el manejo que hacen de esta lengua los escolares de la región. La práctica pedagógica a emplear dependerá del tipo de educación que se desee, así como de la importancia que se le otorgue a las necesidades educativas culturales y sociales de los estudiantes y de las propias comunidades indígenas.

3.1. Lengua y bilingüismo

El lenguaje es el medio más importante de comunicación. Sin embargo, no es repertorio de normas inmutables. La lingüística del siglo XIX tuvo que aclarar el hecho de que el cambio lingüístico se producía de manera regular. "La regularidad mostró ser tan grande que los lingüistas se volvieron deterministas, negando la posibilidad de influir sobre el cambio" (Haugen Einar 1974, 300).

La posición determinista en materia lingüística se opuso a considerar la posibilidad de los hombres de influir deliberadamente en los cambios de un producto social que les pertenece.

Como otros implementos, la lengua y sus componentes pueden ser combinados y reemplazados. Aun cuando el lenguaje es más resistente a los cambios que algunos otros fenómenos sociales, está sujeto, sin embargo, a cambios deliberados, y aun a cambios radicales (Tauli, Valter, 1974, 250).

En efecto, la actividad que deliberadamente influye en el cambio lingüístico fue estudiada por la sociolingüística y esta actividad tiene un nombre: "Planeamiento del lenguaje es la actividad metódica que se realiza para regular y mejorar las lenguas existentes y crear otras nuevas, comunes, regionales, nacionales e internacionales" (Tauli, 1974, 255). El concepto de planeamiento del lenguaje se refiere a la política lingüística gubernamental.

El principal problema de la política lingüística en México es el multilingüismo, la coexistencia de distintos sistemas de signos lingüísticos en el territorio nacional.

El multilingüismo nacional, esto es, el uso de más de una lengua dentro del territorio nacional, existe en alguna forma en todas las regiones importantes del mundo. Sin embargo, especialmente en Asia, África y América Latina, el multilingüismo -con frecuencia al igual que el aspecto lingüístico de un

pluralismo étnico o cultural todavía vigoroso- ha originado problemas de comunicación nacional de naturaleza suficientemente seria como para haber movido a varios gobiernos nacionales a iniciar programas para su solución (Stewart, 1974, 224).

La diversidad de lenguas que se hablan en el país es un problema complejo. Por ello, es necesario clasificar las lenguas en tres categorías: 1) *lengua oficial*, es aquella lengua de la clase dominante de la nación, generalmente es utilizada en todo lo que esté relacionado con la administración del gobierno. La lengua oficial en México es el español. 2) *Lengua nacional*, es aquella que se identifica con la nación. El español es la lengua nacional, pero no el español de España, sino el español de México. De ese modo, el desarrollo de la lengua nacional, es un proceso paralelo a la constitución de la nación mexicana. 3) *Lengua vernácula* "...la lengua materna de los grupos étnicos, sujetos a dominación por otro que habla un idioma diferente" (Aguirre Beltrán, 1983, 237). La inferioridad de estas lenguas no es intrínseca, sino socialmente determinada

El contacto entre las lenguas indígenas y el español ha propiciado la aparición de individuos que hablan las dos lenguas. "La costumbre de usar alternativamente dos lenguas será llamada bilingüismo y las personas que tienen esa costumbre serán llamados bilingües" (Weinreich, 1974, 17).

Bilingüe es el hablante de una lengua que puede producir el significado real o completo de una expresión en otra lengua. Ya que tanto el sistema social como mental son afectados por los aspectos específicos de la lengua, una persona bilingüe debe tener dos sistemas paralelos, uno para cada lengua que deben estar interrelacionados. El bilingüe presenta un rompecabezas, por así decirlo, en el que los aspectos social y mental de las dos lenguas deben estar contenidos dentro de una sola mente (Hakuta, 1986).

Los estudios sobre bilingüismo generaron interesantes concepciones acerca de la relación bilingüe, como el llamado bilingüismo diglósico. Diglosia es un concepto acuñado por Ferguson para diferenciar, en términos de prestigio social, dos variantes

dialectales de un idioma. Recientes estudios han empleado este concepto para hablar de dos lenguas.

El fenómeno diglósico comporta en primer lugar una estructura lengua A alta y B baja, donde dos lenguas observan funciones socioculturales rígidamente diferenciadas dentro de una misma comunidad lingüística (Pellicer, 1982, 40).

Podemos ver que el bilingüismo diglósico se adapta a la situación actual de México, pues en el territorio convive un gran número de lenguas indígenas que guardan una relación de inferioridad con respecto al español.

... donde las funciones del español y las de las lenguas indígenas están ligadas a un marcado desequilibrio de base económica y cultural, a la situación legal que confiere oficialidad al español y a la política indigenista que desde el siglo XVI se ejerce sobre las minorías étnicas del país teniendo como base fundamental la educación (Pellicer, 1982, 40).

Los contactos que establecen los grupos hablantes de diferentes lenguas son al mismo tiempo contactos culturales de los que se deriva el biculturalismo. Este ocurre al mismo tiempo que el bilingüismo. Jim Cummins distingue tres tipos de bilingüismo: *limitado*, *parcial* y *proficiente*. El bilingüismo limitado se caracteriza por la baja proficiencia en ambas lenguas; el bilingüismo parcial por un nivel como hablante nativo en una lengua y el bilingüismo proficiente por un nivel como hablante nativo en ambas lenguas (Hakuta 1986)

Cuando el INI y la DGEI iniciaron los programas de educación bilingüe-bicultural pretendían crear un bilingüismo diglósico transitorio para poder acceder a la unidad lingüística. Las lenguas indígenas eran utilizadas en los primeros años de instrucción y posteriormente se les enseñaba en español. De acuerdo con la terminología de Cummins se

partiría de un bilingüismo parcial para convertirse posteriormente en un bilingüismo proficiente.

La política indigenista adoptada en los últimos diez años propone una concepción pluricultural de integración. Como consecuencia de esto se redefinieron los programas de educación básica. A principios de los 80 la DGEI elaboró el *Programa de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural* con el objetivo de alcanzar niveles satisfactorios en todas las áreas de enseñanza, incluyendo el aprendizaje de la segunda lengua.

El nuevo programa global plantea un cambio de enfoque importante: la educación de los niños indígenas bilingües debe empezar con la alfabetización en su lengua vernácula (L1) durante el ciclo preescolar y el primer año de primaria. En el segundo año se iniciaría la enseñanza del español oral como segunda lengua (L2), para comenzar recién en el tercer grado con la lectoescritura de la lengua nacional. Durante los seis años de primaria, la lengua indígena deberá funcionar como lengua de instrucción por lo menos para algunas materias académicas, no sólo como lengua auxiliar al servicio del uso exclusivo del español (Hamel y Francis, 1993, 2).

Además, se intentó incluir en los planes de estudios algunos aspectos culturales de cada etnia. Junto con este proyecto se publicaron cartillas de alfabetización en lenguas indígenas. A principios de 1990 la DGEI había publicado libros de lectoescritura para el primer año de primaria en 36 lenguas y también otros textos bilingües de apoyo para el alumno y el maestro. En 1991 esta dependencia atendía en preescolar y primaria a (807 383) niños entre 5 y 14 años de edad. Estos niños provenían de 45 de los 56 grupos étnicos del país (DGEI, 1991).

Sin embargo, el nuevo plan sólo se ha puesto en operación en algunas escuelas piloto. En casi todas las regiones indígenas "continúan las prácticas de castellanización basadas, en la mayoría de los casos, en los libros de texto oficiales para niños hispanohablantes que apenas son aptos para una enseñanza del español como segunda

lengua" (Hamel y Francis, 1993, 3). En la actualidad, ya no se enseña la lengua indígena. Los niños aprenden a leer y a escribir en español, no en su lengua materna.

La subordinación en la que se encuentran las lenguas indígenas comprende también las manifestaciones culturales étnicas. Las culturas indígenas son valoradas como parte de nuestro pasado como nación, pero no como manifestaciones vivas de cultura.

La lengua indígena como instrumento de transición a la castellanización ha sido criticada por varios investigadores. Stefano Varese propone la utilización de un bilingüismo creativo en la educación indígena.

... aquí la lengua étnica es utilizada en condiciones de igualdad a lo largo de todo el proceso educativo primario y secundario, siendo el castellano la segunda lengua. En este concepto educativo la lengua étnica estaría en condiciones de actualizarse o modernizarse, es decir, de apropiarse de todos los conceptos y avances científicos, tecnológicos y espirituales que son de uso corriente en la lengua castellana. La subordinación lingüística y cultural y la situación diglósica que padecen las lenguas y etnias se puede derrotar a través de una total legitimación y una plena participación igualitaria de dichas lenguas en el entero proceso educativo... (Varese, 1983, 20).

Las lenguas y culturas indígenas ganarían, con esta concepción de educación bilingüe, un espacio importante en el sistema educativo nacional. Sin embargo, no se puede decir que los indígenas tengan una educación bilingüe intercultural mientras la lengua indígena no goce de un espacio social y cultural dentro de todos los aspectos de la vida nacional, pues las lenguas están subordinadas legal y socialmente.

La utilización de las lenguas vernáculas en la educación ha quedado prácticamente desechada. La actividad educativa apunta directamente hacia la castellanización sin que exista esta etapa de transición. Todo se dirige hacia la unificación idiomática. Si la lengua y la cultura de los grupos indígenas fueran consideradas dentro de un plano de igualdad en relación con el castellano y con la cultura nacional, sería posible la actualización y la

renovación de las lenguas indígenas, a la vez que nuevos estudiantes podrían influir y crear nuevos proyectos de educación indígena (Escalante y Benavides, 1983).

3.2. Demandas del salón de clases

¿Qué necesita aprender un niño hablante de una lengua indígena en México cuando adquiere una segunda lengua? ¿Qué le demanda la escuela? ¿Qué habilidades lingüísticas son necesarias? ¿Cómo puede concretarse la lengua en el salón de clases, ya sea en un ambiente bilingüe o monolingüe? ¿Cómo y en qué difiere esta lengua de aquella que el niño ha aprendido a usar en su contexto de comunicación natural?

Cuando un niño de seis años llega a la escuela ya domina la tarea del aprendizaje, pues es capaz de comunicarse en su primera lengua. El niño ha aprendido a usar su lengua para comunicar sentimientos y necesidades en el contexto cotidiano en su casa. El salón de clases representa una nueva complejidad:

En un sentido, toda comunicación formal es bilingüe, el lenguaje escrito, por la forma y la manera de expresión, nunca refleja exactamente el lenguaje hablado. Las palabras, las formas de hablar y las formas del discurso empleadas en el contexto escolar no son las mismas que se usan en una conversación común y fuera del contexto escolar. El primer objetivo de la educación formal siempre ha sido, desde el principio del tercer milenio antes de Cristo, enseñar a los alumnos a escribir una cierta forma de lenguaje (Ferguson, Houghton, & Wells, 1977, 159).

Cuando el lenguaje de instrucción es diferente de la lengua que el niño habla, éste tiene una doble tarea. No es simplemente una cuestión de aprendizaje formal del lenguaje

académico escolar: tiene que hacerlo en la segunda lengua. Aparentemente, algunos no tienen problemas con esta doble tarea; sin embargo, otros la encuentran muy difícil.

Cummins presenta una hipótesis de cómo y por qué un niño aprueba o reprueba en una escuela donde la instrucción es en segunda lengua (1986). De acuerdo con esta hipótesis, el nivel de competencia que un niño alcanza en la segunda lengua dentro del contexto escolar va en función de ciertas habilidades adquiridas en la lengua materna. Cummins sugiere en particular que el manejo de ciertas funciones del lenguaje, el desarrollo del vocabulario y de conceptos en la lengua materna son determinantes para el éxito en una situación escolar donde la instrucción es en segunda lengua.

Cummins sugiere tres aspectos generales que están estrechamente relacionados y que constituyen las habilidades necesarias para que el niño saque provecho de su experiencia en una escuela bilingüe. El primer aspecto se ha llamado *vocabulary-concept knowledge* y se refiere a la comprensión infantil de los conceptos o significados incluidos en las palabras. Obviamente, si el niño no tiene ningún conocimiento o su conocimiento sobre los conceptos representados en una palabra o impresos en una página es limitado, la comprensión de una lectura será parcial.

Un segundo aspecto requiere principalmente dos habilidades metalingüísticas (*metalinguistic insights*): a) la comprensión de que la letra impresa es significativa, y b) la comprensión de que el lenguaje escrito es diferente al lenguaje oral. La primera conceptualización es necesaria para motivar al niño a leer; la segunda ayuda al niño a estructurar y predecir el lenguaje escrito. Si el niño no comprende que el lenguaje escrito es diferente del lenguaje oral, las predicciones acerca del significado del texto probablemente serán erróneas.

El tercer prerrequisito se llama *the ability to decontextualize language*. Es decir, el niño debe tener la habilidad de interpretar una lengua fuera de su contexto inmediato. Esta capacidad tiene que ver con las experiencias que el niño ha tenido antes de venir a la

escuela. Aquellos niños que han recibido alguna instrucción o que han escuchado una lectura saben que el lenguaje escrito es diferente del lenguaje oral.

La experiencia escolar coloca al niño en una situación de descontextualización, pues lo enfrenta con una lengua diferente, la lengua del texto, la lengua formal de la escuela. Cummins sostiene, en su hipótesis, que el niño que llega a la escuela con alguna experiencia en el libro de texto, con un lenguaje descontextualizado, está en ventaja en comparación con los niños que no han tenido esta experiencia. Esto tiene una significación más clara cuando el niño enfrenta la doble tarea: aprender el lenguaje escolar y aprender la segunda lengua.

En conclusión, son varias las habilidades lingüísticas que el niño necesita para tener éxito en la escuela y sobre todo si debe hacerlo en la segunda lengua. Si hablamos de un *continuum*, al final de éste, el niño debe enfrentarse por lo menos a dos etapas. En la primera se enfrenta a habilidades interpersonales necesarias dentro de una interacción social cotidiana, pero una vez que logra manejarlas éstas son vistas como una más de las tareas del salón de clases. En la segunda etapa del *continuum* las actividades relacionadas con la alfabetización requieren que el niño separe la lengua de su experiencia en el contexto presente y las ponga bajo control de significados lingüísticos (Cummins, 1986, 13).

De hecho, el niño debe manejar las habilidades lingüísticas en todos los puntos del *continuum*. A medida que progresa en la escuela, aumenta el énfasis que debe tener en las habilidades relacionadas con la alfabetización: las habilidades abstractas que requiere para leer, escribir, tomar dictado y resolver las operaciones matemáticas. Ésta es una tarea difícil para todos los niños y más todavía cuando debe hacerse en la segunda lengua.

3.3. Los bilingües de El Decá (Valle del Mezquital)

El Decá es una comunidad bilingüe otomí perteneciente al municipio de El Cardonal. Es una región del Valle del Mezquital, una de las zonas más inhóspitas y marginadas del estado de Hidalgo. El Valle del Mezquital se localiza a 168 kilómetros al norte de la Ciudad de México. La población de El Decá es de aproximadamente 900 pobladores, de los cuales 55 son maestros bilingües. Se estima que casi el 30 por ciento de la población de la comunidad es monolingüe otomí (*hñähñu*).

El 60 por ciento de la población pertenece a la religión evangélica y el resto son católicos. La supuesta educación bilingüe en la región se administra como sigue: una escuela preescolar (dos grados), la primaria (que cubre los seis grados) y la telesecundaria (cubre también los tres grados de educación secundaria).

Antes de seguir adelante, debemos aclarar que la educación que reciben los niños indígenas de El Decá no es bilingüe. No responde a los preceptos necesarios planteados por la educación bilingüe, pues el español es la lengua de comunicación en el salón de clases. A medida que vayamos desarrollando los puntos de la presente investigación, se apoyará la afirmación de que, al menos en la comunidad indígena de El Decá, no existe la educación bilingüe.

Debido a que la región es muy árida, las actividades de sus pobladores se ven reducidas al pastoreo y al tratamiento de la lechuguilla, especie de maguey. La actividad agrícola es de temporal, mediante pequeñas unidades de producción. La mayor parte de los padres de familia no perciben un ingreso fijo, ni siquiera reciben el equivalente a un salario mínimo.

La comunicación cotidiana (iglesia, asambleas y juntas de padres de familia) entre los pobladores es en *hñähñu*, "...la lengua minoritaria satisface, al parecer, las necesidades comunicativas que orientan la organización de las actividades y de la reproducción de identidades y relaciones sociales. En general, la influencia del español se

limita a préstamos, a veces importantes, en el discurso otomí..." (Hamel y Cruz, 1986, 119).

El uso del español está destinado a la escuela, el mercado, el trabajo asalariado y las cuestiones administrativas. "Los dirigentes de la comunidad (jueces, representantes, comisarios, etc) se ven cada vez más en la necesidad de poder comunicarse en la lengua nacional y dominar el discurso específico de la negociación de créditos, autorizaciones, manejo de oficios" (Hamel y Cruz, 1986, 120).

Algunos de los niños de escasos recursos reciben ayuda económica, a través de una beca que otorga El Programa de Solidaridad. En la región son 26 los estudiantes que tienen esta beca, que consiste en una cantidad de dinero (un poco más de 200 nuevos pesos) y una despensa. Hasta la fecha de la investigación, los niños habían recibido la beca dos veces: una en noviembre de 1992 y otra en marzo de 1993.

Es necesario resaltar también la organización colectiva que existe en la comunidad, pues se debe informar a todos los padres de familia de cualquier actividad o cambio por realizar. Incluso para la presente investigación fue necesario hablar (además de las autoridades escolares de la cabeza de distrito) con el presidente de padres de familia, con el director de la escuela, así como con el tesorero de la comunidad, que tiene un puesto similar al de presidente municipal.

En la escuela primaria "Lázaro Cardenas", donde se aplicó la *Prueba de Proficiencia* (la descripción se hará en el siguiente capítulo), hay actualmente 155 alumnos inscritos, distribuidos en los diferentes grados. La comunicación entre los alumnos es en *hñähñü*, sobre todo en la hora del recreo. Aunque el español es la lengua de comunicación dentro del salón de clases, algunas veces, el maestro también emplea la lengua indígena para ampliar una explicación, llamar la atención o para advertir algo.

Todos los maestros son hablantes nativos del *hñähñü* y originarios de la región. Es muy importante resaltar el número de profesores bilingües que existen en la comunidad, pues 55 profesores para una región de 900 pobladores es una cantidad muy alta. Algunos

de los profesores de El Decá están comisionados en la región, otros en comunidades cercanas y el resto en diversos Estados de la República.

En El Decá se otorga una gran importancia y respeto a la educación: todos los padres de familia están obligados a enviar a sus hijos a la escuela. Si no lo hacen, deben pagar una multa de 5 000 pesos (de los viejos). Debido a las condiciones económicas mencionadas anteriormente son muy pocos los padres con un ingreso fijo. Entonces, dicha multa significa mucho dinero para ellos.

El Decá es una comunidad muy fuerte en el aspecto educativo, pues son varios los maestros bilingües que han decidido continuar los estudios de licenciatura (en México, Pachuca o Puebla). Ojalá esto tenga una repercusión positiva en la enseñanza que reciban los niños de la comunidad. Los maestros bilingües son los primeros que deben pugnar por una verdadera educación bilingüe que hasta la fecha no ha existido. Son ellos los que deben acabar con la idea de llamar educación bilingüe al simple hecho de que un maestro entre al salón de clases y empiece a hablar en español, estableciéndolo como lengua de comunicación, incluso en los niveles de preprimaria cuando la lengua es desconocida para la mayoría de los niños.

En algunos informes se dice que en 1991 se puso en marcha en la comunidad el programa piloto de la DGEI, que contempla que los alumnos de todos los niveles reciben media hora diaria de educación en *hñähñu* (Hamel y Francis, 1993, 8). Sin embargo, esto nunca se observó. Los alumnos de primer grado son los únicos que reciben instrucción en su lengua materna, son los únicos que conocen el alfabeto *hñähñu* y que pueden escribirlo, pero este programa acaba de empezar en 1993. En El Decá no se enseña ni se escribe en la lengua indígena. No hay un bilingüismo de transición. Los estudiantes no pasan de un bilingüismo parcial a un bilingüismo proficiente.

El destino de la nueva política de educación bilingüe puede decidirse en los próximos cinco años. Y sin lugar a duda, resultará decisiva la aceptación y participación activa de los grupos étnicos en las nuevas experiencias de la

educación bilingüe. Habrá que vencer una serie de obstáculos que van desde la resistencia sociolingüística y cultural de algunas comunidades a la alfabetización en la lengua indígena, hasta problemas de orden técnico y administrativo (Hamel y Francis, 1993, 30).

El problema de la educación bilingüe gira en torno a los objetivos que se persigan, ya sea una educación de transición o una educación de mantenimiento, pues de esto dependerá la práctica pedagógica que deberá adoptarse. Ojalá la planificación de la educación en lengua indígena tome en cuenta las condiciones de la comunidad, las demandas del salón de clases y adopte el tipo de metodología que debe aplicarse para la enseñanza de la segunda lengua. Ojalá que el bilingüismo parcial que existe en nuestras comunidades indígenas, llegue a ser un bilingüismo proficiente que permita que los niños indígenas amen su lengua y su cultura.

Hay una gran variación entre la calidad de los programas de educación bilingüe, similar a la diferencia que existe entre los programas de educación nacional. La meta debe ser aprender de las características positivas o efectivas de los programas de educación indígena puestos en marcha hasta la fecha (Hakuta, 1986) y, con base en eso, diseñar un nuevo tipo de educación indígena que considere los aspectos más importantes que han sido olvidados en el planeamiento de la enseñanza de la segunda lengua (ver capítulo 2). Sólo así se logrará una educación bilingüe efectiva, adecuada a las necesidades sociales y culturales de los estudiantes y de cada comunidad indígena.

4. DISEÑO DE LA PRUEBA DE PROFICIENCIA

4.1. ¿Por qué proficiencia?

Aprender y adquirir una lengua no es un conocimiento que debe ser confirmado por una acumulación de puntos a través de una serie de ejercicios y cursos. En la década de los 50 y 60 los estudios de la lengua estaban dirigidos a abstraer y a medir los componentes del lenguaje (fonología, morfología, sintaxis y léxico).

En los 70 hubo una reacción hacia este tipo de estudios y un gran número de investigadores sostenía que la proficiencia del lenguaje era más que la suma de estas partes separadas (McLaughlin, 1985). Nace el enfoque comunicativo del lenguaje y surge también la idea de que la enseñanza de las lenguas debe dirigirse a desarrollar la competencia comunicativa del hablante.

La proficiencia es parte de esta nueva forma de estudiar el lenguaje. **Proficiencia** es el resultado completo y conectado del aprendizaje de una lengua. No es un método, no es una serie de materiales. No es una serie de técnicas para el salón de clases. No es una batería de exámenes. No es un modelo psicológico. La proficiencia es todos estos aspectos, sin demeritar el valor que cada uno representa. La proficiencia evalúa el manejo que tenemos de una lengua en los diversos ambientes necesarios de comunicación (James, 1985, 3).

El reciente movimiento hacia la enseñanza comunicativa del lenguaje ha sido asociada con un punto de vista más amplio sobre el lenguaje el cual incluye no sólo aspectos de gramática, sino la habilidad del uso del lenguaje apropiadamente en diferentes contextos y la habilidad para organizar nuestro pensamiento a través del lenguaje. Es decir, el reciente énfasis en el aspecto comunicativo en la enseñanza de la lengua significa probar el desarrollo de las competencias sociolingüísticas y de discurso del estudiante, además de su competencia gramatical. En otras palabras, se ha ampliado la concepción de lo que significa ser proficiente en una lengua (Harley, Allen, Cummins, Swain, 1990, 7).

En 1981 se publicó la Guía Provisional de Proficiencia (*Provisional Proficiency Guidelines*) para evaluar las cuatro habilidades del lenguaje: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita (James, 1985, 93). Las cuatro habilidades del lenguaje quedaron establecidas de la siguiente manera:

Dominios de la proficiencia del lenguaje

habilidades comunicativas

comprensión oral

expresión oral

comprensión escrita

expresión escrita

contexto social

casa

escuela

compañeros (peers)

comunidad

estructuras lingüísticas

fonología

gramática

semántica

expresión escrita

(McLaughlin 1985, 205, basado en Silverman 1976).

Los estudios más recientes enfatizan la "competencia comunicativa" desde una perspectiva funcional, basada en investigaciones sociolingüísticas y etnolingüísticas. El

punto aquí es si la manera de hablar de un estudiante es adecuada y apropiada en diferentes ambientes comunicativos, tales como la casa, la comunidad y la escuela.

En México, hace algunos años el Centro de Investigaciones para la Integración Social (CIIS), bajo la dirección de Gloria Bravo Ahuja, preparó una *Prueba de Proficiencia* lingüística que comprendía varias secciones para atender los diversos aspectos de comprensión y de productividad lingüística. Esta prueba se aplicó a un grupo de niños bilingües (español y lengua indígena) de diversas regiones del estado de Oaxaca (Moreno de Alba, 1992).

Ésta es la *Prueba de Proficiencia* que se utilizó para la presente investigación. Se intenta cubrir y analizar las cuatro habilidades del lenguaje: expresión escrita, expresión oral, comprensión oral y comprensión escrita. Las diversas partes de la prueba, así como las características de la misma se presentan a continuación.

4.2. Descripción y diseño de la Prueba de Proficiencia

La *Prueba de Proficiencia* para medir el grado de penetración del español y el manejo que hacen de esta lengua los niños de El Decá se dividió en dos partes: a) comprensión y expresión oral y b) comprensión y expresión escrita.

Para la parte oral se utilizaron dos grabadoras, la primera con una cinta motivadora, con una serie de ejercicios y otra para registrar las producciones de los niños. En la parte escrita se utilizó un cuestionario para completar, un cuento y un dictado.

A) La prueba de comprensión y expresión oral consta de los siguientes ejercicios: comprensión y producción.

Prueba #1 Comprensión

1.1.- Objetos manipulables: el niño observa una serie de objetos manipulables dispuestos con cierto orden en una charola. De acuerdo con las indicaciones recibidas de la cinta motivadora, toma los objetos y los coloca donde se le pide.

1.2.- Selección de una lámina: el niño tiene frente a él una lámina con tres dibujos. Escucha una indicación de la cinta motivadora y tiene que decidir cuál dibujo corresponde a lo que escuchó.

1.3.- Secuencias de láminas: el niño tiene frente a él tres dibujos desordenados. Escucha una historia (dos veces) y, después de esto decide cuál es la secuencia correcta de los dibujos.

Prueba #2 Producción

2.1.- Narración (tú sigues...) Se le presentan al niño cuatro dibujos ordenados. Una vez que los ha visto, escucha el principio de cada uno de ellos. El niño debe continuar su narración de acuerdo con los dibujos y tratando de contar una historia coherente. Aquí se registra la producción del niño.

2.2.- Idea central: el niño escucha una breve grabación (dos veces) y después debe decir cuál es la idea principal. Se aprovecha la oportunidad para hacerle una serie de preguntas sobre lo que escuchó y sobre su propia experiencia en ese campo.

2.3.- Disponibilidad léxica: El niño escucha una palabra como *escuela*. A partir de ésta, el niño debe mencionar todas las palabras que tengan relación con la que escuchó.

2.4.- Reacciones ante situaciones sociales: el niño escucha un diálogo pequeño que muestra una situación cotidiana de juego o de discusión con los amigos o compañeros de clase. El niño comenta sus propias experiencias en este renglón.

B) La prueba de comprensión y expresión escrita contiene los siguientes ejercicios:

3.1.- Lectura de un cuento: "Cuento de una guitarra". Comprensión de lectura. el niño responde un cuestionario con reactivos de "falso, verdadero o no se puede saber" de acuerdo con la lectura del cuento que leyó.

3.2.- Dictado: Se le dicta una pequeña historia.

3.3- Redacción: el niño tiene el principio de una oración y debe completarla utilizando los tiempos verbales correspondientes.

4.3. Selección de la muestra de trabajo.

Para la realización de la presente investigación se aplicó la *Prueba de Proficiencia* para medir el grado de penetración del español en la comunidad bilingüe de El Decá. El objetivo de este trabajo es analizar el manejo gramatical del español de los niños bilingües de esta comunidad, comparándolo con las producciones de los niños que pertenecen a los grupos de control.

Los grupos de control son dos grupos de niños monolingües en español, uno de la región y otro de la ciudad de México. Los grupos de control funcionan como punto de referencia para indicar el manejo adecuado de las estructuras gramaticales en español y además nos brindan la posibilidad de saber si el instrumento de análisis (*Prueba de Proficiencia*) es el adecuado para medir el grado de posesión del español de los niños bilingües.

Para la selección de la muestra de trabajo, tanto de los bilingües como de los grupos de control, se siguió el mismo criterio de selección: niños que cursaran 4º, 5º y 6º grado de primaria.

En el caso de los bilingües de El Decá, además se seleccionó a los niños (27) que respondieran a la clasificación de buenos, regulares y malos, de acuerdo con las calificaciones de los profesores. Sin embargo, este aspecto no fue discriminante, pues al alumno que es considerado como *malo* en la escuela, no es necesariamente malo en el

manejo del español, según lo demostró el análisis de la *Prueba de Proficiencia*. Aquí nos encontramos frente a las dos tareas que el niño bilingüe debe aprender al ingresar a la educación formal: el lenguaje escolar y aprender la segunda lengua (Cummins, capítulo 3).

Debido a las características educativas de la región se encontraron, dentro de la muestra seleccionada, 6 niños bilingües cuya lengua materna es el español, así que estos alumnos forman el grupo B, porque responden a características totalmente diferentes y el manejo que tienen del español, como lo veremos más tarde, es notablemente mejor en comparación con aquellos niños cuya lengua materna es el *hñähñu*.

Para los grupos de control C y D de niños monolingües en español, la muestra seleccionada fue de 6 niños que cursaran igualmente 4º, 5º y 6º grado de primaria. Aquí ya no fue posible continuar con la clasificación de buenos, regulares y malos. Así que se eligieron alumnos buenos, sin ser excelentes.

De esta manera, tenemos:

- 1.- grupo A, con 21 niños (bilingües de El Decá, lengua materna: *hñähñu*)
- 2.- grupo B, 6 niños (bilingües de El Decá, lengua materna: español)
- 3.- grupo C, 6 niños de la región (monolingües en español)
- 4.- grupo D, representado por 6 niños de la ciudad de México (monolingües en español)

A continuación se presentan las diversas partes de la *Prueba de Proficiencia*, así como las características de la misma.

4.4.- PRUEBA DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL **(Hoja de datos del alumno)**

Prueba #1 Comprensión

1.1.-Objetos manipulables:

En esta parte de la Prueba el niño observa una serie de objetos manipulables dispuestos con cierto orden en una charola. De acuerdo con las indicaciones recibidas de la cinta motivadora, toma los objetos y los coloca donde se le pide.

HOJA DE DATOS DEL ALUMNO

I.- Individuo

1.- Nombre _____ clave _____

2.- Sexo:

 F

 M

3.- Fecha de nacimiento _____

<input type="checkbox"/>	bilingüe

lengua indígena	

<input type="checkbox"/>	monolingüe

español	

4.- Trayectoria escolar:

92-93 _____ Grado _____

Grupo _____ (en su caso)

91-92 _____

90-91 _____

89-90 _____

88-89 _____

87-88 _____

86-87 _____

5.- Expectativas.

¿Piensas ir a la secundaria o trabajar?

Escuela:

¿dónde?

Trabajo:

¿dónde?

Campo

Ciudad

II.- Familia

6.- ¿Quiénes viven en tu casa?

¿cuántos hablan la lengua
indígena y español?
lengua

	número		indígena	español
bisabuelos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
abuelos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
padres	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
hermanos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
tíos	<input type="text"/>			
otros	<input type="text"/>			

especifique

¿Cuántos van a la escuela?
¿ en qué año?

1°	<input type="text"/>
2°	<input type="text"/>
3°	<input type="text"/>
4°	<input type="text"/>
5°	<input type="text"/>
6°	<input type="text"/>

8.- ¿Con qué frecuencia hablan
la lengua indígena en tu casa?

nunca	<input type="text"/>
de vez en cuando	<input type="text"/>
frecuentemente	<input type="text"/>
casi siempre	<input type="text"/>
siempre	<input type="text"/>

9.- ¿ Con qué frecuencia hablan
español en tu casa

nunca	<input type="text"/>
de vez en cuando	<input type="text"/>
frecuentemente	<input type="text"/>
casi siempre	<input type="text"/>
siempre	<input type="text"/>

PRUEBA DE COMPRENSIÓN

HOJA DE RESPUESTAS

1.1. OBJETOS MANIPULABLES

0	No contestó
1	No entendió
2	Sí entendió

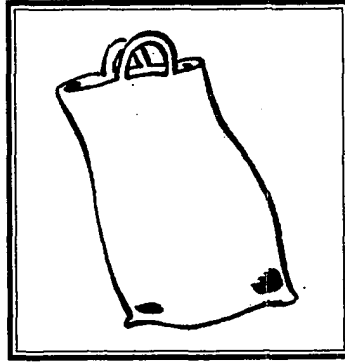
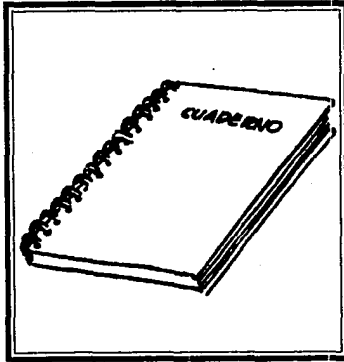
- | | 0 | 1 | 2 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.- Toma la piedra blanca, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- pon esa piedra en una esquina de la tela. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Toma el hilo amarillo, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- ahora pon ese hilo entre la piedra y el botón. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Toma el peine ancho, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- ahora pon ese peine encima del hilo amarillo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Toma el peine corto, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- ahora pon ese peine lejos el lápiz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Toma el botón que está en la tela, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- ahora pon ese botón junto a la hoja grande. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- Saca la hoja chica del vaso, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- ahora pon esa hoja donde estaba el botón. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.- Toma el vaso, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.- ahora pon ese vaso cerca del peine ancho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.- Toma el hilo azul, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.- ahora mete ese hilo en el vaso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17.- Toma el botón cuadrado, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.- ahora pon ese botón abajo de la piedra blanca. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19.- Toma todas las cucharas, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20.- ahora pon esas cucharas de grande a chica. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

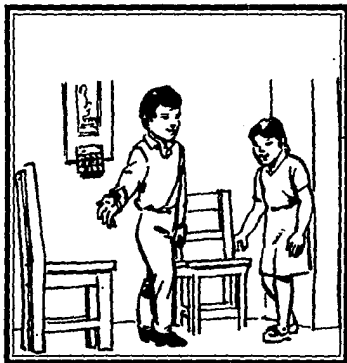
1.2. Selección de una lámina:

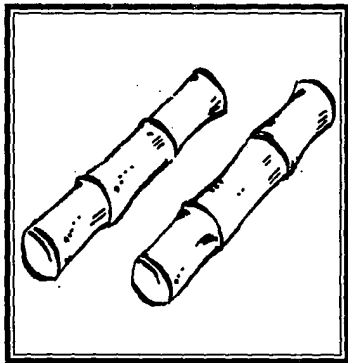
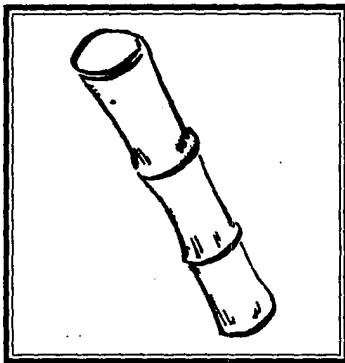
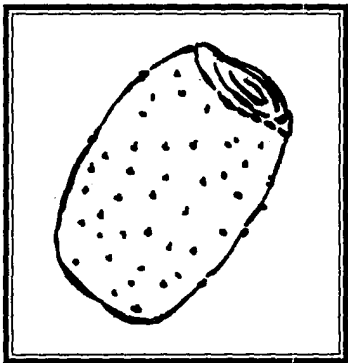
En esta parte de la prueba el niño tiene frente a él una lámina con tres dibujos. Escucha una indicación de la cinta motivadora y tiene que decidir cuál dibujo corresponde a lo que escuchó. Este ejercicio está formado por 23 láminas. El niño tiene un espacio de tiempo limitado para responder. Se incluye también la hoja de respuestas.

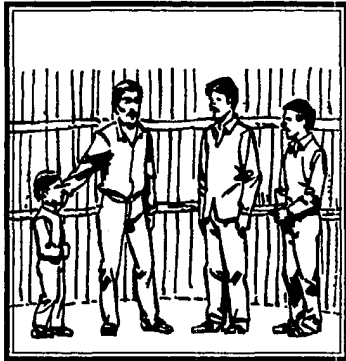
1.2 SELECCIÓN DE UNA LÁMINA EJEMPLO

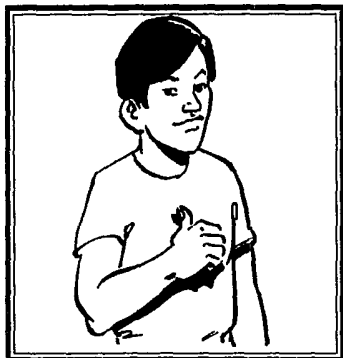
71







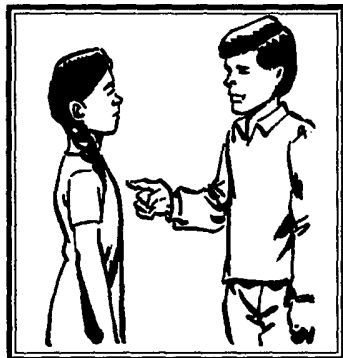




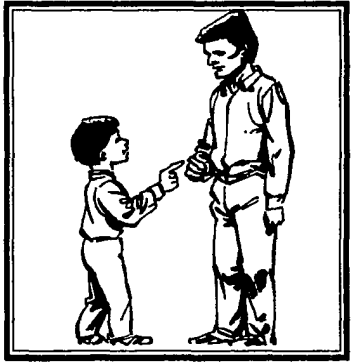
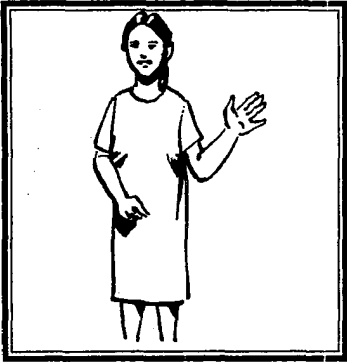
[]

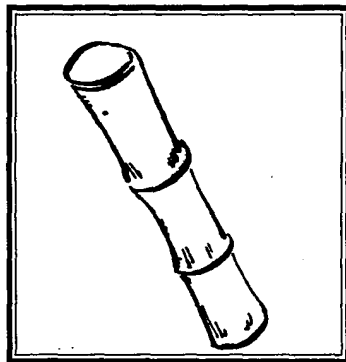
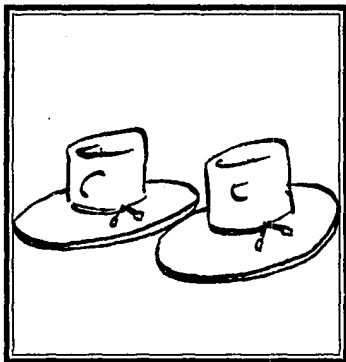
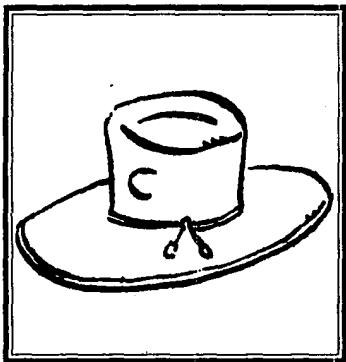


[]

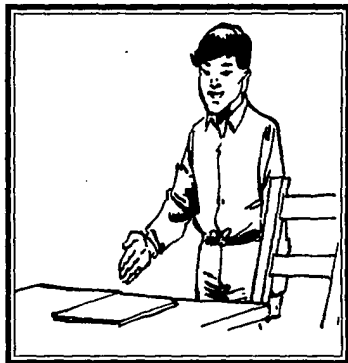
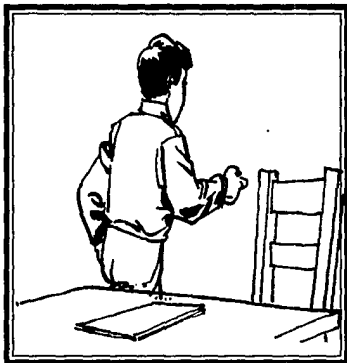


[]

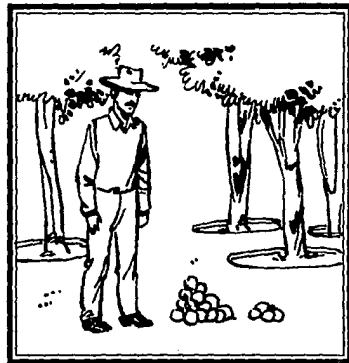








ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA



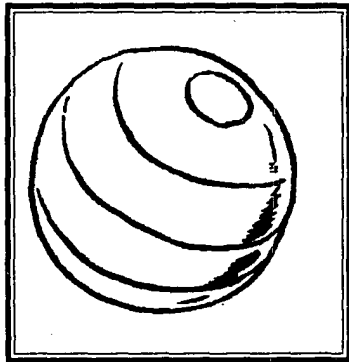
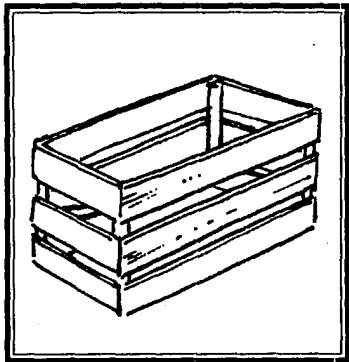


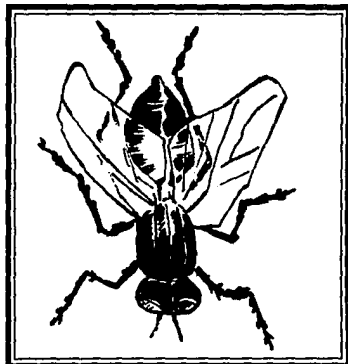




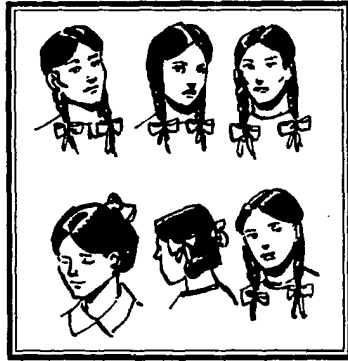
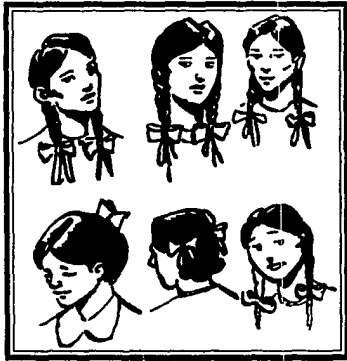








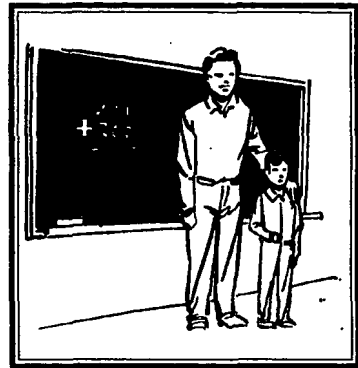
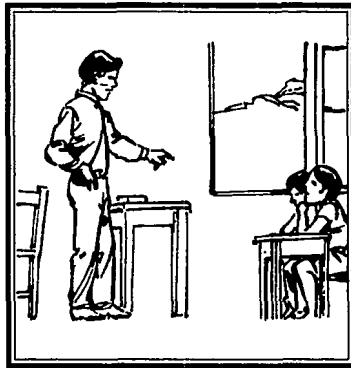


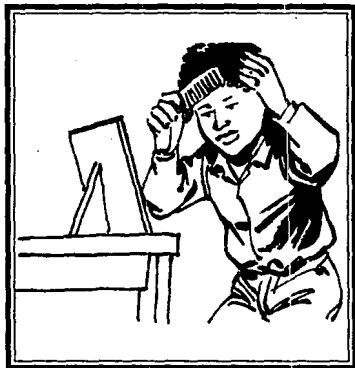












PRUEBA #1.2. COMPRENSIÓN**HOJA DE RESPUESTAS****1.2 SELECCIÓN DE UNA LÁMINA**

	0	1	2	3
1.- Aquí está la caña.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Éstos son unos niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Es él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Ella es alta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Es amarillo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Ella barre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- José estudia la lección.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Cortó naranjas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Van a lavar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- Quiere comer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.- Está enojado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.- Es su juguete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.- El amigo de Petra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.- Es de madera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.- ¿Quién es?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.- ¿Qué es?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.- Algunas tienen moños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.- Ya va a llover.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.- Todavía no barre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.- Se la está dando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.- Quiere que entren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.- Está arreglándose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3. Secuencias de láminas:

Aquí, el niño tiene frente a él tres dibujos desordenados. Escucha una historia (dos veces) y después de esto decide cuál es la secuencia correcta de los dibujos. Tiene un tiempo limitado. Se incluye también la hoja de respuestas.

1.3 SECUENCIA DE LÁMINAS EJEMPLO

97



- 1.- Lupita está jugando con el papalote de Pancho y Juan.
- 2.- Pancho le grita : "cuidado, vas a soltar el papalote".
- 3.- Pancho dice muy enojado: "¿Ves? Ahora ya no podemos jugar



- 1.- Lupe va a lavar al río. Lleva siempre su bulto en la cabeza y debe caminar derecha
- 2.- Cuando está lavando su ropa, pone la cubeta y la ropa en el suelo.
- 3.- La ropa ya está tendida y Lupe va a regresar a su casa.



- 1.-Rosita no encuentra su libro azul y está llorando.
- 2.- José ve dos libros en la mesa del maestro y va con Rosita a ver al maestro.
- 3.- Los niños están felices. ¡Ése es el libro de Rosita!



- 1.- Como doña Lupe estaba muy ocupada, le pidió a su hija Carmela que cuidara a su hermanita Isabel.
- 2.- Carmela se puso a jugar con Isabel para que no llorara.
- 3.- Después la cargó y se la llevó a comprar cosas.

HOJA DE RESPUESTAS**1.3 Secuencias de láminas****Reactivo 1: "Lupe va a lavar".****Desorden Obligatorio** 3 - 1 - 2El niño no hizo nada

El niño ordenó los dibujos así

Reactivo 2: "Rosita y su libro"**Desorden Obligatorio** 3 - 1 - 2El niño no hizo nada

El niño ordenó los dibujos así

Reactivo 3: "Doña Lupe y Carmela"**Desorden Obligatorio** 3 - 1 - 2El niño no hizo nada

El niño ordenó los dibujos así

Prueba # 2 Producción

2.1. Narración (tú sigues...)

En esta parte de la Prueba se le presentan al niño cuatro dibujos ordenados. Una vez que los ha visto, escucha el principio de cada uno de ellos. El niño debe continuar su narración de acuerdo con los dibujos y tratando de contar una historia coherente. Aquí se registra la producción del niño.

2.1. NARRACIÓN (TÚ SIGUES...)

EJEMPLO

José llegó a casa de Don Pedro y le dijo que quería platicar con él muchas cosas porque iba a haber una fiesta.



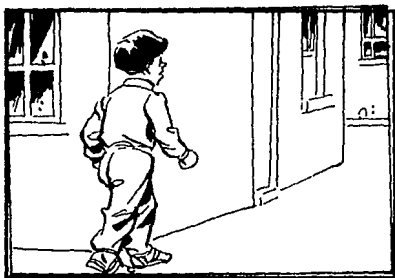
Entonces, Don Pedro le dijo: Pasa, yo también quiero platicar contigo



Cuando entraron a la casa, Don Pedro le dijo: Siéntate, hace calor te... te voy a dar un refresco

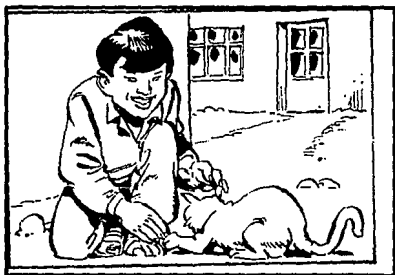


Don Pedro, vengo a invitarlo porque mañana va a ser la fiesta de la escuela Dígame usted si puede venir con nosotros



(TÚ SIGUES...)

Un día Carlitos iba ...



Cuando se ...



Ahorita, Carlitos ...

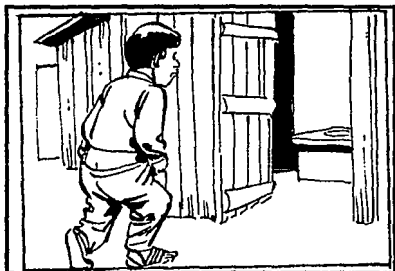


Ya le está dando de comer. Cuando
llegue su mamá...



(TÚ SIGUES...)

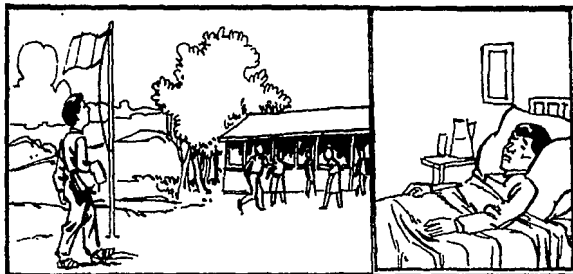
Ayer en la mañana, Pedro...



Ayer mismo, Pedro cada rato ...



Ahora está enfermo. Le duele la cabeza y también ...

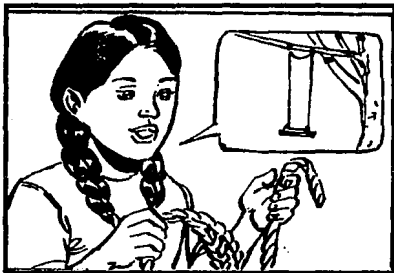


¿Tú qué crees? ¿Irá Pedro mañana a la escuela o se quedará...



(TÚ SIGUES...)

Pancho y Lupe le están pidiendo a su papá que...



Lupe quiere...



Después, Pancho y Lupe se fueron al patio con su amigo y ...



Cuando terminaron el columpio se mecía Lupe primero, cuando ella se bajó...

2.2. Idea central:

El niño escucha una breve grabación (dos veces) y después debe decir cuál es la idea principal. Se aprovecha la oportunidad para hacerle una serie de preguntas sobre lo que escuchó y sobre su propia experiencia en ese campo. Se registra la producción de los niños.

2.2. Idea principal

1.- **Ejemplo:** El hombre ha inventado muchas cosas útiles. Una de ellas es el radio. Por medio del radio, los hombres pueden comunicarse aunque estén a mucha distancia unos de otros. Hay radios chicos que se pueden llevar de un lado a otro, y que funciona con baterías. Hay otros que se tienen que conectar a la corriente eléctrica.
 idea principal: el radio.

2.- Todos los seres vivos -los hombres, los animales y las plantas-necesitamos del agua para poder vivir. Los hombres, por ejemplo, no podrían vivir si no tuvieran agua para tomar. Lo mismo podemos decir de los animales. El agua es también indispensable para las plantas. Nosotros que vivimos en el campo, hemos visto cómo las siembras se echan a perder cuando no llueve.
 idea principal: el agua

3.- Hay animales de muchas clases. Algunos son productivos, como el borrego que da lana, la vaca que da leche, las gallinas que dan huevos, y muchos más. Otros animales son útiles para el hombre, lo ayudan en su trabajo: el caballo, el burro, el buey, la mula. También hay animales dañinos o peligrosos como las víboras, los coyotes, las tarántulas, los alacranes, etc.
 idea principal: Los animales

4.- Hoy es la fiesta de Santa María. Todos se alistan y arreglan para asistir a ella. Va a haber cuetes, castillos y toritos; globos de colores, gorros, confeti, tamales, atole, aguas frescas y buñuelos. La tambora y la música de viento tocarán toda la noche para que la gente pueda bailar. Cada año se celebra. Nos divertimos mucho con los gorros y las espantasuegras.
 idea principal: La fiesta

2.3. Disponibilidad léxica:

El niño escucha una palabra como *escuela*. A partir de ésta, el niño debe mencionar todas las palabras que tengan relación con la que escuchó. Se registra la producción del niño. Tiene un tiempo limitado.

2.4. Reacciones ante situaciones sociales:

En esta sección el niño escucha un diálogo pequeño que muestra una situación cotidiana de juego o de discusión con los amigos o compañeros de clase. El niño comenta sus propias experiencias en este renglón. Se registra la intervención del niño.

2.3 Disponibilidad léxica

grabación: Bueno, ahora vamos a hacer el último juego. Como siempre, primero vas a oír un ejemplo:

El maestro dice: **La escuela, la escuela. Y tú dices todas las palabras que se te ocurran, Así...**

La escuela...

maestro
niño
pizarrón
libro
leer
estudiar
gis
pluma
escribir
goma
borrar
salón

grabación: bueno, ahora sí, oyes todo lo que dice el maestro y dices todo lo que se te ocurra.

- 1.- Las partes del cuerpo.
- 2.- El interior de la casa.
- 3.- El mercado y las compras.

2.4. Reacciones ante situaciones sociales

EJEMPLO:

- ¿Qué bonito volaba el papalote! ¿verdad, Miguel?
 — Sí, hombre. Lástima que se cayó y se rompió; y ahora, Juan ¿qué hacemos?
 — Mhm..., tú hiciste uno nuevo ayer, ¿no? Tráelo y seguiremos jugando.
 — No, Juan. Mi papalote es nuevo. ¿Y si se rompe? No, yo no lo presto

(dos veces)

- 1.-
 — Paula, ¡mira mi dibujo! La maestra me puso diez a ver, Anita, enséñamelo...
 — Oye, pero no me lo arrugues... (ruido)
 Mira, ¡ya lo rompiste y lo hiciste a propósito!... A ver, enséñame el tuyo... ya verás lo que voy a hacer (se oye que alguien rompe un papel)
- 2.-
 — Oye, Luis, préstame tu camioncito
 — No, Pepe, no te lo presto porque lo vas a romper
 — No, yo no rompo las cosas
 — Sí, Pepe, sí las rompes, el otro día me rompiste un caballito.

4.5. PRUEBA DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

3.1. Lectura de un cuento:

“Cuento de una guitarra”. Comprensión de lectura. El niño responde un cuestionario con reactivos de **“falso, verdadero o no se puede saber”** de acuerdo con la lectura del cuento que leyó. Se incluyen el cuento y el cuestionario.

Cuento de una guitarra

Pancho era un niño al que le gustaba mucho la música y el canto. En cierta ocasión, camino a su casa, encontró un billete tirado en el suelo. Lo recogió y estuvo mirándolo un buen rato. No podía creer que él, un niño que nunca se había encontrado nada, fuera ahora dueño de tanto dinero.

¿Qué compraré? --pensó Pancho-- si compro pan, se acaba muy pronto; los dulces me los como en un momento y me quedo sin nada; si compro galletas tampoco me duran... ¿Qué compraré que no se acabe muy pronto? ...¡Ya sé! La guitarrita que vi el otro día en el mercado.

El domingo por la mañana, en compañía de sus papás, Pancho compró en el mercado la guitarra que tanto había deseado. Al día siguiente por la tarde, se fue al parque y se sentó en una banca, acomodó la guitarra entre sus brazos y empezó a tocarla. Lo hacía tan bien que poco a poco fueron acercándose otros niños: Gloria, Héctor, Rebeca, Laura, Ana María, Enriqueta, Licha, Rocío y Mariano para oír a Pancho tocar la guitarra. De pronto, Mariano le dijo:

-Préstame tu guitarra un ratito.

-No --contestó Pancho-- porque te va a gustar mucho y te puedes quedar con ella.

No, no te la voy a quitar --replicó Mariano-- te prometo que no me quedo con ella, sólo quiero saber si la puedo tocar tan bien como tú.

Pancho se dejó convencer y le prestó la guitarra a Mariano quien comenzó a tocarla. Las piezas le salían tan bien afinadas que se entusiasmó con la guitarra.

Después de un buen rato, Pancho le dijo:

--Dame mi guitarra porque ya me voy a mi casa.

--No --contestó Mariano-- no te la voy a devolver porque tú me la regalaste

--¿Que yo te la regalé? ¡ No es cierto! --dijo Pancho.

--Acuérdate que dijiste que podía quedarme con ella, y si ahora te arrepientes, te pego, y tú ya sabes que pego muy fuerte --contestó Mariano muy enojado.

Pancho empezó a llorar mientras Mariano, rodeado por todos los niños, tocaba la guitarra muy tranquilo.

En eso, el maestro Cándido se acercó al grupo y preguntó por qué estaba llorando Pancho. Mariano, al escuchar al maestro dejó la guitarra sobre la banca y corrió muy asustado.

Pancho le agradeció al maestro su intervención. Cogió su guitarra, se sentó, cruzó las piernas, levantó los ojos al cielo, y entonó una bonita canción, mientras los niños lo escuchaban atentamente.

 apellido paterno

 apellido materno

 nombre

INSTRUCCIONES

Lee con mucho cuidado cada uno de los enunciados. Si de acuerdo con el texto "*Cuento de una guitarra*" el enunciado es **verdadero**, subraya esa palabra. Si el enunciado es **falso**, subraya esa palabra, y si no puedes saber si es falso o verdadero subraya **no se puede saber**.

Ejemplo:

- A Pancho le gustaba mucho la música.

verdadero

falso

no se puede saber

- Pancho se encontró una moneda tirada en el suelo.

verdadero

falso

no se puede saber

- El billete que pancho se encontró era de cien pesos.

verdadero

falso

no se puede saber

- Pancho nunca se había encontrado nada.

verdadero

falso

no se puede saber

- Pancho pensó comprarse una camisa con el billete.

verdadero

falso

no se puede saber

- Pancho compró pan, dulces y galletas.

verdadero falso no se puede saber

- Pancho compró una guitarrita.

verdadero falso no se puede saber

- El domingo por la mañana hacía mucho calor.

verdadero falso no se puede saber

- Pancho fue al mercado acompañado por sus padres

verdadero falso no se puede saber

- Pancho fue al parque el lunes en la tarde.

verdadero falso no se puede saber

- Pancho tocaba muy mal la guitarra.

verdadero falso no se puede saber

- Los maestros de la escuela se acercaron a escucharlo.

verdadero falso no se puede saber

- Muchos niños se acercaron a Pancho para oír cómo tocaba la guitarra.

verdadero falso no se puede saber

- Mariano le pidió prestada su guitarra a Pancho.

verdadero falso no se puede saber

- Pancho se la prestó inmediatamente.

verdadero falso no se puede saber

- Mariano tocó la guitarra durante media hora.

verdadero falso no se puede saber

- Mariano tocó la guitarra muy bien.

verdadero falso no se puede saber

- Pancho le insistió a Mariano que le devolviera su guitarra.

verdadero falso no se puede saber

- Mariano se la devolvió luego luego.

verdadero falso no se puede saber

- Mariano era mentiroso.

verdadero falso no se puede saber

- Mariano se aburría de tocar la guitarra.

verdadero falso no se puede saber

- Mariano era más grande que Pancho.

verdadero falso no se puede saber

- Pancho le tenía miedo a Mariano.

verdadero falso no se puede saber

- Pancho le regaló la guitarra a Mariano.

verdadero falso no se puede saber

- Mariano se entusiasmó con la guitarra que le regaló Pancho.

verdadero falso no se puede saber

- Cuando Mariano escuchó al maestro Cándido, corrió asustado hacia su casa.

verdadero falso no se puede saber

- Cuando Pancho recuperó su guitarra, cantó "Las mañanitas".

verdadero falso no se puede saber

- El cuento que leíste se titula "*Cuento de unos niños*".

verdadero falso no se puede saber

3.2. Dictado
Y
3.3. Redacción

En estas dos últimas secciones de la Prueba, primero el estudiante debe tomar dictado de una pequeña historia y posteriormente debe completar varias oraciones utilizando los tiempos verbales correspondientes.

LECTURA

apellido paterno**apellido materno****nombre**

Había una vez un niño muy bueno que se llamaba Jorge. Jorge jugaba al caballito, al payaso y al columpio con su amigo José. ¡Cómo se divertían! Un día, Jorge le dijo a José: El que llegue primero al árbol, gana. Y salieron corriendo a toda velocidad. ¿Quién crees que ganó?

apellido paterno apellido materno nombre

INSTRUCCIONES:

Escribe sobre los renglones lo que tú creas que complete cada oración.

Ejemplo:

El año pasado yo _____

Cuando yo era chico _____

Cuando yo iba de la escuela a mi casa _____

Cuando yo vaya a la secundaria _____

Si yo fuera a una ciudad de provincia _____

Me gustaría que mi comunidad _____

5. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE PROFICIENCIA

La *Prueba de Proficiencia* lingüística que diseñó el Centro de Investigaciones para la Integración Social (CIIS), dirigido por la Dra. Gloria Bravo, se aplicó a un grupo de niños bilingües (español y lengua indígena) de diversas regiones del estado de Oaxaca. Ya se cuenta con algunos reportes que exponen resultados muy interesantes respecto al manejo del español de los niños indígenas de la región.

Para la presente investigación, se trabajó en la comunidad de El Decá con niños indígenas bilingües (lengua indígena y español) de la región otomí del Valle del Mezquital. Los niños hablan la lengua *hñāhñu* (otomí), como ellos llaman a su lengua y a su cultura. *Hñāhñu* significa *el que habla por la nariz*.

La cultura *hñāhñu* aparece desde tiempos muy remotos en Mesoamérica. De acuerdo con las fuentes históricas, fue uno de los primeros grupos indígenas que se estableció en el Valle de México. La lengua *hñāhñu* corresponde al tronco lingüístico otomangue que incluye dos ramas, la otomí y la pame. Dentro de la rama otomí se encuentran las lenguas *hñāhñu* (otomí), mazahua, matlatzínca y ocuilteco.

El idioma *hñāhñu* se habla en los estados de Hidalgo (la variante mayor), Querétaro, Estado de México, Veracruz, Puebla y Tlaxcala. En esta extensión geográfica se presentan las siguientes variantes: *hñāhñu* del Valle del Mezquital; *hñāhñu* del Estado de México, alrededor de Toluca; *hñāhñu* de Amcalco y Tolinán y *hñāhñu* de la Sierra (Hidalgo, Puebla y Veracruz).

Hasta la fecha, se tiene muy poca información sobre la estructura lingüística de la lengua *hñāhñu*. Todavía no existe un vocabulario técnico y las gramáticas sólo presentan algunos aspectos descriptivos de esta lengua. Entre los lingüistas de la Academia de la Lengua *Hñāhñu* no existe un consenso sobre los rasgos gráficos que deben representar su lengua. La Academia de la Lengua *Hñāhñu* es una institución formada por profesores bilingües, investigadores e historiadores que intentan rescatar y promover la lengua y la

cultura de la región. La Academia ha realizado hasta la fecha varios talleres y cursos cuyo objetivo es llevar la cultura a las comunidades indígenas del Valle del Mezquital. También se han realizado varias publicaciones: diccionarios, gramáticas, cuentos tradicionales, manuales de enseñanza, etc.

El idioma *hñāhñu* (variante del Valle del Mezquital) tiene 9 vocales y 20 consonantes. A esto se le agregan dos consonantes provenientes del español y que sólo se presentan en préstamos (la letra *ch*, en Chico; la *l*, en lila). El *hñāhñu* tiene algunas consonantes que no existen en español como: *ts*, *th*. En esta lengua existen también las variantes tonales que son muy importantes para diferenciar significados.

En *hñāhñu* existen varias maneras de formar palabras con un sentido modificado o nuevo. Una de ellas es la que se llama "palabra compuesta": en la palabra se reconocen dos palabras, que conservan cada una su propio significado, pero juntas significan algo nuevo.

MAY'E pencia larga (tipo de maguey)

MA = largo, Y'E = mano

La otra manera de formar palabras, muy frecuente en *hñāhñu*, es al añadir un prefijo o sufijo (Martín y Gómez, 1989, 93).

Para medir el grado de posesión del español en la comunidad bilingüe de El Decá se utilizó la *Prueba de Proficiencia* diseñada por el CIIS y para la comprensión del español de los niños bilingües se utilizó también el mismo modelo de análisis gramatical propuesto por el grupo de lingüistas del CIIS. "... fue necesario determinar con precisión cuáles aspectos gramaticales deberían ser analizados en los textos transcritos sobre la base de la existencia, en cualquier lengua, de rasgos tipológicos fuertes. La selección que se hizo respondió ante todo a estos rasgos que, a juicio de los expertos, caracterizan la lengua española frente a otros sistemas lingüísticos" (Moreno de Alba, 1991, 2).

Los aspectos gramaticales analizados van desde el empleo propio o impropio del género o número, hasta cuestiones que tienen que ver con la coherencia de construcción en las oraciones, pues la combinación de algunas palabras provoca que exista o no significado en las producciones o gramaticalidad en los enunciados de los niños.

El trabajo no responde a las exigencias de un análisis gramatical descriptivo y exhaustivo, sino que intenta, con base sólo en algunos asuntos gramaticales, dar cuenta del grado de posesión del español por parte de los niños bilingües de la comunidad indígena de El Decá.

Antes de resumir los resultados de la investigación conviene señalar que, de acuerdo con los datos informativos de carácter general, en el grupo A (21 bilingües de El Decá) la lengua de comunicación predominante en la casa es el *hñähñu*. En este grupo no se registró ningún caso en el que la lengua de comunicación con la familia fuera el español.

En cambio, en el grupo B se encontró que en todos los casos la lengua de comunicación con la familia es el español. Aquí, vale la pena mencionar que los niños bilingües cuya lengua materna es el español, aprenden *hñähñu* en la escuela con sus compañeros. Esto se debe a que en la casa la comunicación en lengua indígena es necesaria sólo para comunicarse con los abuelos. Éstos casi nunca se encuentran, pues se dedican al pastoreo, que la actividad más importante en la región.

A diferencia de otras culturas, puede verse que los abuelos no son un componente importante en la estructura familiar. Resulta llamativo que, de acuerdo con la lista de votación del 5 de julio de 1993, prácticamente no hay viejos. La persona de mayor edad en la región tiene 59 años (además de uno de 79 años y otro de 106). Algunos de los pobladores adultos de el Decá no hablan español, pero lo comprenden; con los niños hablan en *hñähñu*.

La necesidad de emplear la lengua indígena en el ambiente familiar se ve disminuida debido a las características antes mencionadas. Cabe señalar también que todos los niños

del grupo B son hijos de promotores bilingües y que en algunos casos el padre o la madre proviene de otras regiones o de otros Estados de la República.

Para lograr una mayor comprensión tanto de las producciones de los niños, así como de los aspectos gramaticales que se evaluarán en la *Prueba de Proficiencia*, se transcribirá la entrevista (producción oral) de uno de los niños bilingües, como prototipo del niño indígena bilingüe de la comunidad. Ezequías Demhá es un niño de 9 años y es uno de los alumnos más avanzados de su grupo, cursa cuarto año de primaria, quiere estudiar la secundaria y la preparatoria. El *hñähñu* es su lengua materna y es también la lengua de comunicación en su casa. Ezequías es el más pequeño de cuatro hermanos. (ver anexo)

5.1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Las hipótesis generales de trabajo de esta investigación son: 1.) demostrar que las estructuras gramaticales del español las manejan notablemente mejor los alumnos cuya lengua materna es el español, en comparación de aquéllos cuya lengua materna es la lengua indígena y 2.) demostrar que la escuela, a pesar de las grandes deficiencias técnicas a las que me referiré más adelante, es un elemento importante en la educación de los niños bilingües y que a mayor grado académico, corresponderá un mejor manejo de las estructuras gramaticales del español.

A continuación se hará el análisis de los aspectos gramaticales que resultaron importantes y discriminadores para medir el grado de posesión del español. Todas las calificaciones van de 0 a 10. El análisis de la *Prueba de Proficiencia* se dividió en dos partes: A) **Producción oral** y B) **Comprensión oral y escrita**. La exposición más importante se hará sobre la parte de producción donde se provoca el discurso espontáneo de los niños. En la parte de comprensión los ejercicios son de respuesta cerrada: tomar

dictado, resolver un cuestionario, completar oraciones, elegir una lámina, ordenar láminas, etcétera.

5.1. Resultados de la parte de producción oral.

1.- Oraciones con sentido.

Se sumaron todos los enunciados (después de haber obtenido el resultado promedio de cada grupo). En un renglón aparecen los enunciados con sentido; en otro los que carecen de sentido, ya sea por la construcción gramatical errónea o porque la combinación de las palabras no hizo posible un enunciado comprensible. Aparece también la calificación -entre paréntesis- que se obtiene al sumar los enunciados y comparar aquéllos con sentido con los que carecen de éste (correctos vs incorrectos). Al final del cuadro se reproduce un ejemplo de las expresiones incorrectas producidas por los niños.

Presencia o ausencia de sentido en las expresiones				
Grupo	A	B	C	D
<i>con sentido</i>	47	65	81	97
<i>sin sentido</i>	22	13	9	
total	69 (6.8)	78 (8.3)	90 (9)	97 (10)
EJEMPLO: "... el maestra dice de ir ayer..."				

Como podemos ver, el grupo A (bilingües de El Decá) tiene una calificación muy baja (6.8), en comparación con los mismos bilingües pero del grupo B. Los enunciados sin

sentido en este caso se refieren a la mala construcción o a confusiones entre el género y el número o a las formas verbales mal empleadas. En otros casos, las respuestas del niño no tienen relación con lo que se esperaba que contestara.

2.- Concordancia entre el texto del estímulo y el del informante.

Este aspecto es de suma importancia, ya que se buscaba una concordancia entre el texto que escuchaba el niño y la respuesta a éste.

Concordancia entre el texto del estímulo y el del informante				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	20	32	44	49
<i>mal</i>	18	7	1	
total	38 (5.3)	39 (8.2)	45 (9.8)	49 (10)
EJEMPLO: <i>Le están pidiendo a su papá que...</i> <i>“... hacer su balanza...”</i>				

Aquí también podemos constatar que los bilingües del grupo A reportaron una calificación muy baja (5.3). En este punto, el niño escuchaba algo en la grabadora y posteriormente tenía que relacionarlo con alguna lámina o tenía que responder a algunas de las preguntas que se le hacían sobre cierta situación cotidiana. Por ejemplo, él escuchaba: “se meció Lupe primero, cuando ella se bajó...” y el niño respondió “se cayó”. En el caso de los grupos restantes los errores se produjeron porque no comprendieron la pregunta o el ejercicio.

3.- Partículas coordinantes y subordinantes que introducen el texto del informante y lo relacionan con el texto del estímulo.

Podemos ver la relación que se establece entre el empleo correcto e incorrecto de estas partículas. A pesar de que la producción lingüística de los bilingües de El Decá del grupo A es menor en comparación con los otros grupos, el porcentaje de error en este renglón es mayor. Algunas ocasiones el error se consideró debido a la ausencia de los nexos coordinantes o subordinantes. Podemos decir que en general, los niños bilingües del grupo A produjeron una cantidad aceptable de expresiones correctas, pues su calificación es alta (7.6) en comparación con otros aspectos lingüísticos que se considerarán más adelante.

Al comparar el grupo A con el grupo D, es relevante la diferencia que existe en la producción de partículas coordinantes y subordinantes que relacionen el texto del informante con el estímulo recibido: 17 para el grupo A, mientras el grupo D produce, en promedio, 29 partículas.

Partículas coordinantes y subordinantes				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	13	20	18	29
<i>mal</i>	4	3	2	
total	17 (7.6)	23 (8.6)	20 (9.2)	29 (10)
EJEMPLO: ¿de qué habló?				
<i>"...agua"</i>				

4.- Coordinación de oraciones por medio de nexos.

A diferencia del apartado anterior, en el que observamos la producción de partículas coordinantes y subordinantes que relacionan el texto del informante con el estímulo recibido, aquí vamos a analizar los nexos coordinantes correctos producidos, dentro del discurso.

El grupo A registró, en este renglón, una de sus calificaciones más altas (8.1) de la prueba de producción oral, pues por 9 coordinaciones correctas, sólo se registraron 2 incorrectas.

A pesar de que el discurso infantil es muy reducido y árido, se puede observar que la mayor parte de los niños bilingües maneja de manera aceptable la coordinación de oraciones por medio de nexos. Los errores se originan, más que por el empleo incorrecto, por la ausencia de los nexos coordinantes correspondientes.

En el grupo D (monolingües de la Ciudad de México) no se registró ningún caso en el los niños emplearan incorrectamente los nexos coordinantes.

Coordinación de oraciones por medio de nexos				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	9	17	13	24
<i>mal</i>	2	2	1	
total	11 (8.1)	19 (8.9)	14 (9.2)	24 (10)
<i>EJEMPLO: "dije (-) hiciera otro (-) no quiso"</i>				

4.1.- Frecuencia de nexos coordinantes

Por lo que respecta a la frecuencia de nexos coordinantes, *y* es el más empleado; *pero* está en el segundo sitio, seguido de *o*. Ninguno de los 39 niños a los que se les aplicó la prueba produjo el nexo *sino*. Otros de los nexos coordinantes encontrados fueron: *pues* y *luego*. El nexo *ni* fue utilizado por los niños monolingües de la región, grupo C. Sin embargo, en ninguno de los grupos restantes se documentó.

Podemos observar una diferencia muy grande en la producción de los nexos coordinantes entre los distintos grupos. *Y* fue utilizado por los bilingües del grupo A 3 veces, mientras que los monolingües del grupo D lo utilizaron, en promedio, 16 ocasiones.

Grupo	A	B	C	D
<i>y</i>	3	8	8	16
<i>o</i>		2	3	2
<i>ni</i>			1	
<i>pero</i>	4	5	4	2
<i>sino</i>				
<i>otros</i>	2	2	2	4
<i>mal</i>	2	2	1	
total	11	19	19	24

5.- Subordinación de oraciones por medio de nexos.

En este ítem se puede observar también un manejo aceptable de los nexos subordinantes, por parte del grupo A, pues de 13 partículas producidas sólo dos estuvieron mal construidas. Si comparamos la calificación del grupo A con la del grupo B queda claro que ambos grupos tienen un manejo similar en el empleo correcto de los nexos subordinantes.

Es necesario comparar la diferencia de nexos subordinantes producidos por los diversos grupos, en relación con el grupo A (15). En este caso, el grupo D produjo 34 nexos subordinantes. Es notoria la poca cantidad de construcciones producidas por los bilingües de El Decá del grupo A. Además de producir poco, su discurso es muy pobre, pues no se encuentran construcciones elaboradas, la mayoría se concreta a responder parcamente lo que se le pregunta o se le pide. En el siguiente apartado veremos la frecuencia de los nexos subordinantes producida por los diferentes grupos.

Subordinación de oraciones por medio de nexos				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	12	17	23	34
<i>mal</i>	3	3	1	
total	15 (8)	20 (8.5)	24 (9.5)	34 (10)
EJEMPLO: "no sé (-) no hay agua"				

Frecuencia de nexos subordinantes				
Grupo	A	B	C	D
<i>que</i>	4	5	6	14
<i>para</i>		4	2	10
<i>porque</i>	4	6	7	5
<i>cuando</i>	3	2	6	3
<i>otros</i>	1		2	2
<i>mal</i>	2	3	1	1
total	14	20	24	35
EJEMPLO: "no quería ir (-) tenía miedo"				

6.- Concordancia sujeto-verbo.

Los errores se refieren sobre todo a la falta de concordancia sujeto-verbo tanto en el ámbito de la persona como del número, pues fueron varios los casos en los que los niños no distinguían entre el singular o plural o no comprendían de quién estaban hablando.

Aunque la calificación del grupo A no puede considerarse como baja (7.2), sí debemos señalar que de las 87 coordinaciones sujeto-verbo que produjo, 24 fueron incorrectas, ya sea por la confusión o por la ausencia de persona o número: "cuando trae (ellos) digo (a ellos) que me presta (a mí)". Tanto los niños del grupo B como del C registraron algunas fallas en la coordinación sujeto-verbo, sobre todo en lo referente al número.

5.1.- Frecuencia de nexos subordinantes.

En el apartado anterior observamos que los bilingües del grupo A registran una producción baja, aunque aceptable, en la utilización de nexos subordinantes, sobre todo si lo comparamos con la producción del grupo D.

Durante las encuestas, se observó que algunos niños del grupo B, bilingües cuya lengua materna es el español, producen más palabras, hablan más, pero no por eso sus construcciones son mejores o más ricas que las de sus compañeros que aprenden español como segunda lengua. Esto puede verse aquí, pues los bilingües del grupo B no están muy por arriba de la producción del grupo A. Por otro lado, es clara la diferencia entre la producción de estos dos grupos en relación con el grupo D.

Respecto a la frecuencia de los nexos subordinantes los nexos más utilizados por todos los grupos son *que* y *porque*. Los niños del grupo D usaron con mucha frecuencia el nexo *para*. Fueron muy pocos los casos en los que se utilizaron otros nexos que no fueran (*que, para, porque, cuando*).

Podemos constatar también la diferencia en la utilización de nexos: el grupo A utiliza el nexo *que* 4 veces, mientras que el grupo D lo utiliza 14. El grupo D es el que registra un empleo mayor del nexo *para*, en comparación con los otros grupos y en la producción propia, pues lo usa 10 veces y después sigue *porque* y *cuando*. Otro de los nexos utilizado por los grupos A, C, y D fue *como*. El grupo A produjo 1; el grupo C, 2 y el grupo D también produjo dos nexos subordinantes diferentes de los de la lista.

Coordinación sujeto-verbo				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	63	68	67	88
<i>mal</i>	24	9	4	
total	87 (7.2)	77 (8.8)	71 (9.4)	88 (10)
<i>EJEMPLO: "los tubos es de plástico"</i>				

7.- Concordancia artículo+sustantivo.

Al igual que los aspectos lingüísticos anteriormente analizados, éste resulta interesante para comparar la productividad de los diversos grupos y para proporcionar una idea de cómo se establece la concordancia entre el artículo y el sustantivo dentro del discurso infantil de los niños bilingües.

De acuerdo con la gráfica, podemos ver que los grupos bilingües A y B registran producciones incorrectas. En ambos grupos los errores se produjeron, más que por la ausencia del artículo, por la confusión al utilizarlos. Fueron muy comunes los errores como: "el maestra, su chivos, el tabla, los mulas, etc.". Este aspecto tiene una explicación por la influencia de las características lingüísticas de la lengua indígena, en la que no existen marcadores de género masculino ni femenino. Por ejemplo:

RÄ MIXI el gato, la gata

RÄ TSAT'YO el perro, la perra

RÄ NGU la casa

RÄ BOHAI el lodo

En el idioma *hĩđđĩđũ*, el número (singular o plural) del sustantivo se marca mediante determinadores (es decir, los artículos). Lo mismo ocurre con la diminutividad. En cambio, no existen marcadores de género masculino ni femenino. (Martín y Gómez, 1989, 27)

Artículo + Sustantivo				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	25	34	37	47
<i>mal</i>	9	6	1	
total	34 (7.3)	40 (8.5)	38 (9.7)	47 (10)
<i>EJEMPLO: " en el primaria sí, en el secundaria ya no"</i>				

8.- Concordancia sustantivo+adjetivo.

En lo que respecta a este ítem, la información que tenemos es muy escasa, pues el discurso de los niños no proporciona los elementos necesarios que nos permitan tener una muestra más completa. En el grupo A, por ejemplo, de 8 construcciones que relacionan el sustantivo con el adjetivo, 3 son incorrectas.

Puede verse que son muy pocas las construcciones que relacionan estos dos elementos en el caso de los grupos bilingües. Es notable la diferencia que existe en la cantidad de construcciones producidas por los grupos A y D: 8 y 21, respectivamente. Los niños bilingües se concretaban a contestar con expresiones cortas lo que se les pedía y esto repercute en la calidad lingüística de sus expresiones.

Fue notorio que los niños bilingües no emplearan juicios de valor durante sus intervenciones. Por ejemplo, una ocasión se le preguntó a un alumno “¿y tus amigos son envidiosos?”, y él respondió: “*ésos, ésos no son mis amigos*”

Sustantivo + Adjetivo				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	5	11	18	21
<i>mal</i>	3	3	1	
total	8 (6.2)	14 (7.9)	19 (9.5)	21 (10)

EJEMPLO: si a Luis picaron víboras negra

En la lengua *hñahñu* la calidad del adjetivo se hace a través de determinadores, tal vez esto explique la ausencia de adjetivos en el discurso infantil en español, pues la construcción es muy compleja si se piensa en la traducción del modelo lingüístico que los niños deben hacer al hablar español. Por ejemplo:

THENI rojo
 YÄ THENI rojos
 ZI THENI rojito
 YÄ ZI THENI rojitos

(Martín y Gómez, 1989, 41).

Éste es sólo el caso del adjetivo calificativo; los otros adjetivos se construyen de manera similar.

9.- Uso de tiempos y modos.

Podrá verse aquí la relación que se establece entre formas verbales correctas e incorrectas, así como la cantidad producida por los diferentes grupos. Nuevamente la participación del grupo D es mayor en comparación con los grupos restantes.

Los bilingües del grupo A obtuvieron una calificación de 7.1, lo cual indica ciertas deficiencias en el uso de las formas verbales. Los errores ocurrieron porque no reconocieron la persona o el tiempo correcto durante el discurso, sobre todo cuando su construcción gramatical era de cierta extensión: ejemplo: “**Mi mamá manda (a ellos ayer) que van ver su chivos**”, “**nosotros (mujeres) son muchas hermanas**”. En la producción de los bilingües del grupo B también se registraron los mismos problemas.

Uso de tiempos y modos				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	34	49	48	68
<i>mal</i>	14	6	2	
total	48 (7.1)	55 (8.9)	50 (9.6)	68 (10)
EJEMPLO: “no sabo ”				

9.1.- Frecuencia de tiempos.

De acuerdo con la gramática de Martín y Gómez, en el idioma *hñādhñu*, el verbo se compone principalmente en seis tiempos: presente, futuro, pretérito, copretérito, pretérito pluscuamperfecto del indicativo; y pretérito pluscuamperfecto del modo subjuntivo; además de perífrasis verbales.

Seguramente a eso se debe que los bilingües de El Decá registren un manejo de las formas verbales menos rico que los otros grupos. Resulta interesante ver que ninguno de los grupos bilingües haya producido una forma verbal con antepresente, mientras los monolingües en el español registraron, en promedio, 2 formas verbales con este tiempo. También vale la pena señalar que ningún niño, de ningún grupo, empleó el pospretérito.

Respecto a la frecuencia de los tiempos verbales, el más empleado por todos los grupos fue el presente, después el pretérito, posteriormente el copretérito, seguido del futuro y al final, registramos el empleo de perífrasis verbales.

Los monolingües del grupo D emplean el infinitivo con mucha más consistencia que el resto de los grupos. Fue común encontrar, en todos los grupos, errores del tipo de: "pa' que haiga más agua", "pa' que ténganos"

Frecuencia de tiempos				
Grupo	A	B	C	D
<i>presente</i>	23	18	22	27
<i>pretérito</i>	13	7	10	6
<i>futuro</i>	1	4	4	3
<i>copretérito</i>	3	6	4	5
<i>pospretérito</i>				
<i>antepresente</i>			2	2
<i>subjuntivo</i>	2	3	2	4
<i>infinitivo</i>	1	3	1	8
<i>participio</i>		1		2
<i>gerundio</i>	1	2	2	2
<i>perífrasis</i>	4	6	4	9

10.- Objeto directo obligatorio.

Aquí el grupo A, bilingües de El Decá, registró su calificación más baja (3.3). Los niños tuvieron serias dificultades para emplear correctamente el objeto directo, en algunos casos no distinguieron entre el objeto directo e indirecto. Lo anterior, aunado a la escasa producción de oraciones, dio como resultado la calificación que tenemos en la gráfica. Los niños del grupo B también obtuvieron una nota baja.

En español, al igual que en la lengua *hñähñu*, hay verbos transitivos que necesariamente deben llevar objeto directo expreso; también hay intransitivos que no deben llevarlo. Reproducimos aquí un ejemplo que nos permitirá darnos cuenta de este aspecto:

RÄ XUU	TAI	YÄ HME
<i>Juan</i>	<i>compra</i>	<i>las tortillas</i>
OBJETO DIRECTO		

RÄ XUU	TAMBI	YÄ HME	RÄ MARIA
<i>Juan</i>	<i>le compra</i>	<i>las tortillas</i>	<i>a María</i>
OBJETO INDIRECTO.			

El verbo **TAI** (comprar) es para oraciones que solamente tienen objeto directo.

En cambio **TAMBI** (COMPRARLE) es el adecuado para las oraciones que tienen objeto indirecto... (Martín y Gómez, 1989, 117).

Sin embargo, en algunos casos hay verbos en la lengua indígena que se emplean indistintamente con objeto directo o indirecto. En el discurso de los niños bilingües se registraron varias construcciones incorrectas sobre todo cuando tenían que sustituir el objeto directo, la mayoría de los niños lo omitieron. Fue muy común encontrar lo siguiente: “**la maestra (-) dejó**”, en lugar de: “la maestra lo dejó”; “**no llevo (el agua) porque pesa**”; “**no, no (los libros) presto**”.

Desgraciadamente, en las gramáticas de la lengua *hñähñu* no hay ejemplos de esto, ni explicación alguna. El hecho es que los niños bilingües, tanto del grupo A como del grupo B, registraron, en este renglón, su calificación más baja.

Objeto directo obligatorio				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	4	9	6	13
<i>mal</i>	8	3	1	1
total	12 (3.3)	12 (7.5)	7 (8.6)	14 (9.3)
EJEMPLO: “ ... <i>el maestra dijo (-) me (-) diera</i> ”				

11.-Presencia o ausencia de preposiciones obligatorias.

En este ítem, los niños bilingües registraron calificaciones aceptables. Los errores ocurrieron por la ausencia de preposiciones, pero no porque éstas estuvieran mal empleadas. Llama la atención el hecho de que los niños bilingües, sobre todo del grupo B, registren empleo de preposiciones superfluas, por ejemplo: “**me dijo de hacer**”, “**lo mandé de cuidar su chivos**”, “**nos fuimos de correr**”; o empleo incorrecto como: “**cuando iba de cuarto años**” “**cuando iba en la casa**”.

Preposiciones obligatorias				
Grupo	A	B	C	D
<i>bien</i>	14	24	29	32
<i>mal</i>	4	3	1	
total	18 (8)	27 (9)	30 (9.7)	32 (10)
<i>EJEMPLO: ¿ a quién han picado?</i>				
<i>" (-) un primo que tengo"</i>				

11.1.- Frecuencia de preposiciones obligatorias.

En este aspecto no hay un orden claro y constante de mayor empleo de preposiciones por parte de los diferentes grupos. No obstante, sí puede verse que el orden descendente es el siguiente: **a, de, en, con, por**. Pero los grupos C y D utilizan la preposición **para** un número de veces bastante considerable, en comparación con la producción de otras preposiciones en su propio discurso. El grupo B utiliza dicha preposición dos veces, mientras el grupo A no la registra. Ningún niño empleó otra preposición que no aparezca en la siguiente lista:

Frecuencia de preposiciones				
Grupo	A	B	C	D
<i>a</i>	7	6	8	5
<i>con</i>	2	5	3	3
<i>de</i>	6	6	5	7
<i>en</i>	1	5	4	3
<i>para</i>		2	7	11
<i>por</i>	2	3	3	3

5.1.1.1. Disponibilidad léxica

Otro de los aspectos cuantificados en la *Prueba de Proficiencia* fue la disponibilidad léxica. El niño escuchaba una palabra y decía todas aquéllas que tuvieran relación con lo escuchado. Si vemos la gráfica, podremos constatar que la producción de los niños del grupo A es inferior al resto de los grupos. Durante las entrevistas, pudo notarse que los niños bilingües no saben cuál es el interior de la casa, algunos contestaban: la basura, las paredes, las cosas, las moscas, etcétera. Los niños del grupo B respondieron rapidísimo este ejercicio y su producción fue aceptable en comparación con la producción de los grupos C y D.

Hay una parte de la Prueba en la que el niño escucha una grabación y posteriormente debe decir cuál es la idea principal. Los niños del grupo A, B y C escucharon la grabación dos veces, como indican las instrucciones. Sin embargo, los niños del grupo D escucharon la grabación una sola vez, pues cuando pregunté cuál era la idea principal, ellos hablaron de corrido, sin pausas, y contestaron todas las preguntas, sin necesidad de escuchar la grabación nuevamente.

Productividad: Disponibilidad léxica				
Grupo	A	B	C	D
<i>las partes del cuerpo</i>	9	14	14	20
<i>el interior de la casa</i>	11	15	16	17
<i>el mercado y las compras</i>	13	15	16	12
total	33	44	46	49

5.1.2. Resultados de la parte de comprensión oral y escrita.

Como dijimos al inicio de este trabajo, en esta parte de la prueba son muy pocas las intervenciones del niño que requieran construcciones gramaticales propias. La prueba de comprensión oral y escrita consta de 6 ejercicios: 4 son de respuesta cerrada, uno es el dictado y solamente el último, completar oraciones, requiere de las construcciones propias del niño.

1.-Objetos manipulables.

El niño tenía frente a él una charola con una serie de objetos colocados estratégicamente, escuchaba una grabación que le indicaba tomar y poner nuevamente los objetos en otro lugar. Por ejemplo, el niño escuchaba: **“toma la piedra blanca”, “ahora pon esa piedra cerca de ti”**.

Se tomaron en cuenta sólo las respuestas correctas. La calificación de los niños bilingües del grupo A fue de (6.5). Identificaron todos los objetos, pero tuvieron dificultades para comprender dónde debían colocar el objeto que habían tomado. Todos

los niños del grupo A se equivocaron en la siguiente indicación : **“ahora pon el botón abajo de la piedra blanca”**. No comprendieron exactamente dónde debían ponerlo; algunos la dejaron a un lado, otros arriba. Los niños del grupo B no tuvieron problemas en este ejercicio, tampoco los grupos C y D.

Ojetos manipulables				
Grupo	A	B	C	D
<i>calificación</i>	6.5	9.8	10	10

2.- Selección de una lámina.

En esta sección, los niños tenían un cuaderno con tres dibujos en cada página, escuchaban una expresión: **“siéntate”** y debían elegir cuál de los dibujos respondía al reactivo escuchado, tenían sólo unos segundos para responder. Todos los niños bilingües del grupo A se equivocaron al elegir la lámina apropiada, algunos ejecutaron la acción: se sentaron. Más adelante, el niño escuchó **“¿qué es?”** y aparecen los dibujos de una casa, una pareja de niños y el rostro de otro niño. Ninguno eligió la casa como respuesta correcta. Algunos balbucearon al responder y lo hicieron sólo porque se les acababa el tiempo.

Selección de una lámina				
Grupo	A	B	C	D
<i>calificación</i>	8	9.8	9.8	10

3.- Secuencia de láminas.

El niño tenía frente a él tres láminas con dibujos desordenados. Escuchaba una historia dos veces y posteriormente debía colocar las láminas de acuerdo con el orden de la historia. Los niños bilingües del grupo A obtuvieron una calificación de (7) lo cual indica una falta de coordinación entre el estímulo escuchado y la respuesta que se esperaba. Algunos niños, de todos los grupos, hicieron el ejercicio muy rápido, en ocasiones no esperaban para escuchar la grabación por segunda vez; lo ordenaban desde la primera vez y esto no les permitía confirmar el error. Los niños del grupo B tuvieron también el mismo problema, hicieron el ejercicio tan rápido que no verificaron sus respuestas.

Secuencia de láminas				
Grupo	A	B	C	D
calificación	7	9.5	10	10

4.- Cuestionario falso-verdadero.

Los niños leían la historia "cuento de una guitarra" y posteriormente debían responder un cuestionario con reactivos de: "falso, verdadero o no se puede saber". Los niños del grupo A obtuvieron una calificación muy baja (6). El cuestionario es muy extenso, sobre todo si se toma en cuenta que la prueba debe hacerse en una sola ocasión. Al principio, se realizó este ejercicio al final de la prueba; posteriormente se incluyó a la mitad, pues al final los niños estaban muy cansados y ya no querían leer.

Los niños de los grupos restantes, incluso los monolingües en español del la Ciudad de México, también registraron algunas fallas en este ejercicio de la prueba.

cuestionario falso-verdadero				
Grupo	A	B	C	D
<i>calificación</i>	6	9	9.8	9.8

5.- Dictado.

Todos los niños tuvieron el mismo tiempo para escribir el dictado. Aquí se presentaron los problemas más agudos para los bilingües del grupo A, pues no comprendían lo que tenían que escribir, aunque se les habló muy despacio y claramente. Los niños del grupo A omitieron algunas palabras durante el dictado y esto dificultó la comprensión.

Aunque esto no se calificó, vale la pena señalar que los niños bilingües no reconocen los signos de puntuación. En algunos casos cuando se les dijo "coma, punto final", ellos escribieron la palabra, no el signo de puntuación. Otras ocasiones preguntaban qué quería decir eso.

Dictado				
Grupo	A	B	C	D
<i>calificación</i>	6	9	10	10

La producción de los niños bilingües en esta sección fue deficiente. Se comprobó que el grado escolar y las calificaciones obtenidas en el salón de clases, no corresponden al manejo que los niños tienen de las estructuras gramaticales del español. Se reproducen en la siguiente página dos dictados de los niños; uno cursa sexto año de primaria y el otro quinto año. El primero de ellos tiene 14 años, ha repetido varios cursos; su desempeño en la escuela es deficiente y su manejo del español también lo es. El otro niño cursa quinto grado y ha estado en la escuela durante ocho años. De acuerdo con la información de los profesores tiene un desempeño regular en el salón de clase. Sin embargo, su manejo del español es deficiente.

DICTADO

a villa uns miras 90 llamava Jaxje
 Jaxje e cavallito al Anhaso, coma al colupo
 su ve y vago cada sun amigo dos i con el
 un dia: i que desia al q'via coma gona!
 y colera a toda velosidad que q'ria?

abia una vez un niño muy bueno que se llamaba
 Goro. Jaxje al cavallito, al Anhaso, al colupo
 sube y bala con el amigo Goro.
 je opa ce divertian un dia Jaxje le dio Goro...
 el que lleve primero al caballo Goro
 y salieron corriendo cantando de lasidad
 engun cres Goro

Éstos son algunos ejemplos del dictado que hicieron los niños indígenas bilingües de El Decá. El primer dictado es de un niño de sexto grado de primaria; el otro es de un niño que cursa quinto grado.

6.- Completar oraciones.

El alumno tenía el inicio de una oración y debía completarla, siguiendo la lógica de lo que leía y tratando de escribir el tiempo verbal correspondiente para hacer una idea completa. Los niños bilingües registraron problemas para indicar la relación lógica de las oraciones. En algunos casos las respuestas del niño no tienen relación alguna, ni siquiera llegan a ser expresiones con sentido. Se reproducen aquí algunos ejemplos. El grupo A obtuvo en esta sección de la prueba su calificación más baja (4).

Cuando yo vaya a la secundaria valla seristo

El año pasado yo nada

Cuando iba de la escuela a mi casa si

Si yo fuera a la ciudad de México a travogor

Me gustaría que mi comunidad si

Como podemos darnos cuenta, los niños del grupo A tuvieron serias dificultades para completar lógicamente las oraciones de este ejercicio. Los niños del grupo B tuvieron problemas al escribir el tiempo verbal correspondiente, pero sus oraciones tienen coherencia.

Completar oraciones				
Grupo	A	B	C	D
calificación	4	9	10	10

En la siguiente página se presenta una tabla con todos los resultados de la *Prueba de Proficiencia*: producción y comprensión, así como el promedio de ambas.

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE PROFICIENCIA

Comprensión y expresión oral

**Comprensión oral
y expresión escrita**

Gpo.	grupo	lengua materna	ejercicios puntos max.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	total	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	total	Prom.	
				10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Gpo.A	bilingüe	hñähñu	zona																					
			El Decá	6.8	5.3	7.6	8.1	8	7.2	7.3	6.2	7.1	3.3	8	6.8	6.5	8	7	6	6	4	6.3	6.5	
Gpo.B	bilingüe	español	El Decá	8.3	8.3	8.6	8.9	8.5	8.8	8.5	9.1	7.9	7.5	9	8.5	9.8	9.8	9.5	9	9	9	9	9.4	9
Gpo.C	monolingüe	español	San Nicolás	9.7	9.7	9	9.2	9.5	9.4	9.7	9.5	9.6	8.6	9.7	9.4	10	9.8	10	9.8	10	10	10	9.9	9.7
Gpo.D	monolingüe	español	Cd. de México	10	10	10	10	10	10	10	10	9.3	9.3	10	9.9	10	10	10	9.8	10	10	10	10	10

PRODUCCIÓN ORAL

- 1.- expresiones con sentido
- 2.- concordancia entre el texto del estímulo y el del informante
- 3.- partículas coordinantes o subordinantes
- 4.- coordinación de oraciones por medio de nexos
- 5.- subordinación de oraciones por medio de nexos
- 6.- concordancia sujeto-verbo
- 7.- artículo+sustantivo
- 8.- sustantivo+adjetivo
- 9.- uso de tiempos y modos
- 10.- objeto directo obligatorio
- 11.- preposiciones obligatorias

COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

- 1.1.- objetos manipulables
- 1.2.- selección de una lámina
- 1.3.- secuencia de láminas
- 1.4.- cuestionario falso-verdadero
- 1.5.- dictado
- 1.6.- completar oraciones

5.2. Conclusiones y propuestas.

De acuerdo con las hipótesis planteadas en este trabajo y apoyándonos en los resultados obtenidos mediante el análisis de la *Prueba de Proficiencia* aplicada a los niños de los diversos grupos, podemos concluir lo siguiente:

A) La hipótesis 1 se comprueba, pues el análisis lingüístico demostró que los niños cuya lengua materna es el español manejan notablemente mejor las estructuras gramaticales de esa lengua, en comparación con aquéllos cuya lengua materna es la lengua indígena. Lo anterior lo podemos comprobar claramente, al revisar y comparar las calificaciones obtenidas por cada uno de los grupos (0-10).

El grupo A (bilingües cuya lengua materna es el *hñähñu*) registró calificaciones inferiores, en algunos casos reprobatorias, en comparación con los bilingües del grupo B, cuya lengua materna es el español. Las notas del grupo A también fueron inferiores a las obtenidas por los grupos C y D (monolingües en español de la región y de la ciudad de México, respectivamente), que funcionan como grupos de control para medir el grado de posesión del español por parte de los niños indígenas bilingües.

Podemos afirmar que el grado de posesión de las estructuras gramaticales del español está limitado también por el periodo de exposición o contacto con esta lengua. Por ello, el manejo del español que tienen los niños del grupo B es mejor que el del grupo A. El primer grupo ha tenido un contacto mayor con el español, pues es la lengua que se habla en casa y además es la lengua de instrucción. Mientras el contacto que el grupo A tiene con el español es menor, pues en la casa se habla la lengua indígena, al igual que con la mayor parte de la gente de su comunidad.

B) La hipótesis número 2 no se comprueba, pues a pesar de que la escuela es un elemento muy importante en la educación de los niños bilingües, no es determinante. A

mayor grado académico, no corresponde un mejor manejo de las estructuras gramaticales del español. Las calificaciones obtenidas en el salón de clases, de acuerdo con el criterio de los profesores, no son un reflejo del manejo que los niños tienen del español. Un alumno que es considerado bueno por el maestro, no es necesariamente bueno al manejar las estructuras gramaticales del español.

Esta situación responde no sólo a aspectos académicos, tiene que ver con la estructura social, política y económica de la sociedad mexicana. De acuerdo con las nuevas disposiciones de la Secretaría de Educación Pública, los alumnos no pueden cursar más de dos veces un mismo grado académico. Entonces, nos encontramos con alumnos de 15 ó 16 años que cursan 6º grado de primaria y que no son capaces de leer y escribir en español.

Por tales razones, podemos afirmar que la escuela es un elemento importante, pero no determinante en el aprendizaje del español como segunda lengua. La información obtenida por la *Prueba de Proficiencia* demuestra que la lengua que se habla en la casa es el elemento más importante, pues el grado de posesión de español de los alumnos bilingües del grupo B no está muy por abajo de español de los grupos C y D, monolingües en español.

La educación indígena que reciben los niños de El Decá no es bilingüe y esta educación, como está diseñada hasta ahora, no funciona. Tienen que darse cambios significativos en la planificación de la educación, los cuales van más allá del aspecto educativo, pues son de orden económico y político. Mientras la política lingüística del gobierno no cambie, tampoco cambiará la educación para los niños indígenas.

Se ha empleado de manera equivocada la terminología: se dice que los niños indígenas reciben educación bilingüe solamente porque un maestro se coloca frente al salón de clases y comienza a hablar en una lengua desconocida e incomprensible para la mayoría de los niños, una lengua que los niños deberán aprender por uso o por contacto

con los hablantes nativos de español, no por la calidad, precisión o eficacia de los programas empleados.

Hasta ahora, la educación bilingüe-bicultural que imparten el INI y la DGEI aparentemente pretende crear, al menos en documentos, un bilingüismo de transición, para poder acceder a la unidad lingüística. Proponen que las lenguas indígenas sean utilizadas en los primeros años de instrucción. Sin embargo, no basta con esto. No es suficiente respetar y utilizar las lenguas indígenas durante el periodo de aprendizaje de la segunda lengua.

No basta con proponer que haya respeto hacia las lenguas y las culturas étnicas mientras no se analicen los planes y programas de la educación indígena. En la enseñanza de la segunda lengua es necesaria una planificación razonada y creativa que involucre no sólo el empleo de la lengua vernácula, sino también un aprendizaje paulatino y planeado. Es necesario diseñar una metodología de enseñanza en la que se analicen las condiciones, necesidades y posibilidades de aprendizaje de los niños. Es necesario que los encargados de la educación bilingüe reflexionen sobre la manera de enseñar el español a los indígenas mexicanos.

Para finalizar, me parece adecuado hacer la siguiente reflexión: la *Prueba de Proficiencia* que se aplicó en la comunidad de El Decá no fue diseñada para medir conocimientos, se utilizó sólo para medir el manejo del español por los escolares de la región. Pero, si algunos alumnos que después de cursar 8 ó 9 años en la supuesta escuela bilingüe no son capaces de hablar y escribir en español, ¿qué pasa con las demás asignaturas, ¿Cómo están aprendiendo Matemáticas, Historia, Geografía, etc.? Si se encontraron tantos problemas en la adquisición de la segunda lengua, ¿qué pasa en las otras áreas del conocimiento?, ¿qué futuro les espera a estos niños con el tipo de educación que están recibiendo?

Urge una revisión a fondo de los contenidos educativos empleados hasta la fecha. Debe modificarse la actitud actual y desarrollar programas de educación bilingüe que

acaben con el rezago existente. La educación indígena debe apuntar hacia un bilingüismo proficiente. Necesitamos maestros bien preparados, conscientes y motivados que transmitan contenidos valiosos basados en programas y metodologías adecuadas para las comunidades indias del país, sólo así llegaremos algún día a aprender y a enseñar la lengua por arte, más que por uso.

De acuerdo con las palabras de Kenji Hakuta, el análisis del bilingüismo, en cualquier sociedad, debe incluir no sólo el estudio de las personas bilingües, sino también las circunstancias que rodean la creación del bilingüismo, su permanencia o desaparición. Ojalá la planificación de la lengua indígena tome en cuenta las condiciones de la comunidad, las demandas del salón de clases y adopte el tipo de metodología que debe aplicarse para la enseñanza de la segunda lengua. Ojalá el bilingüismo parcial que existe en nuestras comunidades indígenas, llegue a ser un bilingüismo proficiente que permita que los niños indígenas amen su lengua y su cultura. Sólo así será posible llevar una educación indígena que rinda verdaderos frutos y que sea útil para el desarrollo de las comunidades y de los individuos mismos.

ANEXO

**ENTREVISTA CON EZEQUÍAZ DEMHÁ, UNO DE LOS
ESTUDIANTES BILINGÜES**

Tú sigues

En esta sección, el niño escuchaba una grabación y veía unas ilustraciones que el profesor le iba mostrando. El niño tenía que seguir la conversación tratando de relacionar lo que escuchaba y la ilustración que le mostraban.

grabación: Un día Carlitos iba...

niño: caminando

grabación: cuando se...

niño: **jubaba** con el gato

grabación: ahorita carlitos

niño: **cargaba** el gato

grabación: ya le está dando de comer... cuando llegue su mamá

niño: va'hojar.

grabación: ayer en la mañana, Pedro...

niño: traía su mango

grabación: ayer mismo en la tarde, Pedro, cada rato...

niño: se iba al baño

grabación: ahora está enfermo, le duele la cabeza y también le...

niño: duele el estómago

grabación: ¿tú qué crees, irá Pedro mañana a la escuela o se...

niño: cayó

grabación: Pancho y Lupe le están pidiendo a su papá que...

niño: **hacer** su columpio

grabación: Lupe quiere...

niño: amarrar lazo

grabación: después Pancho y Lupe se fueron con su amigo y...

niño: fueron jugar

grabación: cuando terminaron el columpio se meció Lupe primero, cuando ella se baje...

niño: se **cayó**

Idea principal

En esta sección, el niño escucha una grabación dos veces y después tiene que responder las preguntas que le hace el entrevistador.

2.1.- Ejemplo: El hombre ha inventado muchas cosas útiles. Una de ellas es el radio. Por medio del radio, los hombres pueden comunicarse aunque estén a mucha distancia unos de otros. Hay radios chicos que se pueden llevar de un lado a otro, y que funcionan con baterías. Hay otros que se tienen que conectar a la corriente eléctrica.

Idea principal: el radio.

encuestador: ¿cuál es la idea principal?

niño: que se train

(2a. vez)

encuestador: ¿cuál es la idea principal? ¿de qué habló el señor?
niño: radios
enc. ¿tú tienes radio en tu casa?
niño sí
enc. ¿qué escuchas en el radio?
niño: músicas
enc. ¿cuál música te gusta?
niño. canciones
enc. ¿qué canciones?
niño. _____
enc. ¿rancheras?
niño sí
enc. díme cuáles te gustan
niño todos
enc. y bailas también
niño no
enc. ¿la música para bailar no te gusta?
niño no
enc. ¿cuántos radios tiene en tu casa?
niño dos

2.2.- Todos los seres vivos -los hombres, los animales y las plantas- necesitamos del agua para poder vivir. Los hombres, por ejemplo, no podrían vivir si no tuvieran agua para tomar. Lo mismo podemos decir de los animales. El agua es también indispensable para las plantas. Nosotros, que vivimos en el campo, hemos visto cómo las siembras se echan a perder cuando no llueve.

Idea principal: el agua

encuestador: ¿de qué habló?

(2a. vez)

niño: plantas
enc. ¿pero , no habló de otra cosa?
niño del hombre
enc. ¿y de qué más? ¿Qué necesita el hombre para vivir?
niño agua
enc. ¿es muy difícil traer agua a tu casa?
niño sí
enc. ¿por qué?
niño no está lejos
enc. ¿dónde está?
niño ai, nomás, abajito, nomás
enc. está lejos o no ?
niño casi no
enc. ¿tú vas a traer agua?
niño sí
enc. ¿cuántas cubetas cargas
niño dos
enc. ¿cada cuándo vas a traer agua?
niño cada un día
enc. todos van a traer agua hasta allá, no hay agua de la llave?
niño sí, pero no sabo, (-) 'orita no hay no sabo, qué pasó

enc. en la mañana sí había, ¿qué le pasó?
 niño es que por allá arriba **los tubos es plástico**, por eso.
 enc. ¿te gusta tomar agua de aquí?
 niño sí

2.3.- Hay animales de muchas clases. Algunos son productivos, como el borrego que da lana, la vaca que da leche, las gallinas que dan huevos, y muchos más. Otros animales son útiles para el hombre, lo ayudan en su trabajo: el caballo, el burro. el buey, la mula. También hay animales dañinos o peligrosos como las víboras, los coyotes, las tarántulas, los alacranes, etc.

Idea principal: Los animales

encuestador: ¿cuál es la idea principal?

niño: los caballos, los mulas,
 (2a. vez)

enc. ¿de qué habló?
 niño de animales que **ayuden** a hombre
 enc. ¿cuáles animales crees tú que ayudan, aquí en tu comunidad?
 niño **burro**
 enc. ¿hay muchos burros aquí?
 niño casi no
 enc. ¿cuál es el animal que más te gusta?
 niño vaca
 enc. ¿por qué?
 niño da leche
 enc. ¿y las chivas no dan leche?
 niño sí
 enc. ¿y no te gustan
 niño no
 enc. ¿por qué no te gustan?
 niño porque no
 enc. ¿pero por qué?
 niño —
 enc. ¿cuáles son los animales que te dan miedo?
 niño víboras
 enc. ¿aquí hay víboras?
 niño sí, por ahí **en** lechuguillas
 enc. ¿tú has visto algunas?
 niño sí
 enc. ¿y cómo son?
 niño feas
 enc. ¿te ha picado alguna?
 niño no
 enc. ¿a quién han picado?
 niño **un** primo que tengo
 enc. ¿Y qué le pasó?
 niño enfermo
 enc. ¿cuántos días?
 niño seis, cinco días
 enc. ¿y qué otros animales te dan miedo?
 niño arañas

2.4.- Hoy es la fiesta de Santa María. Todos se alistan y arreglan para asistir a ella. Va a haber cuetes, castillos y toritos; globos de colores, gorros, confeti, tamales, atole, aguas frescas y buñuelos. La tambora y la música de viento tocarán toda la noche para que la gente pueda bailar. Cada año se celebra. Nos divertimos mucho con los gorros y las pantasuegras.

Idea principal: La fiesta

encuestador: cuál es la idea principal

niño: los globos

- enc. ¿de qué habló?
 niño bailes, atoles
 enc. ¿cómo se llama eso?
 niño fiesta
 enc. ¿hay muchas fiestas aquí?
 niño cada junio cuando, alumnos **no van l'escuela**
 enc. ¿aquí, en tu casa hay fiesta?
 niño sí
 enc. ¿qué hacen, matan animales?
 niño sí
 enc. ¿qué hacen?
 niño **matarlos así en hornos**
 enc. ¿te gustan las fiestas?
 niño sí
 enc. ¿a cuáles fiestas has ido?
 niño aquí, al Bingú
 enc. ¿y te gusta bailar?
 niño Casi no
 enc. ¿te gusta cantar?
 niño no, por eso
 enc. ¿por qué?
 niño porque no

Disponibilidad Léxica

En esta sección, el niño escuchaba una palabra y tenía que decir todas las palabras que estuvieran relacionadas con la que había escuchado.

grabación: Bueno, ahora vamos a hacer el último juego. Como siempre, primero vas a oír un ejemplo:

El maestro dice: **La escuela, la escuela. Y tú dices todas las palabras que se te ocurran, Así...**

EJEMPLO:

La escuela...

maestro
 niño
 pizarrón
 libro
 leer
 estudiar
 gis
 pluma
 escribir
 goma
 borrar

grabación: bueno, ahora sí, oyes todo lo que dice el maestro y dices todo lo que se te ocurra

grabación: las partes del cuerpo

enc ¿qué se te ocurre?

niño: mhhhh

enc ¿cuáles son las partes del cuerpo? ¿como cuáles?

niño

- 1.- corazón
- 2.- ojos
- 3.- boca
- 4.- nariz
- 5.- cabeza
- 6.- oreja
- 7.- manos
- 8.- pies
- 9.- pulmones
- 10.- patas
- 11.- y **pus** no sé

2.- grabación: el interior de la casa, el interior de la casa

niño:

- 1.- puerta
- 2.- silla
- 3.- mesa
- 4.- estufa
- 5.- láminas
- 6.- focos
- 7.- ventanas
- 8.- y más no sé

3.- grabación: El mercado y las compras

niño:

- 1.- carne
- 2.- queso
- 3.- verduras
- 4.- frutas
- 5.- sal
- 6.- azúcar
- 7.- jitomates
- 8.- cebolla
- 9.- ajos
- 10.- mangos
- 11.- pan
- 12.- dulces
- 13.- sabritas
- 14.- y **nomás**

Reacciones ante situaciones sociales

En esta sección, el niño escuchaba una grabación y tenía que hablar de sus experiencias

EJEMPLO:

- ___ ¡Qué bonito volaba el papalote! ¿verdad, Miguel?
 ___ Sí, hombre. Lástima que se cayó y se rompió; y ahora, Juan
 ¿qué hacemos?
 ___ Mhm..., tú hiciste uno nuevo ayer, ¿no? Tráelo y seguiremos jugando.
 ___ No, Juan. Mi papalote es nuevo . ¿Y si se rompe? No, yo no lo presto

(dos veces)

- enc. ¿Tú conoces niños como Juan y Miguel?
 niño Sí
 enc. ¿A tí te han roto alguna vez un papalote?
 niño Sí
 enc. ¿y qué hiciste?
 niño hacer otro
 enc. ¿Sí?
 niño sí
 enc. ¿cuándo te lo rompieron?, cuéntame
 niño **dije que (-) hiciera otro (-) no quiso**
 enc. entonces, ¿qué hiciste tú?
 niño **pos** dejé así y yo hice solito
 enc. ¿y prestas tus juguetes a otros niños?
 niño no.
 enc. ¿por qué?
 niño porque **rompe**

1.-

- ___ Paula, ¡mira mi dibujo! La maestra me puso diez
 ___ a ver, Anita, enséñamelo...
 ___ Oye, pero no me lo arrugues... (ruido)

Mira, ¡ya lo rompiste y lo hiciste a propósito!... A ver, enséñame el tuyo...
ya verás lo que voy a hacer (se oye que alguien rompe y un papel)

- enc.** ¿has visto alguna situación parecida en la que una niña le rompe sus cosas a otra?
- niño** no
- enc.** ¿tu prestas tus juguetes?
- niño** **no, no presto**, porque a veces no dan
- enc.** ¿a nadie le prestas tus juguetes?
- niño** no
- enc.** ¿ni a tus amigos?
- niño** sí, a mis amigos, sí
- enc.** tienes muchos amigos?
- niño** uno **nomás**
- enc.** oye, ¿y no has visto que un niño rompa el cuaderno de otro?
- niño** (hñühhñü) sí
- enc.** ¿te han roto ya un libro?
- niño** no, examen
- enc.** ¿y qué hiciste?
- niño** dije **al maestra**
- enc.** ¿y qué hizo la maestra?
- niño** dice **va a dar** otro, (-) no me dio.

2.-

- Oye, Luis, préstame tu camioncito
- No, Pepe, no te lo presto porque lo vas a romper
- No, yo no rompo las cosas
- Sí, Pepe, sí las rompes, el otro día me rompiste un caballito.

- enc.** ¿a ti te ha pasado esto?
- niño** sí
- enc.** ¿qué pasó, quién?
- niño** mis amigos...rompieron mi pelota
- enc.** ¿qué hiciste?
- niño** **pos nada**

enc. ¿ya no sirvió tu pelota?
niño no
enc. ¿y ahora ya no llevas tus juguetes a la escuela?
niño sí llevo
enc. ¿todos los llevas?
niño no **nomás el** pelota
enc. ¿oye, hay niños que esconden los juguetes en el salón de clases?
niño sí
enc. ¿A ti te han escondido tus juguetes o tus cuadernos?
niño sí, a veces
enc. y que pasó
niño nada
enc. Y tienes amigos envidiosos
niño sí
enc. Y cómo son
niño **pus cuando trae pelota, digo que me presta y no quiere y yo también cuando traigo no presto.**

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, G. 1973: *Teoría y práctica de la educación indígena*, SEP, septentanas-64. México.
- Aguirre Beltrán, G. 1983: *Lenguas vernácula. Su uso y desuso en la enseñanza. La experiencia de México*, CIESAS, Ediciones de la Casa Chata- 20, México.
- Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas 1981: *La política indigenista en México*, tomo II, INI/SEP, Serie Antropología Social-21, 3a. edición, México.
- Alonso, Amado 1968: *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*, Losada, Biblioteca Clásica Contemporánea, 4a. edición, Buenos Aires.
- Arena, Louis 1990: *Language Proficiency Defining, Teaching, and Testing*, Plenum Press, New York.
- Bratt Paulston, C.. 1992: *Sociolinguistic perspectives on bilingual education*. Multilingual matters (series): 84, Multilingual matters ltd, Bristol, Cambridge.
- Cifuentes, Bárbara 1981: *Unificación lingüística en México* (tesis de licenciatura), ENAH, México.
- Cohen, Andrew D. 1975: *A sociolinguistic approach to bilingual education*, Newbury House Publishers, Rowley, MA.
- Cummins, Jim 1984: *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Multilingual matters (series):6, Great Britain.
- Cummins, Jim 1984: *Second language acquisition within bilingual education programs*. *Issues in second language acquisition*, Multiple perspectives, Newbury House Publishers, Rowley, MA.
- Cummins, Jim 1991: *Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press.

- Cummins, Jim & Merrill Swain 1986: *Bilingualism in education*, Longman Group Limited, New York.
- Cummins, Harley, Allen and Swain (eds.) 1990: *The development of second language proficiency*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Del Castillo, Ignacio 1945: La alfabetización en lenguas indígenas: el proyecto tarasco. *América Indígena*, vol.5, nº 2, México.
- Dirección General de Educación Indígena 1990: *Prontuario de estadística educativa indígena*, SEP, México.
- Dirección General de Educación Indígena 1991: *Anuario estadístico*, SEP, México
- Dirección General de Educación Indígena, INI, CONAFE 1982: *Informe anual de labores 1981-1982*, SEP/INI, México.
- Dulay, H. & Burt M. 1973: Should we teach children syntax? *Language learning*, 23.
- Eastaman, M. Carol 1983: *Language planning. An introduction*, Chandler & Sharp Publishers, Inc. San Francisco.
- Ellis Rod 1988: *Classroom second language development*, Prentice Hall International, Great Britain.
- Ferguson, Houghton & Wells 1977: *Frontiers of bilingual education*, Newbury House, Massachusetts.
- Gamio, Manuel 1982: *Forjando patria*, Porrúa, Sepan cuantos-386, 3a edición, México.
- Giglioli, Pier Paolo (ed) 1987: *Lenguaje and social context* (reimp), Penguin Books, New York.
- Hakuta, Kenji 1976: A case of study of japanese child learning English *Language Learning*-26.
- Hakuta, Kenji. 1986: *Mirror of language. The debate on bilingualism*, Basic books, Inc. Publishers, New York.
- Hakuta, K., & H. Cancino 1977: Trends en second language acquisition research. *Harvard Educational Review* -47

- Hale, Charles 1972: *El liberalismo mexicano en época de Mora 1821-1853*, Siglo XXI, México.
- Hamel, R. Enrique 1992: Determinantes sociolingüísticos de la educación indígena bilingüe. *Signos. Anuario de Humanidades*, UAM Xochimilco, México.
- Hamel, R. Enrique 1992.- La adquisición de la lectoescritura en la escuela indígena bilingüe: desarrollo y transferencia de estrategias (en prensa). *Colección pedagógica universitaria*, México.
- Hamel, R. Enrique y H. Muñoz 1982: *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe*, Cuadernos de la Casa Chata-65, CIESAS, México.
- Hamel, R. Enrique y H. Muñoz 1986: Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí. *Estudios sociológicos*, N° 16, México.
- Haugen, Einar 1974: "Lingüística y planificación idiomática", en Paul Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (comps) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México.
- Heath, Shirley Brice 1977: *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, INI, Serie Antropología Social-13, México.
- Hyams, Nina M 1986: *Language acquisition and theory of parameters*, Raidel Publishing Company, New York.
- Instituto Hidalguense de Educación Básica y Normal 1992: *Vocabulario hñāhñu-español*, Academia de la Cultura Hñāhñu, Valle del Mezquital, Hidalgo.
- Instituto Nacional Indigenista (a) 1978: *Bases para la acción 1977-1982*, INI, México.
- Instituto Nacional Indigenista (b) 1978: *INI 30 años después., revisión crítica*, INI, México.
- Instituto Nacional Indigenista y Dirección General de Educación Indígena 1980: *Informe Anual de Labores 19879-1980*, SEP, México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía y Estadística 1990: *Censo Nacional de Población*. 1990, México.

- James, Charles 1985: *Foreign Language Proficiency in the classroom and beyond*, National Textbook Company, Lincolnwood.
- Jespersen, O. 1947- *How to teach a foreign language*, Allen & Unwin, London.
- Johnson, Robert Keith 1989: *The second language curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Klein, Wolfgang.- *Second language acquisition*, 1986, Cambridge University Press, Cambridge.
- Krashen, Stephen D 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, Stephen 1982: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, London.
- Lara, Vicente 1982: *Guía para la enseñanza del hñähñu (otomí) a nivel primaria*, Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, SEP/CIESAS, Pátzcuaro, Michoacán.
- Lewis, Glyn 1974: *Linguistics and second language pedagogy: a theoretical study*, Mouton, París.
- Lewis, Glyn 1977: Bilingualism and bilingual education -The ancient world to the Renaissance. *Frontiers of bilingual education*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusettes.
- Maculay, Ronald 1980: *Generally speaking how children learn language*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusettes.
- Mackey, William & Theodore Andersson (eds) 1977: *Bilingualism in early childhood*, Newbury House Publishers, Inc/Rowley, Massachusettes.
- Masferrer, Elio 1983: El movimiento indigenista y la educación indígena. *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, tomo II, México.
- Martín, Donaciana y Victorino Gómez 1989: *Breve gramática del idioma hñähñu. Región Valle del Mezquital*, DGEI, México.

- Martín, Donaciana et al 1989: *Alfabeto hñähñu*. DGEI, México.
- McLaughlin, Barry 1985: *Second language acquisition in childhood, volume 2. School age children*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- McLaughlin, Barry 1987: *Theories of second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Moreno de Alba, José 1988: *El español de América*. 1988, Fondo de Cultura Económica, México.
- Moreno de Alba, José 1991: Manuscrito.
- Selinker, L. 1972: Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in language teaching*
- Pellicer, Dora 1982: "Actitud de los grupos indígenas ante el español, ahora", en *La política lingüística de México*, CDEI, Colección Nuestro idioma-10, México.
- Programa Para Abatir el Rezago Educativo, 1993: *Manual para el maestro. Lengua Hñähñu, primer grado*, SEP/DGEI, México (ed. sin corregir).
- Ramírez, Rafael 1981: *La escuela rural mexicana*, SEP/FCE, SEP80-6, México.
- Ricard, Robert 1947: *La conquista espiritual de México*, Editorial Jus, Colección Estudios Históricos, México.
- Rosenblat, Angel 1964: La hispanización en América. El castellano y las lenguas indígenas desde 1492. *Presente y futuro de la lengua española* (Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas), Madrid.
- Spolsky, Bernard y Robert L. Cooper (eds.) 1977: *Frontiers of bilingual education*, Newbury House Publishers, Rowley, MA.
- Stewart, William 1974: "Un bosquejo de tipología lingüística para describir el multilingüismo", en Paul Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (comps).- *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México.

- Tauli, Valter 1974: "El planteamiento del lenguaje", en Oscar Uribe Villegas (comp). *La sociolingüística actual: algunos de sus problemas, planteamiento y soluciones*, 1974, México.
- Varese, Stefano 1983: *Proyectos étnicos y proyectos nacionales*, SEP/FCE, SEP-80-53, México.
- Weinreich, Uriel 1974: *Lenguas en contacto*, (traducción), Universidad Central de Venezuela, Colección Temas 72, Caracas.
- Winitz, Harry (ed) 1981: *Native Language and foreign languages acquisition*, The New York Academy of Sciences, New York
- Zea, Leopoldo 1956: *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, Instituto de Estudios Históricos de la Revolución-4, México.