



# Universidad Nacional Autónoma de México

---

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"Análisis del proceso enseñanza-aprendizaje de español en Ñuu  
Dioxi (Pueblo de Dios), una comunidad Tun Savi"**

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A (N)

**Ileana Lozano Amaro**

Directora: Lic. **Xochitl Karina Torres Beltrán**

Dictaminadores: Lic. **Edy Ávila Ramos**

Lic. **Gerardo Abel Chaparro Aguilera**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, junio 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

## **Agradecimientos:**

*Cuando se abren los ojos de la conciencia  
no se puede más que intentar abrir los de los demás,  
intentar buscar la coherencia en los actos propios  
y no olvidar lo que se ha logrado ver.*

Agradezco a la vida y a Yhave por llevarme al lugar donde me encontré. A mi padre Guillermo Lozano por mostrarme una mirada distinta día a día, a mi mamá Alicia Amaro por apoyarme y respetar mis pasos. A mi hermano Juan Carlos y a mi sobrino Emmanuel que me acompaña con sus travesuras.

Gracias a mi mejor cómplice y asesora de tesis Xochitl K. Torres que un día me mostró el camino a la salida, además me acompañó y espero que lo siga haciendo en ésta y en muchas más etapas de mi vida.

También agradezco infinitamente a mis sinodales Edy, el profesor Chaparro, Gerardo Williams y la profesora Irma Herrera que me brindaron su apoyo incondicional para la realización de la presente.

A mis nanas Maria Basurto y Celerina Reyes que me dieron casa, alimentos y todo su amor a cambio de nada, por cuidarme cuando estaba enferma y enseñarme la parte más linda de la vida, vivir el momento. Tixabi'um nanas, cuni'ndo

A la tierra, a los cerros, los ríos que me quitaron la sed, la neblina que me cubrió muchas mañanas llevándome al cielo, a las piedras que me siguen acompañando como un recuerdo inmortal, y la lluvia que me envolvió de sus palabras y su gente.

Doy reconocimiento y agradezco al pueblo de Dios, Cruz Fangando, perteneciente al municipio de Alcozauca de Guerrero, Guerrero. Muchas gracias a mis nanas: Catalina, Luisa, Paulina, Teresa, Aurelia, Paula, Alicia, Soledad. Mis niños: Alex, Luis, Javi, Ita, Leto, Tania (xinitaka). A tata Silvano Cano Reyes.

También agradezco a una de mis mejores amigas, Adriana Flores Arellano, quien me brindo esperanza y creyó en mí incluso cuando me sentía cansada, además de que siempre hizo de cualquier instante un momento para recordar.

Mis amigos Jaqueline Sánchez, Sandra Ramón, Joana Montenegro, Diana Juárez, Aida Basurto, Elizabeth Portillo, Ivan S. Montero, Jorge Carrasco, M. Alejandro Ortega “Capaz”, David Grajales, Giovanni Cerón, Creta Rodríguez, Nicole Gonzaga, Liliana Torres. Quienes me acompañaron en este proceso y me regalaron muchos buenos momentos y aprendizajes que me ayudaron a ser lo que soy y me mostraron que hasta en los malos momentos podemos contar con nuestro apoyo fraternal.

Y finalmente y no menos importantes los estudiantes que me acompañaron y estuvieron al pendiente durante la realización de mi tesis; con los que formé un espacio de convergencia en el que la edad, ideología y visiones de la vida siguen enriqueciendo mi día a día, porque continuamente aprendo de ellos: Margarita Dimas, Leticia Hernández, Lorena Albanzunza, Fidel Cruz, Jessica Avilés, Monserrat Velásquez “Kikis”, M. Emilio Vargas “*Mau gramatical*”, Fernando J. Estudillo, Elizabeth Lugo, Priscila González .

# ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1.- CONCEPTOS BÁSICOS DE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	10
1.1.- Evolución y desarrollo	11
1.2.- Procesos psíquicos	14
1.2.1.- Procesos psíquicos primarios	16
1.2.2.- Procesos psíquicos superiores	16
1.3.- Internalización	20
1.4.- Apropiación del signo	21
CAPÍTULO 2.- EL PROCESO EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	25
2.1.- Obuchinie	29
2.2.- Zona de desarrollo próximo	31
CAPÍTULO 3.- ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA	35
3.1.- Adquisición del lenguaje	35
3.2.- Enseñanza de una segunda lengua	36
3.2.1.- Interacción profesor-alumno	38
3.2.2.- Aprendizaje colaborativo	40
CAPÍTULO 4.- LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO INDÍGENA DE MÉXICO	42
4.1.- La escuela como institución cultural	42

4.2.-Descripción de la educación básica indígena en México	42
4.2.1.- Efectos de la descontextualización en la educación básica	43
4.2.2.- Propuestas para repensar la educación básica, estrategias de acción.	45
4.3.- Descripción de la educación para adultos	48
4.3.1.- Efectos de la descontextualización en la educación para adultos	48
4.3.2.- Propuestas para repensar la educación para adultos, estrategias de acción.	49
4.3.3.-La alfabetización en la comunidad mixteca “Ñuu Dioxi”	53
METODOLOGÍA	56
RESULTADOS	60
1.- Zona de desarrollo próximo	60
2.- Andamiaje cultural	69
3.- Interiorización	73
4.-Trabajo colaborativo	77
5.- Obuchinie	78
CONCLUSIONES	84
BIBLIOGRAFÍA	92

## RESUMEN

En la actualidad, hay muchos programas de alfabetización en México, sin embargo, no son eficaces debido a que omiten el contexto socio-cultural de las comunidades a las que están dirigidas, en especial en aquellas que son indígenas. Es por eso que el objetivo del presente trabajo fue analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en una comunidad de habla tun savi bajo un enfoque histórico-cultural. La comunidad en la que se llevó a cabo fue en Cruz Fandango o Ñuu Dioxí (Pueblo de Dios, así llamado por los habitantes), las clases fueron impartidas en una casa abandonada que fue nombrada como “Escuela Na’a Nanu” (escuela de gente grande) El método utilizado fue de tipo etnográfico, constó de tres fases, en la primera de ingreso a la comunidad y se convocó a las personas que desearan ser alfabetizados, posteriormente se evaluó el nivel de conocimiento de cada participante y finalmente se hizo la observación y recolección de datos a través de bitácoras, notas de campo y grabaciones. Participaron dos personas: nana A. de 54 años y nana P. de 72 años, quienes sabían leer en castellano y expresaron su deseo por aprender español, por lo que asistieron a sesiones en las que aprendían significados de palabras en español al tiempo que las escribían de acuerdo a la fonética en su lengua materna. Durante el proceso se aplicaron los conceptos vigotskianos como la ZDP, el andamiaje y los procesos como interiorización y exteriorización que se desarrollaron en cada participante. Al final ambas participantes lograron elaborar frases en castellano, así como expresar su estado de ánimo y sus malestares físicos para comunicarse más eficazmente con los médicos de la comunidad. El contexto socio cultural fue la base para poner en marcha dichos conceptos, por lo que se propone un espacio de intercambio y encuentro de diversas culturas sin menospreciar alguna.

### **Palabras clave**

**Enseñanza, cultura, indígena, tun savi, ZDP, andamiaje.**

# INTRODUCCIÓN

El ser humano siempre está rodeado de objetos, ya sean inanimados, artificiales o naturales, y también se rodea de otros humanos. Todos estos factores que están a su alrededor en cierta área geográfica conforman su medio ambiente.

Así mismo, existe una constelación de interrelaciones entre el individuo y su medio ambiente, a su vez, estas relaciones están en constante modificación. Ahora bien, de la relación entre humanos, surgen normas, funciones, estructuras, y costumbres que forman en conjunto la realidad socio-cultural del hombre. En este sentido, la cultura se define como todo aquello que creó el hombre para satisfacer sus necesidades, por lo que se podría simplificar al modo en que se vive.

Cuando uno habla de la realidad socio/cultural, es necesario hablar de la sociedad, entendida como un sistema de organización funcional, existen muchas sociedades de animales, pero lo que diferencia a la sociedad humana es la cultura. Al nacer un ser humano se da un largo periodo de desarrollo, adaptación y aprendizaje, para lo cual la sociedad tiene un cúmulo de experiencias y conocimientos acumulados en toda la existencia humana. En este lapso se dan dos procesos para adaptarse, la socialización, y la endoculturización; la primera se refiere a la adaptación del individuo a los integrantes de su grupo social; mientras que la segunda se refiere a la adquisición de todas las costumbres del grupo social y se las apropia, por ejemplo hábitos como el lavarse las manos o la forma de comer.



Es así como se va disponiendo de medios de comunicación de una generación a otra para mantener a la sociedad y que los individuos se adapten a esta. Ahora bien, cuando hay un aprendizaje en cuanto a la comunicación escrita es importante que se comparta un mismo lenguaje, ya que, de no ser compartido, se comenzará simplemente un proceso de decodificación mecánica, y lo que se lea y/o escriba carecerá de significado para el individuo.

Para ello, es importante que la persona traslade su conocimiento de códigos escritos al lenguaje que utiliza en su vida diaria. Es por eso que considero necesario que se haga este traslado, y en caso de ser necesario se comience el aprendizaje del lenguaje en el que se aprendió la escritura, y de este modo relacionar los significados de las palabras en su lenguaje, en el nuevo lenguaje y la escritura de ambos.

En la actualidad, existen diversos métodos de enseñanza y planes en México para los diferentes niveles educativos, sin embargo, los resultados en cuanto al rezago del país resaltan la necesidad de utilizar estrategias educativas distintas a las que hasta ahora se han planteado. Estrategias que estén basadas en la realidad y el contexto social bajo teorías que enriquezcan el proceso educativo. Los grupos más afectados por dicha falta de "contextualización" de los planes educativos, son los indígenas, ya que, si bien, en el nivel básico se les otorga un libro extra de lecturas en su lengua materna; son iguales los materiales y planes de estudio para la educación básica, y programas de alfabetización para adultos.

A partir de esta situación, se propone la teoría histórico-cultural de Vigotski que afirma que el desarrollo, adaptación y aprendizaje del ser humano se da en su interacción con su contexto socio-histórico-cultural, es decir, la sociedad tiene una serie de experiencias y conocimientos acumulados en toda la existencia humana. En este lapso se dan dos procesos para adaptarse, la socialización, y la endoculturización; la primera se refiere a la adaptación del individuo a los

integrantes de su grupo social; mientras que la segunda se refiere a la apropiación de la cultura (Escalante y Miñano; 1979).

Con lo anterior se puede concebir una estrategia de aprendizaje diferente donde el aprendizaje está inmerso en la sociedad a un nivel intersíquico y el cual poco a poco se volverá en intrapsíquico.

Durante la realización de la presente investigación de corte etnográfico se identificaron dos mujeres que habían sido parte de una campaña de alfabetización, quienes sabían leer y escribir perfectamente en castellano, pero desconocían totalmente dicho idioma. Es por ello que el presente trabajo tiene por objetivo analizar el proceso enseñanza-aprendizaje de español en una comunidad tun savi (mixteca) llamada Cruz Fandango, perteneciente al municipio de Alcozauca de Guerrero, Guerrero. Dicho proceso estuvo basado en la aplicación de conceptos enunciados por la teoría histórico cultural.

En un inicio se describen los aspectos básicos de la teoría histórico-cultural como los procesos psíquicos primarios y superiores, la internalización y la apropiación de los signos; posteriormente se aborda el proceso educativo desde esta perspectiva en especial la zona de desarrollo próximo y la obuchinie como un espacio en el que se rompe con la educación unidireccional y el papel de “experto” por momentos es intercambiado.

En un tercer momento se profundiza en los aspectos que están implícitos en la enseñanza de una segunda lengua, como la adquisición del lenguaje y el aprendizaje colaborativo. Posteriormente se hace un bosquejo sobre los programas educativos en poblaciones indígenas y finalmente se da testimonio de una experiencia de alfabetización en una comunidad de habla tun savi (mixteco) en la región de la montaña de Guerrero.

## **CAPÍTULO 1.-CONCEPTOS BÁSICOS DE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

El principal representante de la perspectiva histórico-cultural es Vigotsky; sus aportaciones tuvieron impacto en el campo de la psicología, principalmente en la educación especial al escribir sobre mecanismos de compensación, y en la enseñanza, desarrollando, entre otros conceptos, el de Zona de Desarrollo Próximo. (Ivic, 1994)

El postulado principal de esta perspectiva es que, más allá de los cambios biológicos que se dan en el individuo, la interacción social y la cultura son algo determinante en el desarrollo psíquico, todo contacto con esta transmite de un plano externo a un plano interno o intrapsíquico, lo cual hace que se desarrollen procesos psicológicos superiores, que son únicos del Hombre.

Bajo dicho postulado estudió la relación entre el pensamiento y el lenguaje, determinando que ambos tienen líneas de desarrollo simultáneas; el lenguaje tiene un estadio preintelectual, pero que una vez que se juntan, forman un pensamiento que es capaz de verbalizarse y dan como resultado lenguaje intelectual. (Kozulin, 1994)

A continuación se presentan los conceptos en que se basa dicha teoría, comenzando por el desarrollo, la evolución, así como los distintos procesos psíquicos que se dan en el ser humano, y la importancia del lenguaje como proceso para la interiorización y dominio de herramientas culturales. Todos estos conceptos son básicos para la teoría histórico cultural y posteriormente nos ayudarán a explicar el proceso de aprendizaje.

## 1.1.- Evolución y Desarrollo

El ser humano, siempre está rodeado de objetos, ya sean inanimados, artificiales o naturales, y también de otros humanos. Todos estos factores que están a su alrededor en cierta área geográfica conforman su medio ambiente; de la relación entre humanos, surgen normas, funciones, estructuras, y costumbres que forman en conjunto la realidad socio-cultural del hombre. En este sentido, la cultura se define como todo aquello que creó el hombre para satisfacer sus necesidades, por lo que se podría simplificar al modo en que se vive. (Escalante y Miñano; 1979).

García (2006) menciona que Vigotski, al ser influido por la teoría Marxista y el materialismo, enunció que el proceso del desarrollo se da de forma dialéctica, es decir, por medio de la cultura se van adquiriendo y mejorando potencialidades naturales e individuales, las cuales determinan el desarrollo de cada individuo.

Engels (2000) asegura que la evolución del hombre se debe principalmente al trabajo, ya que al hacer uso de herramientas modifica su desarrollo y cuando necesita comunicarse debido al trabajo, crea el lenguaje. Leontiev (1969), un seguidor de Vigotsky, afirma que en los primeros homínidos la evolución se regía por leyes biológicas, sin embargo, desde la aparición del pitecantropus erectus aparece la utilización de herramientas y con ello las primeras formas de trabajo y sociedad, a partir de ahí, la evolución del hombre se rige bajo las leyes biológicas y socio-históricas. Esto sin duda, influyó de forma importante en el desarrollo de cada individuo porque toda la evolución del hombre es transmitida a través del contexto en el que se desarrolla.

En este sentido, Spirkin (1969) asegura que el materialismo dialéctico debe ser visto como proceso de conocimiento, enunciando que este es solamente

el reflejo del mundo en el que vive; en el cual influye toda la historia y la evolución del propio hombre.

El desarrollo de cada individuo, es visto como un proceso basado en cuatro elementos: sociogénesis, filogénesis, ontogénesis y microgénesis; la primera se refiere a la historia del grupo social en que se desarrolla el individuo, cada adulto que interactúa con él, representa el contacto con ésta; la forma en que se ha hecho uso de los instrumentos modifica de forma radical el desarrollo de procesos psíquicos superiores. La filogénesis se refiere a toda la evolución del hombre, desde las primeras formas de vida hasta el hombre actual. La ontogénesis hace referencia a los procesos de desarrollo biológico en cada individuo, desde la fecundación hasta su madurez. Y finalmente, el campo microgenético aborda aspectos específicos en el repertorio psicológico de cada individuo (Wertsch, 1985; y García, 2000)

Martínez (1999) indica que la capacidad de aprendizaje de las personas depende del nivel de desarrollo cognitivo además de otros dos factores: 1) la estructura biológica y sus potencialidades, (las habilidades naturales que el humano puede alcanzar) y 2) las aportaciones que recibe de su entorno y de las personas que lo rodean. Ello da cuenta de la estructura dialéctica que sigue el desarrollo, en la que las funciones están relacionadas y a través de su interacción se desarrolla el individuo:

*[...]”lo fundamental en el desarrollo no estriba en el progreso de cada función considerada por separado sino en el cambio de las relaciones entre las distintas funciones [...] el desarrollo consiste en la formación de funciones compuestas” [...] (pp. 76; Ivic, 1994)*

Vigotsky (2011) también estudió el desarrollo del lenguaje y pensamiento, enunciando que desde la filogenia, en los humanos como especie específicamente, tanto el lenguaje como el pensamiento tienen líneas de desarrollo que no son paralelas, que se entrecruzan y vuelven a separarse en el

curso de este. Ontogenéticamente, también provienen de distintas raíces genéticas ya que en el desarrollo individual existen diversos estadios.

Kozulin (1994) afirma que existe un estadio preintelectual en el desarrollo del habla y uno preverbal en el desarrollo del pensamiento, posteriormente se cruzan estas líneas de desarrollo para formar un pensamiento capaz de verbalizarse y un lenguaje intelectual. Esta convergencia tiene cuatro estadios; el primero llamado “primitivo” está caracterizado por la actividad vocal como medio para socializar con el adulto, y es básicamente preintelectual, el niño balbucea, grita, y dice sus primeras palabras.

El segundo estadio es de “inteligencia práctica” en éste aparecen formas y estrategias gramaticales, sin embargo se realizan de forma independiente de las operaciones lógicas; también utiliza formas gramaticales por ejemplo “porque, si, pero” mucho antes de que comprenda su función de causalidad en el lenguaje; a pesar de ello, el niño es capaz de utilizar herramientas para resolver problemas a nivel sensoriomotriz. En el tercer estadio se da el “habla egocéntrica” en el que la producción verbal se caracteriza por la emisión de grandes cantidades de habla hacia sí mismo; el niño comienza a usar medios simbólicos externos para resolver problemas internos, por ejemplo el utilizar los dedos para contar; sin embargo, la producción de habla no pierde su sentido de comunicación, si el niño se encuentra en un lugar cerca de un adulto su habla egocéntrica aumentará, mientras que si se pone a resolver un problema en un lugar donde haya mucho ruido o se encuentre solo ésta disminuirá. (Kozulin, 1994; Vigostky, 2011)

El cuarto estadio es el “lenguaje internalizado” o “crecimiento interno”, donde el habla se vuelve silenciosa e interna lo que dota al niño de la capacidad para resolver operaciones deductivas o aritméticas sin recurrir a representaciones reales; comienza a utilizar la memoria lógica para contar, y sirve para planear acciones verbales o intelectuales (Kozulin, 1994).

(...) “el lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferencia de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje, y, finalmente, las estructuras de este último, dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento.”  
(p. 68. Vigostky, 2011)

Vigotsky afirma que los conceptos que se adquieren en la infancia están en constante cambio incluso cuando se llega a la etapa adulta estos siguen evolucionando; el lenguaje y el pensamiento pueden tener distintas conexiones y separarse en algunos aspectos, por ejemplo; en la fase de inteligencia práctica el pensamiento está completamente separado del lenguaje; sin embargo, éste posteriormente se convierte en una herramienta básica en la realización del trabajo. (Vigotski, 2011y Kozulin, 1994)

## 1.2.- Procesos psíquicos

Tanto filogenética y ontogénicamente hay muchos animales que tienen inteligencia, por ejemplo los chimpancés incluso llegan a la utilización de herramientas rudimentarias y tienen un lenguaje compuesto de sonidos y gestos, los loros tienen un aparato fonético que hace que puedan imitar las palabras del lenguaje humano; sin embargo; lo que hace diferente al hombre con el resto de los animales es la organización social, el trabajo y con él, la formación de procesos psíquicos superiores. (Kozulin, 1994)

Baquero (2001) argumenta que otro de los aspectos en los que se centró Vigotsky, era el aprendizaje relacionando a este con el desarrollo, es decir la maduración biológica. Sin embargo, nunca dejó de argumentar que el aprendizaje

es una actividad a nivel cultural y que no existe otra forma de aprender. Por lo que sugiere que todos los animales tienen procesos psicológicos inferiores, sin embargo sólo los seres humanos poseen además de los inferiores, los procesos psíquicos superiores debido al desarrollo del lenguaje y la cultura.

Existen dos tipos de procesos psíquicos: los primarios o elementales y los superiores; los primeros son aquellos que están presentes en el hombre y algunas otras especies de animales desarrollados, además de estar determinados filogenéticamente son por ejemplo, la memoria y la atención. Los superiores, por su parte están mediados por la cultura y son únicos del ser humano, son indispensables para la resolución de una tarea, entre ellos están: la abstracción, la memoria lógica y la atención voluntaria. (Vigotsky, 1988)

Baquero (2001) afirma que para que se puedan desarrollar procesos psíquicos superiores, debe haber un dominio de las herramientas culturales que el individuo va interiorizando conforme se desarrolla, y además de ello para poder controlar su propio comportamiento y sus procesos, es necesario que tome consciencia de la forma en que se llevan a cabo: *“La constitución de los procesos psicológicos superiores requiere de la existencia de los mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento(...)”* (p. 41)

Vigotsky (1988) enunció que los signos, el uso de herramientas y el lenguaje son los que producen el cambio en las estructuras básicas y en el desarrollo, a continuación se presentan detalladamente los procesos psíquicos primarios y superiores, para posteriormente hablar de los mecanismos para poder hacer uso de las herramientas culturales.



### 1.2.1.- Procesos psíquicos primarios

Los procesos psíquicos primarios son aquellos que forman parte de la filogénesis, es decir, ya están definidos biológicamente según la especie. La atención está presente en muchos animales, es la capacidad de atender a un estímulo en específico, y puede ser provocada, por ejemplo, en el adiestramiento de algún animal, se provoca que ponga atención a ciertos estímulos a los que debe responder a través de la presentación de algunos que sean biológicamente necesarios para él, por ejemplo un trozo de comida.

La memoria se refiere a la retención de imágenes, sonidos y olores común a todos los seres vivos, un animal doméstico puede identificar a su dueño por dicho proceso, sin embargo, el humano además de tener la capacidad biológica, utiliza técnicas que le brinda la cultura y que conforme se desarrolle dará lugar a un proceso psíquico superior.

### 1.2.2.- Procesos psíquicos superiores

Wertsch (1985) afirma que uno de los conceptos centrales de la teoría de Vigotsky es la conciencia, definiéndola como la organización de las actividades del individuo que reflejan las prácticas socioculturales en las que se desarrolla. Marx y Engels (1981) aseveran que: “(...) *no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia (...)*” (pág. 523), lo cual resalta la importancia de la cultura en el desarrollo, además de ello se dice que la conciencia está compuesta por el intelecto, mismo que se desarrolla conforme se establecen interrelaciones entre los procesos psicológicos superiores.

Baquero (2001) y Corral (2001) afirman que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social y se desarrollan mediante la internalización de la cultura por parte del individuo que a su vez, requiere la

utilización de instrumentos semánticos que anteceden a su dominio intrapersonal. García (2006) agrega que el niño requiere una influencia social y cultural; por lo que bosqueja algunas de las áreas centrales de desarrollo, la memoria lógica, atención voluntaria, la percepción y la abstracción.

Existen cuatro características propias de los procesos psíquicos superiores: tienen un origen social, con ellos se da paso del control del entorno hacia el control por parte del individuo; se hace por medio del uso de signos como mediadores, y finalmente se tiene consciencia de cómo actúan dichos procesos para poder utilizarlos.

Vigotsky (1982) y García (2000) definen la percepción como la capacidad de captar estímulos a través de los sentidos. En cuanto al desarrollo de ésta, se dice que en un inicio el niño comienza a percibir sólo conjuntos de estímulos dispersos, sin embargo, cuando adquiere la herramienta del lenguaje comienza a identificar y asociar cada percepción con una palabra y posteriormente con un significado, es decir, el niño utiliza el lenguaje para describir o comunicar sus percepciones a un nivel social. Diversos estudios, realizados por Binet y Rorschach, entre otros investigadores en torno al desarrollo de la percepción infantil, en el que por lo regular se presentaban dibujos y se les pedía a los niños que describieran estos, llegaron a la conclusión de que se distinguen cuatro fases en la percepción; en un inicio sólo se perciben objetos aislados, en la siguiente fase se comienza a nombrar a cada objeto y la acción que esté realizando éste, en la tercera es capaz de describir los rasgos de cada objeto y la última fase es donde el niño es capaz de describir el dibujo de forma general, por ejemplo un bosque o una selva. Lo que denota sin duda que a mayor desarrollo hay una mayor capacidad de generalización y abstracción por parte del individuo.

En cuanto a la memoria lógica, Vygotsky (1988) separa la *mneme* de la mnemotecnia, la primera referida a la memoria como acto de simple retención, enteramente de carácter biológico, mientras que la mnemotecnia se refiere a todas

las estrategias que culturalmente ha obtenido el individuo para poder recordar más datos. La memoria natural es producto de un estímulo, pero cuando en este se incorporan estímulos artificiales o autogenerados modifican la estructura psicológica del proceso de memoria.

Kozulin (1994) afirma que Vigotsky realizó un estudio con niños desde preescolar hasta adolescentes y adultos, para explicar la relación entre la memoria y la asociación de elementos; en los que les pedía que memorizaran una lista de quince palabras, la primera ocasión no utilizaron nada, sin embargo en una segunda ocasión se les brindaban tarjetas para que pudieran utilizarlas para memorizar las palabras. Los resultados arrojaron un mayor número de palabras en el segundo caso ya que el proceso para memorizar constaba de 3 fases, primero se utilizaba el dibujo como una ayuda para recordar, después se relacionaba éste con la palabra clave, y finalmente el acto de recordar que evocaba el proceso anterior. Las tarjetas en el primer intento eran los objetos que debían memorizar, por lo tanto, lo único que hacían eran ordenar las tarjetas de acuerdo a la forma en que tenían que memorizar. Se repitió el experimento una tercera ocasión pero esta vez había palabras referentes a conceptos abstractos como “muerte” o “encuentro”; lo que los niños hacían para recordar era relacionar el dibujo de la tarjeta con alguna frase en la que se encontrara dicho término. Vigotsky afirma que aunque el método parezca más complicado, en realidad facilita la tarea de memorización debido a que el sujeto hace una relación con abstracciones referentes a su contexto social ya interiorizadas.

Otro proceso psíquico superior que estudió Vigotsky, fue la atención, hace la misma distinción, entre la atención como característica biológica y la atención voluntaria que es el dominio de los estímulos externos, es como un mecanismo que regula los procesos atencionales; un niño de preescolar incluso no puede controlar sus procesos debido a que se encuentra en una etapa evolutiva menos desarrollada que la del adulto. Vigotsky realizó un estudio cuyo objetivo era explicar el proceso de la atención voluntaria, éste consistió en poner a jugar

“palabras prohibidas” a niños, adolescentes y adultos. Dicho juego consistía en prohibir decir ciertos colores y posteriormente hacer preguntas en relación a los colores, gana el jugador que evada más preguntas de forma coherente. El juego se realizó en dos ocasiones; en la primera no se les proporcionaba nada, pero en la segunda se les brindaba una serie de tarjetas de colores con la consigna “es para que te ayuden a ganar” los niños preescolares se vieron afectados y el uso de las tarjetas entorpeció su desempeño, se confundían e incluso decían el color prohibido de forma casi inmediata, lo que se concluyó fue que a esta edad, los niños todavía no son capaces de utilizar su atención voluntaria, ya que las tarjetas en vez de representar una herramienta se convierten en otro estímulo al que responden. Por otro lado, los demás del grupo, niños mayores, adolescentes y adultos incrementaron su rendimiento en el juego, apartando las tarjetas de los colores prohibidos en el juego y ayudándose de ellas para evocar preguntas y respuestas. (Vigotsky, 1988 y Kozulin, 1994)

Otro proceso psíquico superior es la voluntad, García (2000) afirma que Vigotsky estudió ésta contrastando varias teorías la heterónoma y la autónoma, la primera asegura que es reducida a un complejo de procesos intelectuales y asociativos no volitivos, tal es el caso del conductismo, mientras que la segunda considera que la voluntad es una unidad irreductible de procesos y sensaciones volitivas. También contrastó la teoría de Wundt en la cual se dice que los actos voluntarios están regidos por las emociones del individuo, mientras que James lo contradice afirmando que es solamente un acto racional. Vygotski (1982) afirma que la voluntad es creada de forma colectiva o cultural, ya que una vez que se desarrolla el lenguaje el individuo es capaz de crear instrucciones verbales que se convierten en actos volitivos de mayor o menor complejidad de acuerdo al grado de desarrollo en que se encuentre el individuo.

Vigotsky realizó estudios con adultos y niños para observar cómo se da el desarrollo de la voluntad, con los que descubrió que el niño pequeño es incapaz de realizar un acto voluntario mientras que el adulto sí lo es, ello se debe a que si

las actitudes del sujeto no entran en conflicto con el acto volitivo es capaz de realizar cualquier cosa, mientras un niño está en pleno desarrollo no es consciente de las acciones que están o no contra de sus actitudes, cabe recordar que en la formación de procesos psíquicos superiores es fundamental el tener consciencia de cómo es que operan dichos procesos para así poder ejecutarlos a un nivel más abstracto. (Garcia, 2000)

### 1.3.- Internalización

Baquero (2001) afirma que los procesos que permiten al niño el dominio de los instrumentos culturales son los de interiorización o internalización enunciados por Vigotsky, mismos que hacen referencia a la “ley de doble formación” esto se refiere a que el niño se desarrolla primero a un nivel interpsicológico que está en un nivel social (entre personas) y posteriormente se encuentra en un nivel intrapsicológico que es en el interior del niño. Dentro de este proceso, el lenguaje es una herramienta del pensamiento, ya que es el vehículo de la comunicación de un ser humano con la sociedad en la que se desarrolla.

Kozulin (1994) afirma que el proceso de internalización es básico para la formación de los procesos psíquicos superiores, Vigotsky dio a conocer dichos procesos, ya que primero se encuentran en un plano social y son externas al individuo para posteriormente apropiarse de ellas usándolas en un plano individual, un ejemplo claro de esta transición es el habla egocéntrica, la cual aunque está dirigida hacia él mismo se encuentra aún en el plano social, posteriormente cuando el niño ya ha internalizado puede recurrir al lenguaje interior para la resolución de cualquier tarea. Generalmente en el desarrollo de un niño siempre influye un adulto ya que representa el plano social y utiliza herramientas.

Vigotsky (1988) afirma que en el caso de la memoria lógica, el individuo establece una relación entre dos objetos, uno que es parte de su contexto y otro que es nuevo a fin de recordar: (...) *Tiene lugar lo que denominamos internalización: el signo externo que necesitan los niños en edad escolar ha sido transformado en un signo interno producido por el adulto como medio para recordar.* (...) p. 77

Otro ejemplo de ello es el acto de señalar, en un inicio, el niño solo quiere alcanzar un objeto y estira sus extremidades para poder tomarlo, pero al no poder hacerlo, en la presencia de un adulto, este interpretará su movimiento como un gesto y acercará los objetos al niño. Cuando el niño logra asociar que su movimiento se convierte socialmente en un gesto, comienza a suceder internamente y puede transferir o repetir su gesto en distintos contextos.

#### 1.4.- Apropiación del signo

Los signos son estímulos artificiales creados de forma social para controlar la actividad individual, pueden ser esquemas, dibujos, obras de arte o el lenguaje, que es uno de los signos que transforma las funciones psíquicas del individuo y da pie a nuevas formas de realizar actividades es decir, crear nuevos procesos para la resolución de un problema. (Vigotsky, 1988; Schneuwly, 2008)

Vigotsky (1988) hace una diferencia entre el signo y la herramienta, siendo el primero de orden interior como ya se ha mencionado, mientras que la herramienta es una función exterior que sirve para realizar una actividad. Ambos se forman a través de las situaciones externas que se le presentan al individuo y que modifican su conducta, a través de la internalización.

Kozulin (1994) y Vigotski (2011) afirman que el lenguaje es un sistema de signos, no sólo verbalizado, cabe destacar que también existen otros tipos, como el utilizado por los sordomudos, lo que en realidad importa es el uso funcional de

estos. Para poder apropiarse del lenguaje, siempre antecede un periodo de aprehensión de la estructura del signo; por ejemplo en el desarrollo de un niño, al comenzar a hablar, dice palabras sin conocer su significado o sólo lo asocia con cierto objeto, pero cuando descubre que cada cosa recibe un nombre comienza a interiorizar el signo y a utilizarlo.

Todo ello conlleva un proceso que Vigotsky denominó la formación de conceptos, para que se pueda crear en el individuo es necesario que los procesos psicológicos superiores tengan cierto nivel de desarrollo, así mismo, su interacción con los signos dentro de la cultura provocará la apropiación del signo, y con ello la generación del concepto, generalmente este es alcanzado hasta la pubertad. Cabe resaltar que existe una relación muy estrecha, en un niño aunque están presentes los procesos psíquicos superiores, sin el uso del signo o la palabra se vuelven insuficientes para la resolución de una tarea: *“Todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos. (...) En la formación del concepto ese signo es la palabra, que desempeña primero el papel medio y más tarde se convierte en símbolo”* ( Vigotski, 2011; p.75)

Vigotsky (2011) realizó estudios con cerca de 300 personas, niños, adolescentes y adultos; a las que les administró un método llamado de doble estimulación, con el objetivo de explicar el proceso de formación de conceptos, dicho experimento consistía en la presentación de 22 figuras de madera de distinto grosor color, tamaño y forma, las cuales tenían en el extremo inferior 4 palabras sin sentido *lag* era para figuras gruesas y grandes; *bik* en figuras delgadas y grandes, *mur* en altas y pequeñas, *cev* en delgadas y pequeñas. Se mantenía oculto el nombre y se le pedía al sujeto que eligiera una pieza de madera, se mostraba el nombre y se le indicaba que eligiera otra pieza que perteneciera a dicho tipo de figura; después de cada nuevo intento el sujeto va adquiriendo las bases para descubrir cuáles son las características o criterios requeridos por la palabra, y así van armándose los nuevos conceptos. El experimentador pedía al

sujeto que agrupara los cuatro tipos de palabras sin sentido, en esta fase se podrá observar en qué etapa de la formación de conceptos se encuentra, y esto se confirma cuestionando al sujeto sobre las razones de su agrupación.

Luria (1991); Kozulin (1994) y Vigotsky (2011) a través de sus observaciones identificaron varias etapas o fases en la formación del concepto por el individuo. En primer lugar se encuentran las representaciones preconceptuales representadas por la solución sincrética de los problemas, es decir, cuando no se clasifican las figuras a partir de hipótesis, sólo lo hacen al azar. Después se encuentra el pensamiento en complejos, donde se establecen vínculos reales entre los objetos lo que puede hacerlos como equivalentes funcionales al concepto aunque carecen de lógica: existen tres tipos, el primero es el *complejo sucesivo o de colecciones*, en donde cada figura es seleccionada en razón de su base y su forma, formándose un tipo de familia; y el segundo se llama *complejo en cadena* que consiste en la formación de cadenas de figuras u objetos con base en un rasgo determinado que une a cada objeto o eslabón. Y un tercero, llamado *complejo difuso*, que a diferencia del anterior, se caracteriza porque el vínculo entre los objetos son difusos o indeterminados, el niño los escoge de acuerdo a su criterio.

Posteriormente se da el pseudo concepto donde el sujeto ya formula hipótesis sobre el significado de las palabras y desglosa grupos adecuados de objetos determinados por una combinación de rasgos, sin embargo, se tiende fácilmente a introducir objetos que difieren en algunas características. Y finalmente se da el concepto donde ya tiene una firme creencia acerca de las características que definen a un objeto, no todos los sujetos llegan a esta etapa, relativamente se empieza a manifestar de modo estable a los 12- 14 años. (Vigotsky, 2011)

Después de la adquisición del concepto y hasta el fin del desarrollo el individuo continúa formando conceptos con mayor grado de abstracción, estos se dan de forma dialéctica por lo que no son estáticos y van evolucionando con el



paso del tiempo. Cabe mencionar que en las personas, aún siendo adultas, todavía se dan estos tipos de pensamiento preconceptual, ya que de acuerdo a cada problema que se presente en el contexto y a su experiencia con la situación o con los objetos, así como su interiorización y su grado de “expertez”, el individuo va a seleccionar la estrategia y el tipo de pensamiento requerido para solucionarlo.

En el caso de la enseñanza escolar es de vital importancia la creación de conceptos, en este sentido, Vigotsky hizo una gran aportación; como ya se ha mencionado a lo largo de este capítulo, para poder llegar a un concepto es necesario el poseer cierto grado de desarrollo, tanto filogenéticamente, a nivel de especie, como ontogénicamente, a nivel individual; al nacer tanto el pensamiento como el lenguaje están separados e incluso hay una fase denominada “inteligencia práctica” en la que el niño puede resolver problemas a nivel motriz y su lenguaje es muy básico, sin embargo cuando ambos se unen, se crea un pensamiento verbal y un lenguaje intelectual, a partir del cual se da un estadio de egocentrismo en el que el niño habla para sí mismo al intentar resolver un problema, y posteriormente viene la internalización o habla silenciosa donde el individuo es capaz de tener un lenguaje para sí mismo en la realización de alguna tarea.

Por lo tanto, es indispensable estar en contacto con la cultura ya que es la que dota de herramientas que hacen que el ser humano pueda evolucionar, al grado de tener procesos psíquicos superiores por ejemplo, la memoria lógica donde se crean procesos que ayuden a está, la atención se vuelve voluntaria. Todo ello se da gracias a que el individuo es capaz de internalizar los procesos que están en su medio cultural y apropiarse de ellos.

En el siguiente capítulo se profundizará en la adquisición de conceptos científicos proporcionados por la escolarización y además el proceso que lleva la adquisición de la escritura.

## **CAPÍTULO 2.- EL PROCESO EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

García (2000) enuncia que una parte fundamental más allá de la clasificación o división del desarrollo en etapas o fases, es el entender el proceso que lleva y además concebirlo no como algo gradual, sino como una serie de experiencias que actúan sobre el individuo y hacen que algunas ocasiones dé “saltos cualitativos”. Estos se dan en todos los ámbitos del desarrollo, gracias a la influencia de adultos y profesores que rodean al niño, ya que representan las fuerzas histórico-sociales las cuales influyen en él, tanto en cuanto a los contenidos que aprenda como la forma o los procesos mentales que ejecute para aprender. Schneuwly (2008) afirma que la presencia de un individuo influye en el otro, y viceversa, lo cual implica un cambio en la actividad de cada uno.

Martínez (1999) afirma que la teoría histórico-cultural es capaz de explicar el proceso educativo debido a que éste último ofrece la adquisición de formas de pensamiento abstracto por medio de instrumentos mediacionales tal como el lenguaje, porque a través de él se pueden crear contextos y generar la presencia de objetos o hacer representaciones de una forma contextualizada o descontextualizada, de igual forma atribuye al lenguaje gran importancia ya que lo considera como una herramienta clave de la estructura y el funcionamiento de la actividad humana.

Tanto la evolución como el desarrollo de los procesos psíquicos superiores están determinados por la cultura, los conceptos cotidianos se aprenden en la práctica social y son dependientes del contexto. Sin embargo, la adquisición de conceptos científicos en la educación escolar, forma un sistema jerárquico que aporta organización al pensamiento; y además requiere de una generalización, la cual en un inicio es primitiva debido a que requiere mayor abstracción; por ello es muy común que al inicio de la enseñanza el niño pueda identificar más fácilmente diferencias que similitudes. (Kozulin, 1994)

Vigotsky (2011) y Bouzas (2004) afirman que el concepto se aprende dependiendo del nivel de desarrollo del niño, si bien, la adquisición de conceptos se da hasta los inicios de la adolescencia. El individuo que está en una edad escolar ya cuenta con procesos psíquicos primarios, la instrucción le brinda al sujeto ayuda para desarrollar procesos psíquicos superiores, así como ejercer control sobre ellos, es decir, darse cuenta del proceso que ejerce cada uno y hacerlo consciente.

En el caso del lenguaje escrito, Schneuwly (2008) afirma que hay tres momentos ontogénicos decisivos para su adquisición: la prehistoria del lenguaje escrito, la diferenciación de las situaciones de producción escrita respecto de la oral, y las situaciones de aprendizaje de producción de textos escritos. En la prehistoria de éste, se encuentran las experiencias que tiene el individuo antes de escolarizarse pero que están íntimamente ligados a la escritura; por ejemplo, la utilización de gestos cuando el niño comienza a identificar que cada uno de éstos tiene un significado distinto, además de ello están los dibujos, y antes de comprender el sistema de signos de la escritura, realiza distintos intentos por representar los signos y escribir palabras juntas aunque no esté consciente de cuáles son las reglas para articular un texto. Vigotsky (1988) asegura que dentro de esta etapa, también está el juego simbólico, donde los gestos del infante, son los que dan significado a los juguetes, por ejemplo el usar un montón de ropa como si fuera un bebé; también entran los garabatos, ejecutados en los años previos a la escolarización.

El segundo momento es cuando el individuo está aprendiendo el lenguaje escrito y tiene que sustituir las palabras en el sentido fonético así como relacionarlas con sus imágenes. Este proceso se dificulta ya que en la escritura hay un control de la contextualización, es decir, se debe imaginar una situación en la que dirige el texto a una, varias o a ninguna persona en particular, por lo que no hay una motivación o utilidad aparente para el niño. Al escribir, el niño debe estar consciente de la estructura de las palabras para poder expresarse de forma clara,

debe planificar su texto, mientras que en el lenguaje oral la estructura no lleva un proceso sino que se da de forma inconsciente. (Schneuwly; 2008)

Y el tercer momento es referente a las situaciones de aprendizaje de producción de textos escritos, la teoría histórico-cultural, plantea que la enseñanza debe surgir como una necesidad para el individuo, por lo que debiera ser concebido como un instrumento para actuar en la realidad a través de la comunicación de ideas. (Schneuwly; 2008)

Bouzas (2004) afirma que las características que debe tener el individuo para escribir es la sustitución de aspectos fonéticos por imágenes de las palabras, el dirigir el lenguaje de forma impersonal, y tomar conciencia de la estructura que tendrá el texto en conjunto. Durante los primeros años de escolarización, el niño quien ya cuenta con atención y memoria, las convierte en voluntarias y lógicas con el paso del tiempo. En el aprendizaje de la lectura y la escritura, el niño, a pesar de que ya tiene un vocabulario amplio y utiliza las formas gramaticales correctamente al hablar, crea oraciones escritas similares a las que emplearía un niño de dos años, ello se debe a que se requiere un proceso distinto, el lenguaje oral siempre antecede al interiorizado en los niños, mientras que en el escrito el niño debe interpretar y plasmar su interiorización al escribir.

Wertsch (1985) menciona que es importante para el individuo conocer cómo funcionan sus procesos psíquicos superiores, ya que eso lo dota de conciencia, ésta última definida como: *“(...) la organización observable objetivamente del comportamiento que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las practicas socioculturales. (...)”*. Pág.196

Vigotsky (2011) afirma que en la escritura, un ejemplo de ello es la gramática, donde el niño ya puede conjugar verbos y utilizar de forma correcta los artículos de forma oral, sin embargo al pedirle que los conjugue es incapaz de hacerlo. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, éste se da de forma

distinta, se comienza aprendiendo las reglas gramaticales antes de tener un amplio vocabulario; así mismo, sirve para facilitar el dominio de las formas superiores de la lengua nativa puesto que, una vez que el individuo se vuelve consciente de los procesos en ambas lenguas es capaz de trasladar el sistema de significados que ya posee a la lengua extranjera.

Un problema que plantea Vigotsky (2011) es la diferencia entre la adquisición de un concepto espontáneo y uno científico, se dice que el primero es más sencillo de interiorizar ya que está en su medio cultural, y el individuo lo usa de forma práctica en su vida cotidiana hasta que lo hace propio. Mientras que en el concepto científico, lo que debe hacer es memorizar y abstraer algo que no está presente en su vida diaria, en este sentido, la instrucción que se le dé al niño juega un papel determinante, ya que al haber un experto, y a través del mensaje que éste emita debe ayudar al individuo a incrementar su nivel de abstracción.

Sin embargo, se dice que la adquisición de conceptos científicos lleva a la formación de más conceptos espontáneos, esto debido a que el concepto científico se desarrolla de forma descendente (de lo abstracto a lo concreto), es decir, tiene una función mediatizadora hacia el objeto; mientras que el espontáneo se da de forma ascendente (de lo concreto a lo abstracto), ambos se unen en algún punto y forman una estructura más abstracta. Esta unión se da a través de: [...] *“la ley de equivalencia de los conceptos de acuerdo a la cual cualquier concepto puede ser formulado en términos de otros conceptos [...] (Vigotsky, 2011. pp.133).*

Dicha ley, se efectúa debido al grado de generalidad que tenga cada concepto, y del desarrollo de cada individuo; por ejemplo: un niño pequeño puede interpretar el significado de algunas palabras, sin embargo, cuando comienza su escolarización será capaz de comprender conceptos más abstractos. Se dice que la generalización es producto de otras generalizaciones, y que cada vez que se

realizar esta acción se modifican los conceptos inferiores al de ésta. (Vigotsky, 2011)

## 2.1.- Obuchinie

El desarrollo implica la apropiación de las herramientas culturales para llegar a una toma de conciencia, pero es necesario aclarar que en el proceso de internalización se modifican los procesos e incluso se deconstruyen las habilidades hasta aquel momento adquiridas. En este sentido, es importante señalar que aunque las habilidades y el conocimiento se construyen de forma individual, siempre es importante la presencia de la cultura como medio proveedor de éstas, en especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Vigotsky, 1988)

Casi siempre la relación entre maestro y alumno es vertical, sin embargo lo que explica la perspectiva histórico cultural, es que debido a que cada individuo tiene diferentes experiencias de aprendizaje y han sido parte de diferentes contextos culturales, el proceso de enseñanza se convierte en una interacción de dos identidades e ideologías subjetivas diferentes, por lo que el conocimiento se genera a través de la discusión y la negociación colaborativa entre ambos.

Estrevel (2001) afirma que de este modo el aprendizaje siempre se ve mediado por el *otro*. En este sentido es importante mencionar el término utilizado por Vygostki "*obuchinie*" que aunque nunca fue traducido correctamente, hace énfasis al proceso de enseñanza aprendizaje, donde se incluye tanto al maestro como al alumno, y la relación interpersonal que se da entre ambos, así como el contexto cultural en el que se encuentran ya sea físico como los objetos que los rodean, el lugar, y además el lenguaje que se utilice. Este término trae como consecuencia, en primer lugar, que el aprendizaje no sólo se da en las aulas sino en todo momento, aunque la relación experto-aprendiz siempre se mantiene en un proceso de aprendizaje, el rol puede intercambiarse en algunos momentos debido a que cada persona tiene distintos conocimientos y experiencias.

Garton (1994) asegura que la enseñanza y aprendizaje son dos procesos paralelos al desarrollo, por lo cual la instrucción que se le da a un niño influirá de manera decisiva en el aprendizaje de éste. Chaves (2001) afirma que lo esencial en la educación, no es la transferencia del experto al aprendiz, sino, la creación de herramientas que ayuden a mediatización de los conceptos.

Ahora bien, no se puede dejar fuera de la *obuchenie* al lenguaje, ya que es una herramienta socializadora por excelencia, y a través de ella se provee al individuo de esquemas de comportamiento, una concepción del mundo diferente, la interpretación de actitudes de personas, ideologías diferentes, formas distintas de hablar de acuerdo al grupo social en que se desarrollen.

Todo ello da como resultado la diferencia de concepciones sobre los hechos e incluso de significados entre las personas. Sin embargo, en el contexto escolar se dice que la mayoría de las veces los acuerdos semánticos no son explícitos ya que el alumno finge conocer algún concepto expresado por el profesor, por lo que tiene que recurrir a sus referentes culturales para llegar al conocimiento. No se le debe dejar a la escuela todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni mucho menos del desarrollo psíquico del individuo; el grupo social debe fungir como un mediador en este proceso y promover procesos interpsicológicos para que por a poco el individuo los haga intrapsíquicos.

Schneuwly (2008) afirma que la relación que hay entre la internalización como base de los procesos psíquicos superiores, los sistemas de mediación, y las herramientas sociales, dan como resultado el aprendizaje. En este sentido Vygotski (1988) afirma que la zona de desarrollo próximo puede ser un vehículo para el aprendizaje, esta es referente a adelantarse al desarrollo actual del alumno con el fin de crearse la toma de conciencia y la internalización del individuo; lo que ayudará a su desarrollo psíquico.

## 2.2.- Zona de desarrollo próximo

Corral (2001) marca la importancia que tiene la cultura sobre el desarrollo pues dice que todas las acciones humanas están determinadas por otras personas y por las exigencias de éstas u objetos, muchas se convierten en vehículos que ayudan al desarrollo social, por lo que se puede indicar que la zona de desarrollo próximo es un sistema donde el sujeto aprende a través de su interacción con otros.

García (2000) afirma que los procesos interpsicológicos, los cuales implican la interacción del hombre en grupos pequeños en un inicio por ejemplo: la familia, pero que con el tiempo amplían la interacción con otros más extensos, sin duda el intercambio que se da en dicho vínculo influye de forma importante en el desarrollo; en él, la interacción niño-adulto da como resultado la apropiación de signos. En el aspecto de la enseñanza, afirmaba que: (...) *“el acto educativo podría ser estructurado de manera tal, que maximizará la capacidad de influencia en el desarrollo del niño. Para Vigotsky, la educación era ineficiente cuando podía ir más allá del desarrollo natural.”*(...) (pp. 106)

Vigotsky (1988) afirma que el aprendizaje no comienza desde la edad escolar, incluso asevera que éste tiene una historia previa, en la que de alguna forma ya ha interactuado con el objeto de aprendizaje a través de la cultura, por lo tanto, éste y el desarrollo de los procesos psíquicos superiores están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Para conocer la relación entre el desarrollo y el aprendizaje Vigotsky (1988) asegura que hay que medir dos niveles evolutivos, el nivel real determinado por aquellas actividades que un individuo puede realizar en forma individual, y el desarrollo potencial que es aquello que el niño puede realizar con ayuda de alguien más. Siendo así, Vigotsky define a la zona de desarrollo próximo como:



*...La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1988, p. 133)*

Vigotsky (1988) y Moll (1990) explican esta definición, estableciendo que la zona de desarrollo próximo define las funciones que aún no han madurado y que a través de la cultura se desenvolverán en el individuo; por su parte García y Vivas (2007) refiere que el desarrollo actual o real del niño permite dar cuenta del nivel del mismo, mientras que el desarrollo potencial se refiere a las funciones que pueden llegar a ser ejecutadas por el individuo en el futuro.

Estrevel (2001) enuncia que al interior de la zona de desarrollo próximo está el andamiaje cultural, entendido como el tipo de ayuda brindada por el experto al aprendiz, se denomina andamio porque sirve de apoyo para que el individuo pueda adquirir nuevas herramientas, no sólo dando instrucciones, sino interactuando y resolviendo la tarea en conjunto. Otro punto importante es, que dentro del andamiaje las respuestas del alumno deben dar pie a la comprensión e internalización de conceptos en la vida cotidiana.

Corral (2001) y García y Vivas (2007) establecen que la Zona de Desarrollo Próximo es un factor de desarrollo del Hombre, pues aparte de ser un apoyo de enseñanza y aprendizaje, la definición como potencialidad determina la relación entre el espacio y él, modificando su existencia, desarrollo, calidad, ritmo de desarrollo emocional e intelectual, por ello Vigotski estableció que las condiciones exteriores determinan el carácter concreto del desarrollo.

García (2006) afirma que es importante conocer la diferencia entre aquello que el niño es capaz de hacer solo y de lo que puede hacer con la ayuda de alguien y de esta manera saber en realidad en términos pedagógicos lo que se

le puede exigir al niño, por ello la zona de desarrollo próximo sirve como una dinámica del desarrollo mental y que por medio de la ayuda y la colaboración de alguien más apto, los niños pueden alcanzar niveles mayores de desarrollo de aprendizaje y socialización.

Etienne (2011), afirma que hay tres concepciones diferentes de la zona de desarrollo próximo, la primera, es la anteriormente expuesta relativa al desarrollo real y potencial en la cual hace referencia a la relación desarrollo-aprendizaje, mientras que la segunda es una interpretación “cultural” y es definida como la distancia entre el conocimiento cultural proporcionado por el contexto, y la experiencia cotidiana de los individuos, dicha concepción marca la importancia no sólo de la instrucción escolar, sino de los aprendizajes que se obtienen en el contexto cultural en el que se desenvuelve, influyendo así su clase social o si vive en una zona rural o urbana.

Finalmente Hedegaard (1988, citado en Etienne, 2011) aterriza la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el conocimiento que el sujeto ya comprende debido a la instrucción, y el conocimiento activo. Dicha concepción hace un conjunto de las dos anteriores, ya que al mencionar a la instrucción escolar se hace referencia a un sistema de conceptos abstractos que requieren de cierto nivel de desarrollo para que el individuo pueda internalizarlos, y los combina con el conocimiento empírico, que obtiene en su contexto socio-cultural, es así como puede concluirse que la escolarización arrastra a la toma de conciencia de los procesos psíquicos superiores, y con ello una mejor resolución de problemas en la vida cotidiana.

En el caso de los adultos también se crean zonas de desarrollo próximo Etienne (2011) afirma que el conocimiento cultural de los individuos, indudablemente influye en las experiencias de aprendizaje. García (2000) asegura que mientras muchas corrientes psicológicas conciben al adulto como un producto

acabado o terminado de desarrollar, Vigotsky concibe a la etapa adulta como un proceso complejo de desarrollo.

Sin duda, una de las mayores aportaciones de Vigotsky a la educación fue que no se centró en la enseñanza como mera adquisición de conocimientos, ni en el objeto de estudio o en el individuo, sino en la interacción que se da entre los participantes de la zona de desarrollo próximo, resaltando siempre lo social, y finalmente yendo un paso adelante del desarrollo del individuo.

## **CAPÍTULO 3.- ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA**

### 3.1.- Adquisición del lenguaje

En la producción de lenguaje es necesario mencionar el término sociogénesis, el cual hace énfasis en la importancia de la cultura e historia en la construcción de éste, ya que, en su desarrollo están implícitas las relaciones del individuo con otros, por ello que se sigue un camino biológico que da paso a lo sociohistórico.

Desde que un niño nace, al poco tiempo se establece una relación subjetiva entre él y las personas que lo cuidan, las interacciones en un inicio se establecen debido a las necesidades del bebé, pero la forma en que el adulto se dirige al hablarle es un determinante en el desarrollo. Existe un estudio que apoya esta visión interaccionista o sociogenética, y fue realizado por Schneuwly (2008) donde se centraron en el análisis de dos niños que fueron abandonados por sus padres y únicamente crecieron en contacto con niños mayores a ellos, ambos tenían serias deficiencias cognitivas, emocionales y comunicativas debido a que nunca interactuaron con adultos, su lenguaje estaba poco desarrollado, y solamente hasta que entraron en contacto con las enfermeras que los atendían lograron desarrollar su lenguaje y sus procesos psíquicos. Con lo anterior se demuestra que los orígenes del desarrollo están basados en las relaciones sociales que se establezcan.

Cuando el lenguaje es interiorizado pasa a formar parte del pensamiento verbal, donde se retienen las funciones de planeación, análisis, y regulación expresadas en el lenguaje externo, así mismo, Wertsch (1985) afirma que la unidad de análisis de la conciencia es la palabra, ya que en el significado se refleja

la organización de los procesos psíquicos superiores, siempre y cuando observemos el proceso en el que se gesta.

Wertsch (1985) afirma que la alfabetización es un proceso esencial para el desarrollo de la descontextualización de instrumentos de mediación, ya que con el inicio de la escolarización los estilos discursivos y los procesos cognitivos que implican, el lenguaje se une a signos y a su vez se amplían las relaciones semánticas. Además, el pensamiento verbal junto con el desarrollo de procesos psíquicos superiores hacen que se de una relación semiótica.

Sin embargo, Vigotsky (2011) afirma que cuando la alfabetización se da en un lenguaje oral distinto al del individuo, esta resulta inservible si no se le encuentra un significado a cada palabra, ya que la relación semiótica está ligada al lenguaje sólo en un aspecto fonético, por lo tanto no existe ningún tipo de pensamiento verbal que pueda ser expresado en la escritura o lectura por el individuo.

El presente trabajo abordará dicha problemática por ello en el siguiente apartado se explicará el proceso de enseñanza de una segunda lengua así como algunos aspectos a tomar en cuenta durante el proceso desde la perspectiva histórico cultural.

### 3.2.- Enseñanza de una segunda lengua

Ayala (2003) afirma que para la enseñanza de una segunda lengua es primordial tomar en cuenta las tres funciones de la lengua: la comunicativa, la representativa y la reguladora. Además de ello es necesario comprender el contexto en el que se está gestando la enseñanza de una segunda lengua, asimismo afirma que la evaluación debe tomar en cuenta el desarrollo de cada

alumno al inicio de la enseñanza, para cuantificar los avances reales de cada individuo.

Antón (2010) definió un episodio microgenético como aquel momento donde se pone de manifiesto la mejora de la segunda lengua, generalmente consta de 3 fases: 1) se enfoca la atención en una actividad concreta con ayuda de la lengua materna. 2) se toma conciencia del problema lingüístico y se busca resolverlo en conjunto 3) la fase post-microgenética donde se resuelve la tarea aplicando el conocimiento obtenido. Y se puede llegar a interiorizar el aprendizaje de la segunda lengua.

Anton (2010) asevera que además existen otros aspectos que influyen en la enseñanza de un segundo idioma: 1) el uso de gestos en la pronunciación, ya que éstos, van acompañados de palabras; 2) el léxico, referido a la organización de palabras de acuerdo al sentido y al significado, diferenciando las asociaciones que hace el sujeto en torno a la utilización de una palabra en sus actividades; y finalmente 3) el juego lingüístico, donde se recurre a la pronunciación de palabras con distinto tono de voz, invención de palabras. Estos tres aspectos pueden considerarse herramientas para la interiorización de un segundo idioma, ya que es necesario que cada nueva palabra de la lengua meta se relacione con un significado de la lengua nativa.

Escandón (2007) enuncia que al utilizar la Zona de Desarrollo Próximo como un enfoque integrador para la enseñanza de español como lengua extranjera, es necesario, partir de la enseñanza de conceptos cotidianos ya que estos ya han sido adquiridos por la mayoría de los individuos en su lengua materna, la cual siempre debe ser un marco referencial para el aprendizaje, junto con las herramientas de mediación expuestas anteriormente (gestos, léxico y juego lingüístico).

Arias y Llamosas (2011) afirman que el planteamiento de la teoría histórico-cultural, es que al desarrollarse el lenguaje, hay una influencia en los procesos psíquicos superiores (como la atención, la memoria, el pensamiento) además de ello, se dice que en el proceso de adquisición de una segunda lengua es como seguir aprendiendo a hablar, ya que se aprende nuevo vocabulario, sin embargo, también se incrementa la toma de conciencia al conocer formas gramaticales distintas.

### 3.2.1.- Interacción profesor-alumno

Perelstein (1995) afirma que el medio social es una parte fundamental en el proceso educativo, las acciones externas se vuelven individuales a través del proceso de internalización; por lo cual, el profesor tiene el rol de “experto” impulsando la zona de desarrollo próximo del alumno, además de ello, promueve la toma de conciencia, ya que éste brindará autorregulación en los procesos psíquicos y en el conocimiento adquirido

Otro punto a analizar dentro de la interacción entre alumno y profesor son aquellas estrategias discursivas que son más eficaces para que los alumnos avancen en la adquisición de una segunda lengua, Antón (2010) afirma que predomina una estructura que se divide en iniciación, donde generalmente el profesor realiza una pregunta, posteriormente se da una respuesta por parte del alumno y finalmente hay una evaluación.

Cárdenas y Rivera (2006) realizaron un estudio en el que utilizaron como metodología el análisis de discurso, el cual se centra en la forma en interactúa el profesor durante una secuencia didáctica. Para ello grabaron dos clases de matemáticas de cuarto grado en el Colegio de Caracas, en ella participaron 39 alumnos y una profesora. Para evaluar el capital verbal se documentó que el total de palabras fueron 5733, de las cuales el 45.6 por ciento fueron emitidas por la

profesora, mientras que el 54.3 por ciento correspondieron a los alumnos, además de ello se apreciaron 3 etapas del discurso durante la clase: 1) Introducción al problema o prelectura, donde se realizaban preguntas en torno al contexto en el que se presentaba el problema matemático 2) Lectura y solución del problema, donde por medio de preguntas se intentaba que el alumno se anticipa al planteamiento del problema a través del contexto, y 3) Exposición de los resultados o postlectura, donde se evalúan los métodos empleados para resolver el problema. Se concluye que la instructora utiliza la zona de desarrollo próximo al llevar al plantear el problema ante el grupo y cuestionar sobre el contexto de éste, se intenta nivelar a todo el grupo, posteriormente se deja que cada alumno resuelva el problema brindando ayuda si lo requiere y finalmente se comparten los resultados.

En este sentido, Goldrine y Rojas (2007) realizaron un estudio cuyo objetivo era indagar en la interacción maestro-alumno, por lo cual grabaron 2 clases de una primaria ubicada al sur de la ciudad de México. Los resultados arrojaron que los segmentos de interactividad se dividían, de la siguiente forma; un 3% de la clase era utilizado para informar del tema que se iba a ver, 7% para indagar en los conocimientos previos de los alumnos, 84% se dedicaba al desarrollo del tema, y un 4% a la recopilación de la información vista en clase y la asignación de tareas para el hogar. En total la profesora habló un 45% mientras que el 55% fue ocupado por los alumnos; es decir, la interacción en la clase es equitativa, ya que, tanto alumnos como maestra interactúan alrededor del 50%, contrario a la idea de educación tradicional, donde el profesor dirige y domina la actividad mientras el alumno se mantiene pasivo, además de ello, el desarrollo de la clase fue en torno a preguntas-respuesta de los alumnos, retroalimentación por parte de la profesora, y retroalimentación entre compañeros de clase; es así como se concluyó que el proceso de enseñanza aprendizaje, es una actividad social que se construye de forma colectiva.



Otro aspecto importante que se da en la relación profesor-alumno es la planteada por Latapí (1999) quien menciona un punto a discutir en cuanto a la moral de la escuela y el laicismo, así mismo, se hace énfasis en el encuentro de dos morales distintas, la del profesor que proviene de un contexto diferente al del alumno, lo que afirma el autor es que siempre están presentes aspectos relativos a la moral como el respeto a la ideología de ambos; la laicidad es respetar a todas las cosmovisiones presentes dentro y fuera del aula.

### 3.2.2.- Aprendizaje colaborativo

Antón (2010) afirma que los aspectos a analizar en diversas investigaciones de corte sociocultural en la adquisición de una segunda lengua, apuntan al análisis del aprendizaje colaborativo donde al colaborar en parejas o grupos, se hace uso del metalenguaje, es decir expresiones que se refieran al mismo, además se enfatiza la utilidad del uso de la lengua materna se usa como herramienta para realizar actividades en clase de forma clara, mientras que la repetición de frases en la segunda lengua ayuda a dominar el contenido de una forma intrapsicológica a interpsicológica.

Oers y cols. (2008) realizaron un estudio con el objetivo de comprender los patrones de colaboración entre estudiantes en las aulas multiétnicas. En particular, aquellas actividades que los estudiantes crean con el fin de facilitar la construcción conjunta de conocimientos o habilidades en estos contextos. Se grabaron 20 hrs. de sesiones en una escuela primaria multiétnica en una ciudad de Holanda, se analizó un grupo de matemáticas donde se planteaban problemas de su contexto. La clase constaba de veintidós estudiantes: cinco holandeses, doce marroquíes, tres de Turquía, uno Yugoslavia, y otro de Ghana. Se formaron cinco grupos mixtos. Se identificaron dos modos de colaboración para intercambiar conocimiento: el modelo de profesor-estudiante (basado en una relación más asimétrica) y el modelo de intercambio basado en la actividad (con base en una relación más simétrica). Los resultados indicaron que cuando los estudiantes se

sentaban en grupo, presentaban actitudes positivas de trabajo. Durante la actividad en el aula el profesor animaba a los estudiantes a colaborar diciéndoles explícitamente que se esperaba encontrar soluciones en conjunto; los alumnos colaboraron entre sí y hubo retroalimentación entre ellos donde los estudiantes explicaban el tema con sus palabras para aclarar dudas de sus compañeros. Con ello se concluyó que a pesar de provenir de distintos grupos y culturas, el trabajo colaborativo fue una pieza clave en el aprendizaje.

Como se puede vislumbrar, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua abarca desde el mismo proceso de dominar el propio lenguaje, ya que el tener una consciencia de los procesos y reglas de la lengua materna permite que un individuo sea capaz de comprender de forma más fácil la gramática de un nuevo lenguaje. Además de ello, la zona de desarrollo próximo desempeña un papel importante, debido a que estimula al alumno a adquirir conocimientos de un nivel de desarrollo más avanzado al potencial. También es necesario que el alumno tome conciencia de sus procesos psíquicos superiores y de las formas gramaticales del lenguaje propio y el que está aprendiendo. Otro punto importante, es el aprendizaje colaborativo, donde hay una interacción entre alumnos y los roles de “experto” y “aprendiz” son intercambiados de forma constante para obtener conocimientos.

## **CAPÍTULO 4.- LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO INDÍGENA DE MÉXICO**

### **4.1.-La escuela como institución cultural**

Lorens y de Jaime (1987) afirman que dentro de la enseñanza, es imprescindible utilizar el entorno cultural como una estrategia didáctica, ya que si únicamente se toma la tarea escolar como motivadora, es imposible tener en cuenta las ideas o las interpretaciones de los alumnos sobre los conceptos aprendidos en este medio. Es por ello, que se propone tomar en cuenta aquellas experiencias o prácticas cotidianas de los alumnos para llevar a cabo el aprendizaje escolar ya que, aunque el lenguaje incorpora una visión del mundo, cuando un individuo se escolariza, no evoluciona el significado de una palabra, evoluciona la estructura los procesos psíquicos superiores.

A continuación se expondrán diversos datos sobre la importancia de la contextualización de la enseñanza indígena de México.

### **4.2.-Un breve panorama de la educación básica indígena en México**

El plan de estudios de 2011 de la SEP (Secretaría de Educación Pública) para la educación básica en México está basada en los siguientes principios pedagógicos: centrar la atención en los procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, y poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados. (SEP, 2011)

En cuanto al perfil de egreso de la primaria a nivel nacional, se dice que el estudiante podrá ser capaz de utilizar el lenguaje materno de forma oral, escrito,

además de poseer habilidades básicas para comunicarse en inglés. Buscar y seleccionar información de diversas fuentes, interpretar y explicar fenómenos sociales, conocer y ejercer los derechos humanos, asumir y practicar la interculturalidad, saber trabajar de forma colaborativa. (SEP, 2011)

En el estado de Guerrero habitaban 295 328 niños de habla indígena (UNICEF, 2010). Dentro del Plan de educación básica (SEP 2011), hay un apartado para educación indígena en el que se especifica la implementación de una materia en la que se estudia lengua materna y su gramática. Sin embargo el proceso de alfabetización se da primero en español, a pesar de que los niños desconocen esta lengua. Los libros de texto que se les proporcionan de las asignaturas son los mismos que se les dan a todos en el país por lo cual, no existe una real alfabetización y contextualización del aprendizaje; además de ello, el material que se les proporciona en ocasiones no corresponde con la variante de la lengua indígena que se habla en la región.

Otra estrategia para cubrir las necesidades de las zonas rurales fue lanzada en el año de 1994 cuando el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) comenzó a impartir educación bilingüe comunitaria en ocho estados, dicho sistema está basado en 3 niveles que equivalen a la educación primaria, el nivel 1 equivale a 1° y 2° grado de primaria, el nivel 2 a 3° y 4°, y el nivel 3 a 5° y 6° de primaria. CONAFE (2010) afirma que este sistema está enfocado en que los jóvenes que ya han terminado la secundaria o el bachillerato sean voluntarios en comunidades que tengan menos de 26 niños y que les imparta el mismo profesor los tres niveles. Lo cual evidencia un descuido en la educación indígena, ya que el gobierno no está interesado tener profesores preparados en esas zonas.

#### 4.2.1.- Efectos de la descontextualización en la educación básica

Freire (2004) afirma que el contexto cultural es un factor importante que se debe tomar en cuenta en el proceso educativo, ya que muchas ocasiones los

planes curriculares fracasan al estar diseñados para una cultura diferente. Las comunidades indígenas han sido y siguen siendo discriminadas en el país, ejemplo de ello es lo expuesto por Ramírez (2006) quien enuncia que en la década de los cincuentas, la población indígena era considerada un problema para la llamada “unidad nacional” ya que se quería mostrar al país con una sola identidad, ante ello, en el año de 1976 se formó la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, la cual rechazaba que los indígenas fueran un “problema” y enunciaba que la educación impartida en escuelas de zonas indígenas solamente propiciaba la devaluación de la propia cultura, ya que la castellanización violenta sin tomar en cuenta que son hablantes de una lengua distinta degrada sus costumbres y el enseñar los contenidos oficiales en una lengua ajena a ellos, hace que tengan un mal rendimiento escolar. Así mismo se afirma que el castellanizar desde el preescolar hace que la lengua materna no se consolide del todo y que la segunda lengua no se internalice.

El artículo 15 de la declaración de los pueblos indígenas de la ONU (s/f) y aceptada por México afirma que:

*“Los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas también tienen este derecho y el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.*

*Los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades tienen derecho de acceso a la educación en sus propios idiomas y culturas.*

*Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar suficientes recursos a estos fines.”*

Sin embargo, la falta de contextualización, el designar profesores ajenos a la lengua indígena de las comunidades, así como la puesta en marcha de los programas del CONAFE, es una evidente violación a dicho artículo, ya que se

reprime la identidad cultural de las comunidades al imponer un idioma ajeno a ellos.

#### 4.2.2.- Propuestas para repensar la educación básica, estrategias de acción.

Una de las propuestas para replantear el problema de la educación básica indígena es el concepto de interculturalidad, el cual ha sido manejado de forma política y rara vez llevado a la práctica, Mateos (2009) afirma que en México dicho concepto se ha utilizado para mezclar los contenidos del aprendizaje de la educación básica con conocimientos autónomos de los pueblos indígenas con el objetivo de revitalizar los diferentes dialectos y promover el respeto a los usos y costumbres.

Corona y Barriga (2004) realizaron un estudio con el objetivo de explorar el concepto de interculturalidad, se aplicó un cuestionario con 3 preguntas a 12 maestros, 8 de ellos eran hablantes nativos de cinco lenguas indígenas (chol, mixteco, zapoteco, náhuatl y totonaco) y 4 tenían como primera lengua el español. La primera pregunta fue si conocían el término interculturalidad, al responder, los profesores afirmaron que la interculturalidad es una convivencia armónica entre culturas, pero ninguno lo conceptualizó como una práctica educativa. La segunda pregunta fue “En su práctica docente, ¿Ha tenido experiencia con la educación bilingüe intercultural?” los profesores expresaron que dicho término no existe como una práctica educativa ya que en las escuelas bilingües el aprendizaje de los contenidos es proporcionado en español, y muchas veces, sólo una vez a la semana se les imparten las clases en su lengua materna, además de ello, afirman que es una práctica racista disfrazada que intenta desaparecer las lenguas indígenas ya que siempre se ha buscado que el indígena aprenda a convivir con los hablantes de español, y nunca se ha educado al niño de habla española a relacionarse con éstas. Finalmente, la tercera pregunta fue “¿Qué otros modelos de educación ha practicado y cuáles han sido los efectos en los niños?” La

mayoría de los profesores tuvo experiencias en educación preescolar y primaria bajo el modelo bilingüe y todos hablan de que los efectos en los niños son negativos, tienen un bajo rendimiento escolar. Un profesor mencionó que trabajaba con el modelo monolingüe español a pesar de ser hablante nativo del mixteco, la razón era que las autoridades educativas de su plantel no le permitían usar el modelo bilingüe o monolingüe mixteco, y que estaba enterado de que la SEP había repartido textos en lengua indígena, pero son obsoletos porque no están escritos en la variante que habla la comunidad. Se concluyó que aunque el discurso de interculturalidad no es nuevo en México dentro de la política, pocas veces se lleva a cabo en el contexto educativo.

Como ya se ha mencionado, el principal problema de la educación indígena es el choque entre su lengua materna y el español, lo que dificulta la alfabetización y enseñanza de las diversas materias impartidas en la escuela, una práctica que intenta llevar a cabo la educación intercultural es el de Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva (2004) realizaron un estudio cuyo objetivo fue realizar un proyecto de investigación-acción donde un conjunto de docentes indígenas desarrollaron un programa de enseñanza del español como segunda lengua, como componente de un currículo intercultural bilingüe en escuelas p'urhepechas. Los maestros se encontraban con la dificultad de que sus alumnos eran en su mayoría monolingües, y por lo tanto el contenido de los libros de texto, diseñados para niños que hablan únicamente castellano, era una herramienta inservible para los niños. Desde el ciclo escolar 2003-2004 se hicieron cambios en el currículo escolar de San Isidro y Uringuitiro, se implantó un concepto de aula-taller, donde se realizaba una reunión mensual, se grabaron algunas clases y se analizaron posteriormente en el taller, al día siguiente se efectuaban los cambios dentro de éstas para posteriormente volver a analizarlas por la tarde. Los principios que surgieron en dicho taller fueron los siguientes: 1) dar una clase dedicada a la enseñanza del español, donde únicamente se hable en ese idioma; ya que, algunas ocasiones si el profesor es bilingüe se comunica en lengua materna, lo que dificulta el aprendizaje de los niños; 2) el discurso del maestro en

español debe adaptarse al nivel de conocimiento de los alumnos; 3) una segunda lengua debe enseñarse a través de contenidos relevantes y atractivos para los alumnos, debido a que generalmente el aprendizaje está descontextualizado mostrando conceptos que están fuera de todo entorno rural como un “supermercado”. La idea era que para aquellos alumnos que fueran monolingües al terminar la primaria pudieran comunicarse en español, pero al mismo tiempo conservar su lengua materna y su cultura; ya que comúnmente el profesor solamente habla en español lo que hace que se omita la lengua materna. Y aunque no hay resultados concisos del presente estudio, la implementación del curso-taller los profesores eliminaron muchas de sus prácticas cotidianas y cedieron el espacio para poder crear alumnos bilingües pero con el pleno conocimientos y respeto por su dialecto, usos y costumbres.

Otro aspecto a solucionar es la preparación de profesores que hablen la misma lengua que la comunidad en la que imparten clases, Corona y Barriga (2004) presentan un caso en la escuela normal indígena de Michoacán la cual fue fundada por algunos maestros bilingües, en un inicio sin apoyo del gobierno y a la cual la SEP no le ha autorizado un registro dentro del sistema educativo; desde el año de 1994 han habido negociaciones con instancias federales quienes afirman que los planes de estudio que proponen son innecesarios y que pueden complementarse con algún taller extra al plan de estudios de las demás normales, los planes de estudio de dicha escuela estaban basados en el materialismo histórico y en la perspectiva vigotskiana en la cual se percibe a la realidad como un proceso que se construye de forma colectiva y que cambia de acuerdo a cada individuo, el método de enseñanza iba a estar enfocado en la investigación acción para poder modificar la propia práctica y mejorar las estrategias de aprendizaje usadas por cada individuo, esto a través de diversos seminarios y talleres; y las materias que se proponían eran: culturas indígenas de América, culturas indígenas de México, así como la enseñanza de las lenguas que se hablan en ese estado dependiendo del origen del estudiante: p’urhépecha, mazahua, náhuatl y ñhañu. En la actualidad, esta escuela sigue existiendo, y aunque pertenece a la



SEP, los programas siguen respetando el marco de la interculturalidad establecida por los mismos docentes indígenas.

#### 4.3.- Descripción de la educación para adultos

Según la UNESCO (2011) la población adulta analfabeta de ese año ascendía a 9,757,405 personas en el país. Ante ello, el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) puso en marcha el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que constituye un programa de alfabetización, primaria y secundaria, para las personas jóvenes y adultas en México. En dicho modelo se aplica el mismo material para las comunidades indígenas, sin embargo, agregan en un inicio cinco módulos de lo que denominan “Modelo Indígena Bilingüe”, los cuales se llaman: “Leo y escribo en mi lengua, empiezo a leer y escribir en mi lengua, hablemos español, uso la lengua escrita” sin embargo, la información brindada en el INEA es insuficiente ya que no brinda en qué lenguas o dialectos están escritos estos materiales, la duración aproximada del tiempo en el que se alfabetizará un individuo, así como la duración de primaria y secundaria.

Al final del nivel que corresponde a la educación primaria y principios del que corresponde a la secundaria, se retoman algunos módulos en torno a la lengua materna, dejando un hueco en el programa, ya que los demás contenidos son proporcionados en español. Las personas que imparten dicho programa, son voluntarias y algunas ocasiones reciben un apoyo económico por cada persona que alfabetizan, lo que pone de manifiesto que dicha institución sólo está enfocada en obtener cifras y no en la calidad con la que los instructores llevan a cabo sus clases debido, algunas ocasiones, a su falta de experiencia y/o estudios.

##### 4.3.1.- Efectos de la descontextualización en la educación para adultos

Según un estudio realizado por Christlieb (1994) que se llevó a cabo en las seis delegaciones prioritarias que operan la alfabetización a grupos indígenas

(Chiapas-tzotzil, Oaxaca-mixteco, Guerrero-náhuatl en su variante de la alta montaña, Puebla-náhuatl, Hidalgo-Hñahñü y Veracruz-náhuatl); el objetivo fue identificar los factores más relevantes que afectan la eficiencia de la alfabetización indígena en México. Se entrevistó a los responsables de cada región por parte del INEA y se aplicó un cuestionario que evaluaba, la forma en que se daba la alfabetización y el modo de operación a 38 técnicos docentes bilingües, 36 alfabetizadores, 256 adultos atendidos en el proyecto indígena. Los resultados arrojaron que el deficiente manejo del español impide, que los adultos estén en posibilidades de incorporarse a la primaria y propicia que, en poco tiempo, se conviertan en analfabetos funcionales, es decir, que a pesar de tener la habilidad de codificar la escritura, no comprenden el significado de lo que leen, ello se debe a que los alfabetizadores no están capacitados para atender a la población. Las causas de deserción de los adultos es principalmente la falta de interés con un 83%, seguido de la migración (66 % en 4 regiones), carencia de recursos económicos ( 66% en 4 regiones), los ciclos agrícolas impiden que acudan a clases (33% en 2 regiones), que los alfabetizadores no tengan interés y sean irresponsables (16% en 1 región), que los adultos no encuentren vinculación con sus expectativas de vida (16% en 1 región), se concluye que la baja calidad en la alfabetización por lo que no puede considerarse como una alfabetización funcional. Es más un trabajo de memorización y copiado que un proceso de comprensión.

4.3.2.- Propuestas para repensar la educación para adultos, estrategias de acción.

En el caso de los adultos también se crean zonas de desarrollo próximo Etienne (2011) afirma que el conocimiento cultural de los individuos, indudablemente influye en las experiencias de aprendizaje que pueden llegar a obtener. Esto coincide con el pensamiento de Freire (2004) quien afirma que el proceso de la enseñanza no es únicamente una transmisión de conocimientos,

sino que es la creación de posibilidades de construcción enfocadas en el contexto que vive el individuo.

Cánovas (2009) asevera que Freire, creó un método para alfabetizar a adultos el cual consta de tres frases: la primera es la investigación temática, donde tanto alumno como profesor buscan palabras que hagan referencia al contexto sociocultural en el que viven, posteriormente se eligen ciertos temas en los que se busca cuál es su significado a nivel social, y finalmente viene la problematización donde el tema se ve desde un punto de vista crítico.

Freire (1990) afirma que el proceso de enseñanza debe comenzar con una serie de debates sobre la diferencia entre la cultura y la naturaleza biológica, a través de la presentación de algunas situaciones en las que encaminaba las discusiones con los adultos a que tomaran consciencia de la importancia del contexto en el que vivían, una de ellas era de un cazador iletrado que utiliza un arco y una flecha, estos instrumentos son culturales y se hace ver que también existe un proceso de aprendizaje. Otro escenario que se presenta es el de un cazador con su rifle, con el cual se discute la capacidad del hombre para transformar la naturaleza a través del trabajo. Finalmente se hace un debate sobre las pautas de comportamiento como una manifestación de la cultura, se presenta una imagen con una persona del sur y otra del norte de Brasil con sus formas típicas de vestir, en la que se hace ver que si bien la forma de vestirse de cierto modo surge de una necesidad, posteriormente se convierte en una tradición. Hacia el final de estos debates los adultos tomaron consciencia de que la cultura es adquisición de conocimientos además de ser una herramienta para modificar su realidad, siempre y cuando la educación este enfocada en su propio contexto socio-cultural.

Bajo el principio que expone Freire (1990), se resalta la importancia de que en el caso de la educación a adultos, el proceso se enfoque en el entorno socio-cultural, debido a que si se presentan objetos o situaciones artificiales, el

hecho de aprender a leer carece de importancia o significado. En este sentido, Lovanovich y Bautista (2001) realizaron un estudio en 83 centros educativos de Buenos Aires; el 2% ubicado en zona rural, 81% en urbana, 17% en suburbana, y el 7% en penales. Éste, tuvo por objetivo crear un método basado en el contexto cultural en el que vive la población analfabeta de dicha zona. La metodología constó de cuatro fases: 1) la formulación del propósito, selección de variables y definición de los niveles en los que se realizó la recolección de datos; 2) la selección de la muestra representativa; 3) capacitación previa de los educadores; y 4) la elección del método, la técnica y el instrumento. En la primera fase los educadores o alfabetizadores se dedicaron a recabar palabras que el alumno ocupaba con más frecuencia y después las agruparon en alguno de los ejes significativos que eligieron (trabajo, comunidad, vivienda, alimentación, salud, tiempo libre, educación), a partir de estos datos se extrajeron indicios sobre las condiciones reales en las que vive el alfabetizando, posteriormente se crearon experiencias de aprendizaje que tomaron como base los temas obtenidos: ecología, derechos humanos, violencia familiar, organización comunitaria, capacitación laboral y rescate cultural. A partir de estos ejes, se organizaron temas y subtemas para las sesiones de alfabetización, donde en un inicio se discutía alguno de los temas y después se presentaba la palabra escrita y se introducía una letra para el proceso, sin embargo, aunque no presentan resultados de la puesta en marcha de dicho programa, se hace énfasis en que debido a que el individuo y el entorno cultural está en constante movimiento es necesario hacer modificaciones al programa para adaptarlo a cada población.

Contrastando el método utilizado en el estudio anterior, Villa, Defior y Justicia (2002) realizaron un estudio cuyo objetivo era evaluar la conciencia fonológica y de lectura en adultos que habían sido alfabetizados en un periodo inmediato a la aplicación del estudio. Participaron 14 mujeres de clase baja que acudían a un centro de educación para adultos, se les aplicó la prueba de lectura elaborada por Defior et al., (1996), compuesta de 306 ítems consistentes, en palabras, no palabras y pseudopalabras. Prueba de segmentación lingüística. Y

para evaluar la conciencia fonológica se utilizó la prueba "PSL" de Jiménez y Ortiz (1995); la cual analiza la capacidad de retener y representar estructuras silábico-fonéticas. Los resultados señalaron que en la prueba de lectura tuvieron más aciertos en la categoría de "palabras" que en las "no palabras" y "pseudopalabras". Y en cuanto a la conciencia fonológica, tuvieron una alta puntuación en aquellas tareas de dividir palabras en sílabas, o enunciados en palabras, mientras que en la identificación de rimas fue donde menor puntaje obtuvieron. La razón de ello, obedece, en parte a que muchas de las palabras que no conocen están relacionadas al léxico de niños de edad escolar, y no hay pruebas que estén diseñadas para este tipo de población; remarcando la necesidad de adecuar el método de alfabetización y pruebas que evalúen el aprendizaje de los adultos.

Trasladando lo anterior, es evidente que cuando un adulto indígena es alfabetizado, se tiene que tomar en cuenta el entorno socio-cultural en el que se desarrolla, ya que de lo contrario la educación se tornaría unidireccional y los aprendizajes obtenidos en el aula serían obsoletos debido a que no tendrían una utilidad práctica en su contexto cotidiano.

Vitón (1998) realizó un estudio que tuvo por objetivo crear un programa bilingüe intercultural en una comunidad K'achiqueles (de habla maya) que respetara su cultura. Lo primero que se hizo fue un análisis fonológico de los sonidos en común entre el maya y el castellano, diferenciado aquellos que eran únicos para cada lengua; junto a esto se realizó un análisis morfosintáctico de aquellas estructuras que más se dificultaban como las preposiciones, los tiempos verbales y los artículos. Finalmente se realizó un análisis de aquellos factores psicosociales que afectaban a la comunidad: 1) la identidad de los elementos que impedían el fluir de una vida de calidad, 2) la potencialidad de la vida encerrada en un mundo de pertenencias como comunidad maya y comunidad intercultural, 3) el mundo de contradicciones vivido y expresado a partir de diferentes relaciones con los bienes y la naturaleza; 4) el diálogo con otros y otras culturas como riqueza y expresión de cambios para mejorar. Una vez puesto en práctica el método, se

llevaron a cabo talleres de capacitación para los alfabetizadores, a la par durante un año se llevó a cabo la tarea, la cual comenzaba con una palabra en K'achiquel que les fuera común y que les recordara su cultura, posteriormente se introducía una palabra en español que tuviera relación con el núcleo temático al que pertenece la primera. Al final de la aplicación se concluyó que fue exitoso el método y se propone la implementación de este tipo de programas para cada grupo indígena, ya que confronta ambas lenguas y respeta la lengua materna de cada grupo.

#### 4.3.3.-La alfabetización en la comunidad mixteca “Ñuu Dioxí”

En la actualidad, existen diversos métodos de enseñanza y planes en México para los diferentes niveles educativos, sin embargo, los resultados en cuanto al rezago del país resaltan la necesidad de utilizar estrategias educativas distintas a las actuales; estrategias que estén basadas en la realidad y el contexto social bajo teorías que enriquezcan la labor.

Los grupos más afectados por dicha falta de “contextualización” de los planes educativos, son los indígenas, INEGI (2009) afirma que en el año 2005 habitaban 6 011 202 hablantes de alguna lengua indígena. En la educación básica únicamente se les otorga un libro extra de lecturas en su lengua materna; son iguales los materiales y planes de estudio para la educación básica. Mientras que en los programas de alfabetización a adultos, ocurre la misma situación por parte del INEA y otras instituciones públicas que crean campañas en las poblaciones.

Cabe señalar que en México existe una gran variedad de grupos indígenas, por ejemplo la región de la mixteca abarca los estados de Puebla, Guerrero y Oaxaca. Según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el idioma mixteco tiene alrededor de 82 variantes, y en lo que respecta a la comunidad en la que se llevará a cabo el presente estudio llamada Cruz Fandango, perteneciente al municipio de Alcozauca de Guerrero; menciona que

la variante que se practica ahí es el mixteco de Guerrero del Noreste Central, y es autodenominado como “tu’un savi” traducido al castellano como la “palabra de la lluvia”.

Barragán (2013) realizó un estudio con 2 comunidades (Cruz Fandango, Cuyuxtlahuac), y la cabecera municipal de Alcozauca de Guerrero, Guerrero. Cuyo objetivo fue examinar la vitalidad del uso del tu’un savi en 3 contextos, dentro de la comunidad, fuera de ella, y en el hogar. Los resultados enfocados a la comunidad de Cruz Fandango indicaron que del total de la muestra (66 personas); un 59% afirmó que entiende y habla español, el 46% solo lo entiende pero no lo habla, el 24.2% no lo entiende, y el 12.1% habla muy poco. En cuanto al uso de su lengua materna en el hogar: 98% hablan tu’un savi, y 2.1% de la población habla español; mientras que en la comunidad el 97.8% habla su lengua materna: fuera de la comunidad un 50% lo hablan, 21% ambas lenguas y el 29% habla español. Además de ello, se menciona que en el contexto escolar, algunas personas refieren que hablan español porque los profesores no hablaban su lengua a pesar de tener un sistema de enseñanza bilingüe, sin embargo, con sus iguales mantienen el uso del tu’un savi. Las personas de la comunidad ven la escuela como un lugar para aprender español, sin embargo, el hecho de que los profesores desconozcan la lengua mixteca hace que se genere un gran vacío en el proceso de alfabetización inicial y escolarización tanto para niños y adultos.

A partir de esta situación, se propone la teoría histórico-cultural de Vigotsky ya que afirma que el desarrollo, adaptación y aprendizaje del ser humano se da en la interacción con su contexto socio-histórico-cultural, es decir, la sociedad tiene una serie de experiencias y conocimientos acumulados en toda la existencia humana. En este lapso se dan dos procesos para adaptarse: la socialización, y la endoculturización; la primera se refiere a la adaptación del individuo a los integrantes de su grupo social; mientras que la segunda se refiere a la apropiación de la cultura por parte de éste (Escalante y Miñano; 1979). Con lo anterior se puede concebir una estrategia de aprendizaje diferente; donde el

aprendizaje está inmerso en la sociedad a un nivel interpsíquico, y el cual poco a poco se volverá en intrapsíquico.

Dicha teoría resulta indispensable para plantear la propuesta de la presente investigación debido a que desde esta perspectiva, la alfabetización es un proceso muy importante, es una herramienta cultural que permite la recuperación de ideas, memoria y comunicación. Sin embargo, una vez que el individuo es alfabetizado debe participar en situaciones y prácticas sociales que propicien su desarrollo y sobre todo que comprenda el significado de las palabras que lee (García, 2000).

Es por ello que el objetivo del presente trabajo es analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en una comunidad tun savi (mixteca) bajo un enfoque histórico-cultural



## METODOLOGÍA

El presente estudio fue de corte cualitativo, ya que describe el proceso de enseñanza aprendizaje de dos personas. El enfoque histórico cultural pone énfasis en la importancia de analizar el proceso de enseñanza, más allá de los resultados obtenidos al final de éste. Es importante pensar en cómo se da este proceso dentro de un grupo minoritario, cuando generalmente los programas educativos son casi de tipo universal y por ende omiten la diferencia de cada grupo y lo obligan a seguir un proceso en el cual no se identifiquen o lo vean como algo artificial ya que no utiliza términos u objetos de su contexto cultural.

El método utilizado fue de tipo etnográfico, ya que se pretende describir a los miembros de un grupo social, con un fin en común, en este caso aprender. (Sampieri, 2008). Barbolla y cols. (2010) afirman que la etnografía educativa se centra en indagar los acontecimientos diarios en la escuela aportando datos descriptivos acerca de los medios y contextos de los participantes implicados en la educación como reconocer patrones de comportamiento de las interacciones que se producen en él.

### **Participantes:**

El estudio se realizó con 2 personas “nana A.” de 54 años de edad, cuyo oficio es el campo, cuidar cultivos y algunos animales, es madre de 6 mujeres quienes estudian en otros pueblos y hablan español. También participó “nana P” una mujer de 72 años, cuya ocupación también es el campo y cuidar a sus 4 nietas con las que vive

## **Lugar:**

La comunidad en la que se llevó a cabo el presente estudio llamada Cruz Fandango o Ñuu Dioxí (pueblo de dios, denominado por los habitantes), perteneciente al municipio de Alcozauca de Guerrero; la variante que se practica allí es el mixteco de Guerrero del Noreste Central, y es autodenominado como “tu’un savi” traducido al castellano como la palabra de la lluvia.

Las clases fueron impartidas en una casa abandonada que fue nombrada “Escuela Na’a Nanu” (Escuela para gente grande) la cual estaba hecha de abode, techo de tejas de barro, no contaba con luz eléctrica. Además de ello, algunas sesiones en el caso de Paulina fueron impartidas en su casa, en la cocina, una habitación de 4x4 metros, de cañuelas de maíz, techo de lámina.

## **Instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección de la información se recurrió a la observación directa, redacción de bitácoras y notas de campo.

## **7. Procedimiento**

Se acudió como miembro de la campaña “La UNAM por la alfabetización en Guerrero”, en el periodo que comprende de junio a diciembre de 2011. Y adicional a las actividades de alfabetización se realizó el trabajo de campo para la realización del presente.

### **Fase I**

#### *Presentación ante la comunidad*

Al ingresar a la comunidad, se notificó a toda la comunidad sobre el servicio de alfabetización, a través del megáfono del pueblo y se les invitó a que acudir a las clases.

Las clases fueron ofrecidas de lunes a viernes en un horario de 3 pm a 6 pm, dando tres posibles horarios para acudir a la gente de 3-4pm, de 4-5pm y de 5-6pm. Se les pedirá a las personas que acudan a clases en el horario que más se acomode a sus actividades.

## Fase II

### *Evaluación*

Se aplicó una evaluación para conocer el nivel de conocimiento de cada persona que acuda, y se le preguntará si hay algo en especial que desee aprender.

Dicha evaluación consistió en identificar si pueden tomar de forma correcta el lápiz, realizar ejercicios de motricidad, preguntarle si conocen las vocales y pedirles que las escriban en una hoja blanca, posteriormente preguntarles si conocen las letras del abecedario, pedirles que escriban las consonantes que recuerden. Y por último se les pedirá que lean la frase escrita “En mi casa tengo maíz”.

## Fase III

### *Observación y Recolección de datos*

Simultáneamente se realizó el trabajo de campo que consiste en la realización de bitácoras sobre la vida cotidiana en la comunidad, y se fueron generando hipótesis sobre el proceso educativo gestado.

Una vez que se definió el objetivo (analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en una comunidad de habla tun savi bajo un enfoque histórico-cultural), se comenzaron a grabar las clases de Paulina y Alejandra, personas que a pesar de poder leer correctamente en español, únicamente interactuaban en tu'un savi. Las clases de Paulina se llevaron a cabo en su casa, debido a que tenía que cuidar a sus nietas y no podía acudir a la escuela por la

tarde, mientras que Alejandra siempre tomó clases en la escuela ya que en la mañana sacaba a 10 toros a pastar al monte, y cuidaba su milpa.

Las fechas en que se realizaron las grabaciones fueron del 2 de octubre al 25 de noviembre de 2011.

## RESULTADOS

El presente estudio fue realizado en la comunidad de Cruz Fandango o Ñuu Dioxi, como les dicen los habitantes, pertenece al municipio de Alcozauca de Guerrero, Guerrero, y está ubicado en la región de la mixteca. Yo acudí como parte de una brigada de alfabetización por la UNAM, y en el pueblo sólo tenía una compañera.

### 1.- Zona de desarrollo próximo

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre aquello que puede realizar un sujeto solo, y lo que puede hacer con ayuda de otro; se mide a través de tres fases, la zona de desarrollo real, referente al nivel actual de éste, la zona de desarrollo próximo, donde es ayudado por un experto a realizar una tarea, y finalmente se completa la zona de desarrollo potencial que es cuando el individuo realiza la misma tarea sin ayuda del experto.

Al inicio de la enseñanza se realizó una evaluación para conocer la zona de desarrollo real de cada una de las participantes. El instrumento de evaluación consistió en varios puntos o niveles de complejidad ascendente:

- 1.-Uso correcto del lápiz
- 2.-Escritura y lectura de las vocales
- 3.-Escritura y lectura de consonantes
- 4.-Escritura del nombre propio
- 5.-Tomar dictado de palabras (pala, casa, mesa, puerta)
- 6.-Leer la frase “En mi casa tengo maíz”
- 7.-Dictado de la frase “Mi perro es bonito”

Nana A. y Nana P. lograron tomar de forma correcta el lápiz, escribir vocales, consonantes y leer la frase “en mi casa tengo maíz”; sin embargo únicamente hablaban en mixteco a pesar de leer perfectamente, cuando se les

comenzó a dictar se tuvo que hacer uso de las señas para que entendieran las instrucciones, lograron escribir todas las palabras que se les dictaron y posteriormente se revisaron sus cuadernos que usaron con los alfabetizadores durante la brigada de trabajo anterior, los cuales estaban llenos de planas de vocales y algunas consonantes, problemas de matemáticas, áreas, perímetros, fracciones, sumas, restas y divisiones.

En la primera clase Nana A., dijo: “*nosotra queremos hablar español como ustedes*”; y enseguida comenzó a decir todas las palabras que conocía del español, “*cielo, casa, nube, luna, flor*”, esto debido a que no podía enunciar frases en castellano. Posteriormente anoté todas las palabras que ya conocían con el objetivo de repasarlas en las siguientes clases y comenzar a ver más frases, algunos verbos y la estructura básica de las oraciones en español. A partir de este momento, se diseñó un método de enseñanza en el cual se mostraron con palabras de objetos concretos de la comunidad, a su vez las participantes comenzaron a escribir tanto en tun savi (mixteco) como en español, fijando como zona de desarrollo potencial el que las participantes fueran capaces de crear frases en castellano en el futuro de forma individual.

En el caso de nana P. su zona de desarrollo real en cuanto al aprendizaje del castellano, era diferente a la de nana A., ya que desconocía totalmente el idioma, por lo tanto para poder comunicarse con ella, en un inicio se le pedía a alguna persona, generalmente niños, que tuvieran la función de traducir lo que se decía, posteriormente conforme iba avanzando en su zona de desarrollo, logró formar frases y comunicarse sin el uso de un intérprete o traductor.

Las palabras que se recabaron eran de objetos concretos que se encontraban en su entorno, debido a que estos ya habían sido adquiridos por la mayoría de los individuos en su lengua materna lo que les facilitó la interiorización en otro lenguaje. Dichas palabras se utilizaron para crear material didáctico, en el cual, en una hoja de papel, dibuje los objetos, seguidos de la palabra escrita en

mixteco y castellano. Durante la zona de desarrollo próximo se trabajó con dicho material, pidiéndole tanto a nana A. como a nana P. que observaran el dibujo, reconocieran que objeto era, después leer la palabra en su lengua materna y posteriormente en castellano. Nana A. tendía a repetir las palabras en voz baja cada vez que leía la palabra en ambas lenguas, por ejemplo: “ve´e, casa; ve´e, casa; ve´e, casa”. Por su parte nana P. solía escribir tres o cuatro veces la misma palabra en su cuaderno.

La evaluación de la zona de desarrollo se efectuó a través de una relación de columnas, por un lado se hicieron dibujos y en la siguiente columna se escribieron en desorden las palabras (perro, casa, leña, flor, puerta) que representaban los dibujos en castellano. Ambas nanas tuvieron todos los aciertos con la excepción de “leña” debido a que no entendían a qué se refería el dibujo, sin embargo, se les dijo que era “*tuftu*” (leña en tun savi) e inmediatamente dijeron que era leña. Además de ello, continuamente se hacían repasos de forma verbal:

*Ileana: vamos a empezar a repasar... tina, tun savi (mixteco), ¿tun saa? (¿español?)*

*Nana P: Perro*

*Ileana: ¿Ita?*

*Nana P: Flor*

*Ileana: ¿kimi?*

*Nana P: estrella*

*Ileana: ¿koo?*

*Nana P: ¿Mmm?*

*Ileana: ¿koo?*

*Nana P: Plato*

*Ileana: ¿duxi?*

*Nana P: Gallina*

*Ileana: ¿ticuxi?*

*Nana P: Gusano*

*Ileana: ¿ndika?*

*Nana P: Platano*

*Ileana: va´a (bien)*

A partir de la zona de desarrollo potencial que presentaron en el aprendizaje de palabras y la relación que lograron hacer entre las palabras del tun savi y del castellano, se fijó una nueva zona de desarrollo potencial: ser capaces de iniciar una conversación en castellano.

Para ello la siguiente zona de desarrollo se trabajó a partir de traducciones obtenidas por niños que conocían ambas lenguas debido a que los profesores de la escuela del pueblo sólo se dirigían a ellos en español, éstas se obtuvieron fuera de las sesiones de clases con el fin de que las participantes fueran capaces de establecer una conversación sencilla cuando vinieran personas ajenas a la comunidad, o cuando ellas salieran de ésta. Las frases que se enseñaron fueron las siguientes: Mi nombre es (Kivi yi í), ¿Cómo te llamas? (Daxa naniu), ¿Cómo ha estado? (A i yo va´a), Bien (Va á), Yo ´o (Y usted/ y tú).

La estrategia utilizada consistió en leer cada una de las frases anteriores en tun savi, y posteriormente en español, y al final tanto Nana A. como nana P. representaban una conversación sencilla en castellano, que consistía únicamente en saludar (*hola*) preguntar “¿Cómo te llamas?”; “¿Cómo estás?” y contestar “*bien ¿y tú?*”. Para la evaluación de esta zona de desarrollo próximo sólo se hicieron representaciones entre ambas al final de la sesión, y en las siguientes al comenzar se les saludaba en español y se les hacían preguntas relacionadas a su estado de ánimo y nombre. Además de ello, como repaso con nana A. se le decía la frase en tun savi y ella pronunciaba la traducción al castellano:

*Ileana: a ver ¿se acuerda que al principio decíamos iom na, tun saa?*

*Nana A: hola*

*Ileana: va a va... ¿daxa naniu?*



*Nana A: Mi nombre Alicia*

(daxa naniu significa “¿cómo te llamas?” sin embargo aunque la respuesta de nana A. fue errónea, pareciera que contestó a la pregunta planteada.)

*Ileana: aja va a va...mmm... bueno daxa naniu es “¿cómo te llamas?”*

*Nana A: Aja ¿cómo te llamas?*

*Ileana: eso va´a va, y luego usted decía kivi yii, y ahí sí decía mi nombre es...*

*Nana A: Mi nombre es*

*Ileana: aja ¿ai yo va´m?*

*Nana A: ¿Cómo ha estado?*

*Ileana: eso y ¿vaá?*

*Nana A: Bien*

En un inicio ambas participantes se negaban o respondían con un tono de voz muy bajo, pero a lo largo de las sesiones comenzaron a aumentar éste, así como la pronunciación de las palabras en castellano, esto debido a que comenzaron a tener más confianza tanto en sus conocimientos por practicarlo de forma continua, como conmigo.

Una vez que se repasaron los verbos y a la par que se ponían en práctica las palabras que designan objetos concretos del contexto (Nivel real de desarrollo). Nana A. comenzó a darse cuenta que el orden gramatical es diferente según el idioma, así que desarrollé una actividad en la que la participante elaboró oraciones en tun savi, las tradujo y posteriormente las acomodaba de forma correcta como se pronunciaría en castellano.

*Ileana: aja, va´a va (muy bien), ahora aquí, tia´m tun saa (escribe español), ¿xixiyu?*

*Nana A: Mi tía*

*Ileana: aja... tia´m (escribe) mi tía...*

*Nana A: Tí...a...tí...tí...a mi tía... maestra, ¿mi tía qué?*

*Ileana: kixaña, que es kixaña*

*Nana A: Yo no sé*

*Ileana: a mi tía... va a llegar*

*Nana A: Va a llegar*

*Ileana: aja...*

*Ileana: va ahora vamos a seguir con caminar, xicai, yo camino, ¿xicaña?*

*Nana A: Xicaña, yo camino*

*Ileana: haber tia´m xicaña*

*Nana A: ¿Tu caminar o tu camina?*

*Ileana: ese es xica´m pero ahorita que escribió, ¿xicaña no? Aaaah ya escribió en tun saa "tú caminas", en tun savi es xica´m*

En un inicio la actividad se efectuaba con mi ayuda, sin embargo, una vez que nana A. comenzó a realizarlo sola, se efectuó la evaluación de la ZDP al pedirle que tradujera y acomodara según la gramática del castellano oraciones en tu´un savi que se le dictaban; todos los ejercicios los realizó de forma correcta.

*Nana A: fue...fu...e, fue a, mi tía fue al... ¿al iglesia?*

*Ileana: ... mi tía fue a la iglesia*

*Nana A: a la iglesia...a la, ¿a la iglesia?*

*Ileana: ajaaa*

Al finalizar las sesiones se realizó una evaluación del desarrollo real donde nana A. aumentó considerablemente, se le presentó una oración y un grupo de palabras de las cuales, ella debía elegir cual era la que le daría más coherencia a la oración.

*Ileana: bien ahora vamos a la de abajo, que dice la de abajo. Don...*

*Nana A: don do Manuel ven, vende, ¿vende pan? O vende, vende elote ¿así?*

*Ileana: ándele así, escríbale*

*Nana A: vende elotes...E...lo..te. lotes*

También se leyó un texto en tun savi, y al final se contestaron unas preguntas, al mismo tiempo cada vez que se leía una oración se le pedía a las participantes que tradujeran el texto al castellano de forma oral. Al final se realizaron preguntas en castellano y se le pedía que la contestaran.

### **Tixi itu**

#### **(árbol en la panza)**

**Lí kivi Emilio xamin nduchi ia; cachi nanara:**

(Un día Emilio chupaba frijoles crudos; su mamá de él le dijo:)

**Xamiran duchi**

(No chupes frijoles)

**-Dachiñu. Da caatura Emilio**

(-¿Por qué?- habló Emilio)

**Dachiñu cushu´m duchi íí xanuru itu tixí´m.**

(Porque si tú comes los frijoles un árbol crecerá en tu panza)

**Emilio ko candixara tuun caa nanara ta sa sikira; da caa ninira.**

(Emilio no pensó en las palabras que habló su madre y siguió jugando; las palabras eran sólo para asustarlo a él)

**Camaón ta cunira; Emilio shashira duchi**

(Rápido y sin que él quisiera; Emilio se comió un frijol)

**To loo sha cuara cusura xandiara caa nanara...**

(Al poco rato se fue a dormir él, pensando en lo que habló su mamá...)

¿Da tia cuara shashin duchi?

(¿Qué niño se fue a comer un frijol?)

---

¿Da wa cachira shii nanara?

(¿Qué le dijo su madre a él?)

---

Tabla1.- Cuento aplicado para comprensión de lectura con nana A

En el caso de nana A. fue capaz de leer y entender el significado de lo que leía en tun savi, sin embargo al hacer las preguntas de comprensión de lectura, tuvo muchas dificultades, ya que ella utiliza una variante del mixteco diferente y había algunas palabras del texto que no entendía, además de ello se tuvo que brindar ayuda para responder las preguntas:

*Ileana: ¿Da tia cuara shashin duchi? (¿Qué niño se comió los frijoles?)*

*Nana A: aja, ¿da tia curara sahin duchi?*

*Ileana: aja, ¿quién? ¿Quién se los comió nana?*

*Nana A: da tia cuara shashin duchi...mmm.... (¿Qué niño se comió los frijoles?)*

*Ileana: aquí dice, Emilio shashiran duchi*

*Nana A: Emilio shashiran duchi*

*Ileana: ¿Da tia cuara shashiran duchi? (¿Qué niño se comió los frijoles?)*

*Nana A: Emilio*

*Ileana:ajaa, yoo tia ´m Emilio*

También se elaboraron recados en castellano, primero se les mostró un ejemplo de recado en tun savi para que posteriormente ellas elaboraran uno en tun savi y finalmente lo tradujeron al castellano.

15 de noviembre de 2011

Nana P.:

(Señora P.)

Nixai vee nana María, Kixai uni xcuaja; naa vei

(Fui a casa de la señora María, regreso a las tres de la tarde; ven a mi casa)

Atentamente

Ileana Lozano Amaro

Tabla 2.- Ejemplo de recado mostrado a nana A y nana P

Con mi ayuda se elaboró el siguiente recado, de forma oral se planteaba en tun savi, pero el recado se escribía en castellano:

*Ileana: ¿A quién le quiere escribir un recado?, ¿a nana Paula?, ¿a nana Socorro?, ¿a nana Erika?... a quien usted quiera, ¿a quién le escribimos el recado?..... ¿A quién?*

*Nana A: Nana paula*

*Ileana: aah, haber póngale, nana Paula....Pau...la, muy bien, ahora abajo pongale Nixai (fui) ¿a dónde?*

*Nana A: Nixai iku*

*Ileana: muy bien, pero espere, nixai en ¿tun saa? (castellano)*

*Nana A. fui*

*Ileana: a ¿iku?*

*Nana A. mote*

*Ileana: monte, me fui al monte*

*Nana A.me fui al monte*

18 de noviembre
Nana Paula:
Me fui al monte, regreso a las 5 de la tarde (nixai iku, kixai ca um´m xcuaja)
Atentamente
Nana A.

Tabla 3.- Recado elaborado por nana A

## 2.- Andamiaje cultural

El andamiaje cultural es entendido como aquella ayuda brindada por el experto durante la zona de desarrollo próximo, no sólo dando instrucciones, sino brindando apoyo y resolviendo dudas del aprendiz. Además de ello en la interacción las respuestas del alumno deben denotar la comprensión e internalización de los conceptos para que sean capaces de utilizarlos posteriormente en su vida cotidiana.

Nana A. recibió un andamiaje generalmente basado en explicaciones sencillas y correcciones en la pronunciación, y la escritura de algunas palabras, debido a que hay consonantes que son poco comunes en el tun savi, pero muy utilizados en el castellano (como por ejemplo: “h, j, g, q”). En el siguiente ejemplo, se estaba repasando el verbo “caminar” conjugado en presente en primera y tercera persona del plural (yo, tú), nana A, estaba escribiendo en su libreta las palabras que estábamos diciendo sin que se le hubiera dado la instrucción de escribirla, sin embargo, al revisarlas se le hicieron las siguientes observaciones:

*Ileana: eso va a va, aquí le faltó poner xicai, en tun davi, en tun saa (español) yo camino, luego miércoles kixaña; en tun saa (español) el miércoles*

*Nana A: El miércoles*

*Ileana: el miércoles va a regresar*

*Nana A: Va*

*Ileana: o le ponemos va a llegar, “va” inka (otra) palabra “a llegar”.....*

*Ileana: pero aki dice “yecar”, lleva uvi (doble) “L”; ¿se acuerda de la “g”?*

*Nana A: La “g”...Si la “g” de “gato”*

En el caso de Nana P. el andamiaje se dio con mayor frecuencia, ya que tenía problemas de vista que se fueron haciendo más severos conforme avanzaban las clases, cada vez hacía las letras más grandes y al leer o hacer repeticiones de las palabras de forma individual confundía las letras, lo que hacía que tuviera errores, por ejemplo: “*milpa, mipa, mipa, mlpa*”, en la situación presentada a continuación nana P. mostró una hoja donde yo hice dibujos de algunas palabras y varias repeticiones que había hecho en sus ratos libres y que quería que le revisara.

*Nana P: I yo cun dani (no entiendo)*

*Ileana: itu, milpa, es que dibujo medio feo...milpa, itu...va... que letra es ésta... sha nania letra (¿cómo se llama esta letra?)...*

*Nana P: “L”*

*Ileana: a va “m”, “i”, “l”, “p”, “a”... inka (otra) palabra...va a, a aquí le falta una “r”, aquí dice “pueta”... puerrr*

*Nana P: ¿“r”?*

*Ileana: aja, va´a (bien)*

Como puede observarse en el ejemplo, nana P. es capaz de reconocer los fonemas o sonidos de las consonantes, sin embargo, por sus problemas de vista se llegaba a confundir, siempre hacía repeticiones de forma individual ya que comúnmente decía que olvidaba las cosas y debía de repasarlas constantemente.

En otras ocasiones nana P. incluso pedía que le deletrearan las palabras para estar segura de escribirlas correctamente.

*Nana P: ¿“e”?*

*Ileana: aja*

*Nana P: ¿“L”?*

*Ileana: aja...eso, va´a (bien), así cuando el doctor le diga ¿Qué le duele? En tun savi es ¿dachi cuvi? Va´a (bien)*

*Nana P: mm (sí)*

*Ileana: es importante*

*Nana P: dachi cuvi*

*Ileana: que...le... du...*

*Nana P: que le duele*

*Ileana: aja, vamos a ver yo soy el doctor de oportunidades ¿Qué le duele nana?*

*Nana P: mm (sí), cabeza*

*Ileana: leeeehj, va´a, sha va´a va (bien, está muy bien)*

*Nana P: jajajaja mm (sí)*

*Ileana: ajaa nana, catasuku, tia´m (escribe) catasuku*

*Nana P: cuvi tiay (no puedo escribir)...sha va´a (está bien)*

*Ileana: si, “ta”... “su”...ssss*

*Nana P: ¿”s”?*

*Ileana: si*

Otra situación en la que se dio un andamiaje distinto, basado en la ubicación concreta de los objetos; fue al enseñar las partes del cuerpo; la forma en la que se llevó a cabo el aprendizaje de éstas fue a través de un dibujo del cuerpo humano y cada una de las partes tenía escrita su nombre tanto en tun savi como en castellano. Conforme se iban leyendo yo tocaba o movía esa parte, por ejemplo: las manos, los pies, o los codos, primero decía el nombre en tun savi, para que las participantes reconocieran a qué parte me referían y después la



pronunciaba en castellano. En un inicio ninguna de las nanas participó moviendo o señalando la parte del cuerpo que pronunciaban, sólo asentían con la cabeza al decirles la parte en tun savi, posteriormente hacían repeticiones de forma oral y escrita. Sin embargo, en clases posteriores comenzaban a repetir las palabras en castellano al tiempo que señalaban la parte del cuerpo a la que se referían.

Además de ello, tanto Nana A. como Nana P. eran en algunos momentos mi andamiaje, ya que me ayudaban a organizar frases del tun savi en castellano, y a conocer palabras nuevas con su significado, este proceso se daba a través del intercambio de conceptos que se relacionaran con alguna situación, en algunas ocasiones, para expresarme usaba palabras del tun savi que podían ser similares aunque estuvieran mal empleadas, y las nanas o sus hijas me corregían y así se llegaba a conocer un nuevo significado :

*Nana Catalina: ¿mie maestra nanu... ña nanu? (¿y la maestra grande?)*

*Ileana: coña a ña (no está ella)*

*Nana catalina: ¿coña?*

*Nana A: No hay*

*Ileana: coña... miércoles naa cruz (miércoles ven a cruz)...*

*miércoles o jueves*

*Nana A: ¿Miércoles kixaña?*

*Ileana: mm, ¿kixaña que es?*

*Nana A: Kixaña*

*Hija de nana A: va a llegar*

*Ileana: aaah kixaña, aaah déjeme lo apunto*

-----risas-----

*Ileana: ¿kixaña?*

*Nana A: Mm (sí) kixaña.... Miércoles kixaña*

*Ileana: miércoles kixaña, el miércoles va a llegar, vaá aaah ahorita lo anotamos jejeje*

*Nana A: El miércoles*

*Ileana: el miércoles va a llegar*

*Nana A: Va*

*Ileana: o le ponemos va a llegar, "va" inka palabra "a llegar"*

*Ileana: pero aquí dice "yecar", lleva uvi "L"; se acuerda de la "g"*

*Nana A: La "g"...Si la "g" de "gato"*

### 3.- Interiorización

Dentro de la enseñanza, la interiorización es una parte del desarrollo de conceptos que en un inicio se encuentran en el plano exterior o interpsicológico y posteriormente cuando el individuo hace a estos parte suya, se dice que llegan a la parte intrapsicológica, ya que el individuo es capaz de utilizarlos en su vida cotidiana y en distintos contextos culturales. En este sentido, la forma de comprobar que una persona ha interiorizado algunos conceptos es observando su discurso y que efectivamente aplique sus conocimientos en diferentes situaciones. A lo largo de las sesiones ambas participantes lograron interiorizar varios conceptos referentes a nombres de objetos concretos, nombres asignados de acuerdo al parentesco (papá, abuela, hijo, nieta, entre otros), el uso de pronombres personales y posesivos.

Por ejemplo, para la enseñanza de verbos, se comenzó por acciones que se realizan en la cotidianidad, el primer verbo que se mostró fue "*caminar*". A la par de ello se pidió a las participantes que relacionaran dicho verbo con los lugares que se habían visto en las clases pasadas (iglesia, casa, escuela, campo, milpa).

Primero escribí el verbo caminar en el pizarrón, leímos ambas "*caminar*" y "*xicai*" (yo camino), a la par iba moviendo mis dedos índice y medio sobre la palma de mi mano, a modo de ejemplificar el verbo. Después les pedí que recordaran aquellos lugares que habíamos repasado en las clases anteriores, de forma oral

nana A. dijo: “xicai ve´i, xicai vee´ñuu, xicai itú” después les dí la instrucción de que escribieran en su cuaderno. Las siguientes son las frases que escribió nana A.: ” *xicai ve´e*” (Yo camino a la casa), “*xicai itú*” (Yo camino a la milpa ), “*xicai Ve´e cavi*” (Yo camino a la escuela), *xicai ve´e ñuu* (yo camino a la iglesia); una vez que se les revisaba, escribían debajo de cada oración la traducción en castellano y se volvía a revisar la escritura de cada una de las participantes; al final de las clases se repetían las frases de forma oral primero diciendo la frase en tun savi y posteriormente en castellano.

El mismo procedimiento se llevó a cabo con los verbos “*matar*”, “*comer*”, “*bañarse*”, “*trabajar*” he aquí algunos ejemplos de frases que construyeron nana A. y nana P, en donde hay una correcta organización sintáctica de la acción y las palabras que designan objetos concretos: “*Cachiñui itú*” (Trabajo en el monte); “*Xaniña duxi*” ( ella mató un pollo); “*Xani yu leso*” (yo maté un conejo); “*Naa cui cuxi*” (yo me voy a comer).

A la par de ello, Nana A. creó la frase “*Tata cuara cachiñura itú*” (el señor va a trabajar) y “*Ña lo´o cuchiña*” (la niña se baña); donde se puede observar una oración compuesta por sujeto y predicado ya que hace mención de una acción y quien la realiza. Dichos sustantivos ya se habían visto en sesiones anteriores, a través del uso de los nombres de sus familiares, por ejemplo: “*Carmela ña lo´o, Carmela niña; Carmela se´m, Carmela tu hija*”.

Con ello se comprobó que aquellas palabras referentes a objetos concretos ya había sido interiorizada por los participantes al ser capaces de organizar las palabras de acuerdo a su significado, y aunado a ello, se adelantaron a la instrucción ya que únicamente les indiqué que formaran frases compuestas por un verbo seguido de un lugar u objeto, y ellas fueron capaces de formar oraciones más complejas al relacionar el verbo con otros conceptos vistos en sesiones anteriores.

Una vez que se interioriza un concepto, el individuo debe ser capaz de transferir su aprendizaje a diferentes contextos de su vida cotidiana. Cada mes acudía una campaña de salud móvil a la comunidad, quienes pasaban lista como parte del programa “*Oportunidades*” del Gobierno Federal, y a su vez se daban atención médica a las personas. Sin embargo, las personas de esta campaña sólo hablaban español y no utilizaban ningún traductor, por lo que tenían problemas de comunicación tanto al pasarles lista como al brindar consultas médicas; por ello decidí enseñarles conceptos que pudieran ser transferidos de forma inmediata a su contexto social.

Ante ello, se les planteó a las participantes la idea de conocer las partes del cuerpo y posteriormente conjugar el verbo “Doler” y finalmente formar frases, todo esto con el objetivo de que en un futuro fueran capaces de expresar en sus revisiones médicas sus padecimientos, ya que generalmente en las revisiones médicas que se realizaban tanto en la campaña de salud como en el hospital, los médicos sólo se limitaban a hacer una revisión superficial e intentaban adivinar el padecimiento de las pacientes, cabe destacar que no se interesaban por aprender el idioma y sólo les hablaban en español y las nanas siempre se quedaban calladas.

Una vez que se planteó a las participantes, se mostraron muy interesadas, en especial Nana P. que por su avanzada edad, continuamente tenía dolores de estómago y acudía al doctor, sin embargo casi no le hacía efecto la medicina por no poder expresar su padecimiento. La forma de enseñar las partes del cuerpo fue a través del dibujo de un niño, iba señalando con líneas las partes y las Nanas me decían el nombre en tun savi; posteriormente yo escribía debajo del nombre en mixteco, su equivalente en castellano; cuando el dibujo estaba completo se comenzaron a repasar de forma oral diciendo primero la palabra en tun savi y enseguida en español.

En clases posteriores se les pedía que tradujeran las palabras que la profesora decía en tun savi:

*Nana P: Panza*

*Ileana: ¿nima?*

*Nana P: Corazón*

*Ileana: ¿shini?*

*Nana P: ¿Cabeza?*

*Ileana: aja, ¿soo.?*

*Nana P: Oreja*

*Ileana: ¿cuvi?*

*Nana P: Me duele*

A partir de aquí, en algunas sesiones antes de comenzar nana P. principalmente me señalaba su estómago y decía “duele panza” o se tocaba su cabeza y la nombraba en castellano diciendo “duele cabeza”, lo que denotó que había interiorizado los nombres de las partes del cuerpo y la palabra “duele”. Posteriormente, comenzamos a formar frases como: “*me duele la espalda*” (*cuvi sati*), “*me duele la panza*” (*cuvi tixi*), “*me duele la cabeza*” (*cuvi xini*). En las clases siguientes, para comprobar si estaba interiorizada la frase, se decía una frase en mixteco y nana P. tenía que responder su traducción en castellano, como puede observarse.

*Ileana: aja... ah mire esto usted lo contesto, ¿cuvi soo yo?*

*Nana P: Me duele*

*Ileana: me duele la oreja... ¿cuvi shini yo?*

*Nana P: Duele la cabeza*

*Ileana: ¿cuvi tishi yo?*

*Nana P: Me duele panza*

*Ileana: ¿cuvi shiti yoo?*

*Nana P: Me duele la nariz*

*Ileana: aja, ¿cuvi shini?*

*Nana P: Duele cabeza*

*Ileana: me duele la cabeza*

*Nana P: Me duele la cabeza*

*Ileana: aja... ¿cuvi daa?... ¿cuvi dai?... tun saa (español)*

*Nana P: Me duele brazo*

*Ileana: aja, me duele el brazo, ¿cuvi nuju yo?... me duele, nuju....*

*Nana P: Cara*

#### 4.- Trabajo colaborativo

En la enseñanza de una segunda lengua, el trabajo colaborativo se da cuando entre parejas o grupos se llega a un objetivo o meta, en este caso, el aprendizaje del castellano; para ello es necesario hacer uso del metalenguaje, es decir expresiones en lengua materna que se refieran a reglas gramaticales o palabras del castellano.

En este sentido fue de gran utilidad el tun savi ya que se usó como herramienta para realizar actividades en clase de forma clara, mientras que la repetición de frases en la segunda lengua ayuda a dominar el contenido de una forma intrapsicológica a interpsicológica. Durante las clases algunas otras señoras acudieron con el objetivo de aprender español, tal es el caso de nana I. quien acudió tarde a una sesión, cuando ya en el pizarrón estaban escritas varias frases de saludo tanto en tun savi como en castellano; ante ello, Nana A. comenzó a hablar con nana I, en mixteco, se levantó de la silla y se dirigió al pizarrón empezó a señalar con su dedo índice las frases escritas en el pizarrón, lo único que distinguí en su discurso fue cuando señaló con su mano toda la columna de frases en castellano y dijo: “*español*”, posteriormente iba señalando con su dedo, línea por línea, primero leyendo la frase en tun savi y luego la frase en español. Nana I, se acercó al pizarrón y escuchaba atenta a nana A., al final, Nana

l.escribió todo lo que estaba en el pizarrón y nana A. fue a revisar su cuaderno para ver si había copiado bien su compañera.

Otro factor importante dentro del trabajo colaborativo es la revisión y corrección de ejercicios entre compañeros, esto genera un ambiente de mayor confianza para aquellos alumnos que tienen un nivel de desarrollo menor en ciertas tareas; durante las primeras sesiones, y debido a que nana P. desconocía totalmente el castellano, fue ayudada por Nana A. aunque su discurso no era entendible para mí porque era en tun savi, parecía de modo no verbal que estaba animando a nana P., ya que nana A. ponía su mano sobre su espalda y pronunciaba las palabras diciéndole “vaá” (bien) de forma constante, posteriormente me pidió que les dijera “vaá cá’m” (hablas bien), yo lo repetí y lo anoté en mi libreta, posteriormente les pregunte, que significaba y dijo nana A.: *“así dice habla muy bien muy bien”*.

##### 5.- Obuchinie

Por último siempre la relación entre maestro y alumno es vertical, sin embargo según Vigotsky debido a que cada individuo tiene diferentes experiencias de aprendizaje y han sido parte de diferentes contextos culturales, el proceso de enseñanza se convierte en una interacción de dos identidades e ideologías subjetivas diferentes, por lo que el conocimiento se genera a través de la discusión y la negociación colaborativa entre ambos.

Debido a que yo desconocía el idioma tun savi, había clases en las que los significados de las palabras tenían que negociarse recurriendo a distintas herramientas, como es uso de mímica, campos semánticos sobre un concepto, por ejemplo: “perro”, “gato”, “chivo”, para llegar al concepto de “animales”. Además se pedía ayuda a personas ajenas a la clase para preguntarles significados de palabras, generalmente ayudaban las hijas de las participantes. Durante una sesión que se efectuó mientras mi compañera no se encontraba en el pueblo y

llegó una persona más (nana Catalina) quien también acudía a clase conmigo ya que únicamente hablaba tun savi y ella quería aprender a leer y escribir; y Nana Socorro, hija de nana A. quien iba a aprender matemáticas, ya que había terminado la primaria y quería repasar sus conocimientos. Nos encontramos sentadas sobre unos tabloncillos alrededor de una mesa,

*Nana Catalina: ¿mie maestra nanu... ña nanu? (¿y la maestra grande?)*

*Ileana: coña a ña (no está ella)*

*Nana catalina: ¿coña?*

*Nana A: No hay*

*Ileana: coña... miércoles naa cruz (miércoles ven a cruz)...  
miércoles o jueves*

*Nana A: Miércoles kixaña*

*Ileana: mm, kixaña ¿qué es?*

*Nana A: Kixaña*

*Nana socorro: va a llegar*

*Ileana: aaah kixaña, aaah déjeme lo apunto*

-----risas-----

*Ileana: ¿kixaña?*

*Nana A: Mm kixaña.... Miércoles kixaña*

*Ileana: miércoles kixaña, el miércoles va a llegar, vaá aaah ahorita  
lo anotamos*

En otras ocasiones, cuando no se contaba con nadie cerca para resolver las dudas sobre palabras, se recurrió a formar frases con otras palabras conocidas para las participantes y la investigadora, de modo que se pudiera inferir el significado de una nueva palabra. Es decir, las herramientas que se utilizaban eran aquellos conceptos ya interiorizados del individuo en el nuevo idioma para así construir un nuevo significado.



Durante la siguiente situación se plantea el proceso en el cual se definen los pronombres personales “ustedes “ y “nosotros”, las herramientas que uso nana A. para comprender el significado fue el uso de número en castellano y la mímica al señalar la diferencia que hay entre ambos pronombres. A continuación puede verse la negociación que se llevó a cabo, durante las clases:

*Ileana: a bueno sí, xican´do*

*Nana A: ¿xican´do? (caminaron)*

*Ileana: xican´do... mm veena (caminaron....mmm a la casa)*

*Nana A: xican´du veena (caminamos a la casa)*

*Ileana: mm... nosotros caminamos a la casa*

*Nana A: ¿eh? Nosotros, ¿Cómo? ¿Las tres?*

En ese momento estaba yo impartiendo clase a nana A, y mi compañera se encontraba en otro salón de la escuela impartiendo clases a otra persona, así que cuando Nana A. habla de tres personas, señala a las demás interpretándolo como el pronombre “ustedes”, mientras que cuando señala el número 4 se refiere a todos, es decir, el pronombre “nosotros”.

*Ileana: aja, xican´du, haber tia´m (escribe) xican´do*

*Nana A: ¿xican´do ó xican´du? (¿caminaron ó caminamos?)*

*Ileana: xican...*

*Nana A: xican´du son 4*

*Ileana: y ¿xican´du? ¿xican´do?*

*Nana A: como las tres, como las cuatro*

*Ileana: aah*

*Nana A: aja xican´du (caminamos)*

*Ileana: aja y xican´do (caminaron)*

*Nana A: aaah jajajaja, no xican´do así*

*Ileana: haber xican´du*

Nota: nana Alicia señaló con su dedo a mí y a ella

*Nana A: aja por todos*

*Ileana: xican´du, todas, xican´do también todas*

*Nana A: si, no xican´do*

*Ileana: íí, uvi, uni (1, 2, 3; refiriéndome a las demás nanas presentes)*

*Nana A: aja, íí, uvi, inu (uno, dos, tres)*

*Ileana: aja, ustedes... ¿xican´du? (fuimos)*

*Nana A: por todos*

*Ileana: todos*

*Nana A: con cuatro con cinco*

*Ileana: o va´a nana (bien señora)*

*Nana A: aja ¿tun saa? (¿español?)*

*Ileana: xican´du es nosotros*

*Nana A: es nosotros*

*Ileana: es nosotros caminamos, xican´do es ustedes caminan*

*Nana A: aja, ustedes, aja y por todos?*

*Ileana: xican´do ustedes, xican´du íí, uvi, uni, komi, (uno, dos, tres, cuatro) por todos xican´du*

*Nana A: aaah aja si si por todos, aja si está bien, xican´du, nosotros*

*Ileana: nosotros caminamos*

En el fragmento anterior se puede apreciar que la interiorización de los números tanto en tun savi como en castellano fueron los que sirvieron como apoyo para adquirir el concepto de dos pronombres personales. Sin embargo, hubo una situación en la que no se encontraban conceptos en común para lograr negociar el significado de una palabra, y ante ello se tuvo que recurrir al uso de mímica, como herramienta para llegar al significado de una palabra. Se desarrolló la clase en la escuela y asistieron nana Catalina (quien iba a aprender las letras) y nana A; mientras trabajaba en la creación de frases en tun savi, y me preguntaba dudas, Nana Catalina elaboraba una plana de letra "C"; al terminar dijo lo siguiente:

*Nana catalina: sa cua cusiki (me voy a jugar)*

*Nana A: jajajajajajaja*

*Nana catalina: jaja na cui cusiki (me voy a jugar)*

*Ileana: ¿Qué dice nana catalina?*

*Nana A: cuaña cusikiña (ella se va a jugar)*

*Ileana: aaah perdió un siki soo (un arete)*

*Nana A: si, jajajaja...español ¿Qué dice?*

*Ileana: perdi mi arete*

*Nana A: eeh ¿perdi mi arete?*

*Ileana: aja*

*Nana A: perdi mi arete*

*Ileana: aja siki soo, arete*

*Nana A: noo, cusiki, cusiki es cusiki*

*Ileana: cu...si*

*Nana A: cusiki*

*Ileana: la perdió*

*Nana A: que yo no sé, no puede hablar*

*Ileana: mm cusiki*

*Nana A: cusiki*

*Ileana: pero si mire,*

*Nana A: no, no, no es arete, ¡cusiki! Es cusiki, como es la niña, mira esta es cusiki*

En ese momento, nana A. se levantó de la tabla donde estaba sentada y se puso a caminar dando pequeños saltos alrededor del salón, moviendo su falda con sus manos.

-----risas-----

*Ileana: mmm no, cusí...*

*Nana A: cusiki*

*Ileana: mmm no, cusí... ¿cusiini?*

*Nana A: no, es cusiki, así como es la escuela, la mmm...la..*

*Ileana: aaaah recreo*

*Nana A: recreo*

*Ileana: aaah ya donde los ña loos, ta loos cushu´m, sikin´do (niñas, niños, comes, juegan)*

En ese momento recordé que a veces los niños del pueblo iban a mi casa a gritarme que saliera a jugar con ellos, así que sabía un poco de la pronunciación pero nunca escuche detenidamente las palabras que usaban para invitarme a jugar.

*Nana A: eso*

*Ileana: aaaaaaaaaah*

*Nana A: ¿Qué dice?*

*Ileana: jugar*

*Nana A: aaaa ¿jucar?*

*Ileana: jugar*

*Nana A: jugar*

*Ileana: aja como cuando dices ¡naa sikin´du! (!ven vamos a jugar)*

*Nana A: naa cusikicun´du*

*Ileana: ajaaa eso, ven vamos a jugar*

*Nana A: aah, vamos a jugar*

*Ileana: haber tia´m (escribe)*

*Nana A: amos a jugar...a jugar...a... con "s"*

*Ileana: naa (ven)*

*Nana A: naa cundu cusikin´du ¿si?*

## CONCLUSIONES

Retomando el objetivo del presente trabajo, que fue hacer un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua en una comunidad indígena, durante dicho proceso se pusieron en práctica distintos conceptos de la teoría de Vigotsky que se expondrán a continuación.

En un inicio se pudo observar que tanto nana A. Como nana P. ya conocían muchas palabras en castellano sin saber el significado de cada una de éstas, esto debido a que en la habían asistido en meses anteriores a otra campaña de alfabetización donde únicamente se les enseñó a leer y escribir sólo en español, por lo que eran analfabetas funcionales, es decir, podían decodificar el idioma sin tener comprensión de lo que estaban escribiendo. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje, se pudo constatar que a través del uso de conceptos presentes en el contexto sociocultural las participantes iban poco a poco interiorizando los conceptos e incluso antes de escribir en castellano escribían en su lengua las palabras que aprendían. Un concepto que sirvió como base para el presente trabajo fue el de Vigotsky (2011) quien enunció que cuando la alfabetización se da en un lenguaje distinto al del individuo, éste resulta inservible porque no se le encuentra un significado a cada palabra, esto debido a que la relación semiótica está ligada al lenguaje sólo en un aspecto fonético, por lo tanto no existe ningún tipo de pensamiento verbal que pueda ser expresado en la escritura o lectura por el individuo.

Tomando en cuenta que el aprendizaje está presente en la sociedad a un nivel intersíquico, y el cual poco a poco se volverá en intrapsíquico, planeo tomar palabras referentes objetos concretos del medio ya que se encuentran en un plano exterior y poco a poco introduje conceptos abstractos como emociones o padecimientos médicos que también formaban parte de lo intrapsíquico, sin embargo eran conceptos intangibles; conforme el proceso avanzó las participantes

comenzaron a formar frases con los conceptos que íbamos repasando durante las clases, éstas eran escritas tanto en tun savi como en castellano, de este modo aumentó su toma de conciencia sobre algunas reglas gramaticales de su lengua materna, lo que influyó en sus procesos psíquicos superiores.

Lo anteriormente expuesto coincide con Bouzas (2004) donde afirma que una de las características que debe tener el individuo para escribir es la sustitución de aspectos fonéticos por imágenes de las palabras, el dirigir el lenguaje de forma impersonal, y tomar conciencia de la estructura que tendrá el texto en conjunto. En el aprendizaje de la escritura, el individuo, a pesar de que ya tiene un vocabulario amplio y utiliza las formas gramaticales correctamente al hablar, crea oraciones escritas similares a las que emplearía un niño, ello se debe a que se requiere un proceso distinto, el lenguaje oral siempre antecede al interiorizado en los niños, mientras que en el escrito el individuo debe interpretar y plasmar su interiorización al escribir.

Otro proceso que se llevó a cabo fue la transición de la exteriorización a la interiorización, ya que en un inicio se planteó la enseñanza de palabras, y conforme las clases avanzaron comenzaron a integrar dichas palabras en la formación de frases. El aprendizaje se dio en la interacción con su contexto socio-histórico-cultural, donde ocurrieron dos procesos para adaptarse: la socialización, y la interiorización; la primera se refiere a la adaptación del individuo a los integrantes de su grupo social; mientras que la segunda se refiere a la apropiación de la cultura por parte de éste.

Esto concuerda con Kozulin y (1994) Baquero (2001) quienes afirman que los procesos que permiten al individuo el dominio de los instrumentos culturales son los de interiorización o internalización enunciados por Vigotsky, mismos que hacen referencia a la “ley de doble formación” esto se refiere a que el individuo se desarrolla primero a un nivel interpsicológico que está en un nivel social (entre personas) y posteriormente se encuentra en un nivel intrapsicológico que está en

el interior de él. Dentro de este proceso, el lenguaje es una herramienta del pensamiento, ya que es el vehículo de la comunicación de un ser humano con la sociedad en la que se desarrolla.

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje se llevaron a cabo varias zonas de desarrollo próximo, al iniciar cada una se medía el desarrollo potencial de cada participante; posteriormente se implementaba la ZDP a partir de la enseñanza de conceptos concretos, a través del uso de dibujos, la pronunciación de las palabras y la evaluación consistente generalmente en el uso de éstas de forma oral y escrita. Esto concuerda con lo enunciado por Schneuwly (2008) quien asevera que la relación que hay entre la internalización como base de los procesos psíquicos superiores, los sistemas de mediación, y las herramientas sociales, dan como resultado el aprendizaje. En este sentido Vygotski (1988) afirma que la Zona de Desarrollo Próximo puede ser un vehículo para el aprendizaje, esta es referente a adelantarse al desarrollo actual del alumno con el fin crearse la toma de conciencia y la internalización del individuo; lo que ayudará a su desarrollo psíquico.

Durante el proceso de enseñanza- aprendizaje nana A. y nana P. iban aumentando su zona de desarrollo real al interiorizar algunos conceptos, esto se reflejó de forma oral y escrita, ya que utilizaban algunas palabras vistas en clases anteriores para comunicarse o completar frases en la elaboración de ejercicios, además usaban los saludos en castellano, y yo corregía algunos aspectos de sintaxis en su escritura además de enseñarles la utilización de nuevos conceptos que ampliaran su vocabulario. Estrevel (2001) enuncia que al interior de la zona de desarrollo próximo está el andamiaje cultural, entendido como el tipo de ayuda brindada por el experto hacia el aprendiz, se denomina andamio porque sirve de apoyo para que el individuo pueda adquirir nuevas herramientas, no sólo dando instrucciones, sino interactuando y resolviendo la tarea en conjunto. Otro punto importante es, que dentro del andamiaje las respuestas del alumno deben dar pie a la comprensión e internalización de conceptos en la vida cotidiana cabe

mencionar que ellas también fungieron como andamiaje mío cuando me corregían palabras en tun savi.

Durante la enseñanza algunas ocasiones nana A me presentaba palabras que sus hijas le escribían en su cuaderno, con el objetivo de incrementar el vocabulario de ambas, así mismo, me corregían en las palabras que pronunciaba o acomodaba mal en tan savi, del mismo modo cuando ellas tenían errores de sintaxis del castellano, eran corregidos por mí. Ahora bien, Estrevel (2001) afirma que de este modo el aprendizaje siempre se ve mediado por el *otro*. En este sentido es importante mencionar el término utilizado por Vygostki “*obuchinie*” que hace énfasis al proceso de enseñanza aprendizaje, donde se incluye tanto al maestro como al alumno, y la relación interpersonal que se dé entre ambos, así como el contexto cultural en el que se encuentran ya sea físico como los objetos que los rodean, el lugar, y además el lenguaje que se utilice. Este término trae como consecuencia, en primer lugar, que el aprendizaje no sólo se da en las aulas sino en todo momento, aunque la relación experto-aprendiz siempre se mantiene en un proceso de aprendizaje, el rol puede intercambiarse en algunos momentos debido a que cada persona tiene distintos conocimientos y experiencias. Anton (2010) asevera que además existen otros aspectos que influyen en la enseñanza de un segundo idioma: 1) el uso de gestos en la pronunciación, ya que éstos, van acompañados de palabras; 2) el léxico, referido a la organización de palabras de acuerdo al sentido y al significado, diferenciando las asociaciones que hace el sujeto en torno a la utilización de una palabra en sus actividades; y finalmente 3) el juego lingüístico, donde se recurre a la pronunciación de palabras con distinto tono de voz, invención de palabras. Estos tres aspectos pueden considerarse herramientas para la interiorización de un segundo idioma, ya que es necesario que cada nueva palabra de la lengua meta se relacione con un significado de la lengua nativa.

Durante la investigación se llevó a cabo el uso del léxico, ya que a través de distintas palabras llegábamos a negociar los significados y las traducciones tun



savi-castellano, y en otros casos se recurría a los gestos, lo que concuerda con Escandón (2007) quien enuncia que al utilizar la zona de desarrollo próximo como un enfoque integrador para la enseñanza de español como lengua extranjera, es necesario, partir de la enseñanza de conceptos cotidianos ya que estos han sido adquiridos por la mayoría de los individuos en su lengua materna, la cual siempre debe ser un marco referencial para el aprendizaje, junto con las herramientas de mediación expuestas anteriormente (gestos, léxico y juego lingüístico).

El entorno sociocultural es importante para el aprendizaje ya que si se respeta y se incluye, entonces éste será mucho mejor que si se imponen cosas sin tomarlo en cuenta y sin entender y relacionar el significado de la lengua materna con el español. Una propuesta que coincide con el presente estudio ya que toma en cuenta el entorno socio-cultural en el que se desarrolla el individuo es el realizado por Vitón (1998) quien realizó un estudio que tuvo por objetivo crear un programa bilingüe intercultural en una comunidad K'achiqueles (de habla maya) que respetara su cultura. Al final de la aplicación se concluyó que fue exitoso el método, ya que confronta ambas lenguas y respeta la lengua materna de cada grupo.

En el contexto escolar, algunas personas refieren que hablan español porque los profesores no hablaban su lengua a pesar de tener un sistema de enseñanza bilingüe, sin embargo, con sus iguales mantienen el uso del tu'un savi. Las personas de la comunidad ven la escuela como un lugar para aprender español, sin embargo, el hecho de que los profesores desconozcan la lengua mixteca hace que se genere un gran vacío en el proceso de alfabetización inicial y escolarización tanto para niños y adultos. En la comunidad en la que se llevó a cabo el presente trabajo, la mayoría de los adultos hablan únicamente tun savi. Barragán (2013) afirma que en la comunidad de Cruz Fandango, lugar donde se realizó la presente investigación, indicaron que del total de la muestra un 59% afirmó que entendía y hablaba español, el 46% sólo lo entiende pero no lo habla, el 24.2% no lo entiende, y el 12.1% habla muy poco. En cuanto al uso de su

lengua materna en el hogar, y en la comunidad la mayoría hablan tu'un savi, únicamente fuera de la comunidad hablan castellano.

Como se pudo observar durante el periodo de enseñanza-aprendizaje que se llevó a cabo Nana A. pudo ser capaz de traducir así como escribir frases sencillas, formadas por sujeto y predicado relacionadas a su vida cotidiana, aspectos de salud y/o expresión de emociones; en el caso de la traducción de textos aunque se pretendía que fuera capaz de realizar la traducción de forma individual, requirió ayuda por lo tanto se concluye que faltó desarrollar más el periodo de aprendizaje con ayuda de un experto, sin embargo, debido a que la campaña de Alfabetización terminaba, se tuvieron que cancelar las clases. Otra de las características del proceso que llevó a cabo nana A, fue el uso de distintas herramientas durante el andamiaje como el pedirle a sus hijas que tradujeran palabras, o recurrir a otros conceptos conocidos para llegar a uno nuevo, además de ello cuando no encontraba una palabra en común recurría a la mímica para expresar la palabra e intentar comunicarse con la investigadora.

En el caso de nana P. quien tenía problemas de vista (carnosidad en ambos ojos) y una mayor edad (83 años) el desarrollo que obtuvo al finalizar las clases fue menor en comparación con nana A. Sin embargo, amplió su vocabulario en castellano, fue capaz de elaborar frases sencillas con sujeto y predicado relacionadas a su entorno, a situaciones de su cotidianidad en la que tenía que utilizar el castellano forzosamente ya que continuamente estaban en contacto con personas que únicamente hablaban castellano, debido a los servicios de salud o para hacer compras en otras comunidades , durante el andamiaje en un inicio no expresaba sus dudas y su tono de voz era bajo, sin embargo con el tiempo tomó más confianza y poco a poco fue expresando sus dudas o expresando los momentos en que no entendía, así mismo incrementó su tono de voz, al formar las frases demostró la interiorización de su vocabulario.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación se puede confirmar que el desarrollo está mediado sin duda, por el lenguaje y el contexto sociocultural, ya que ambas participantes siempre hacían referencia a palabras sobre su entorno, o contexto cotidiano, Lorens y de Jaime (1987) afirman que dentro de la enseñanza, es imprescindible utilizar el entorno cultural, ya que si únicamente se toma el contenido escolar sin un fin o aplicación a la vida real, es imposible que los apliquen o les sean útiles.

Parte importante del trabajo en las comunidades indígenas debe ser el respeto a su idioma, costumbres y cosmovisión, a diferencia del presente trabajo Viton (1998) realizó un análisis fonológico, acción que es de gran importancia pero que fue imposible realizar ya que yo desconocía el tun savi, por lo que en esos momentos sólo me limité a buscar palabras del contexto a través de los individuos bilingües de la comunidad; esto se comprueba con el estudio de Christlieb (1994) donde menciona que uno de los factores que dificultan la alfabetización indígena es la falta de preparación de los instructores para dichas comunidades, aunado a ello, se proporcionan materiales que tienen palabras o conceptos que están fuera de su contexto por lo que puede llegar a ser inservible para las personas que acuden a clases

Finalmente, se puede concluir que la presente investigación aplicó los conceptos de la teoría vigotskiana en procesos de alfabetización en comunidades indígenas, a través de la ZDP, el andamiaje y los procesos que se llevaron a cabo en cada participante, así como tomando en cuenta los conceptos o palabras más utilizados en cada lugar, se propone un espacio para el intercambio y el encuentro de diversas culturas sin menospreciar alguna. Y aunque por la falta de tiempo, el proceso de enseñanza se vio interrumpido, se presentaron avances significativos en ambas participantes. Cabe señalar que aún falta investigar a un nivel interdisciplinario desde aspectos sociológicos, fonológicos y antropológicos, no sólo en ésta sino en muchas comunidades indígenas del país que han quedado relegadas y abandonadas, creando un ambiente de discriminación y dominación

de la cultura sobre muchas oprimidas. Cualquiera que pretenda alfabetizar debe estar obligado a respetar la lengua materna, para que al aprender español ésta se siga conservando y también conozcan el español con el objetivo de poder interactuar con personas de otras comunidades o con aquellos que les brindan servicios básicos como salud y educación, ya que al no conocer el castellano les dificulta el acceso a estos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Antón, M. (2010) Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*. 1, 23, 9-22
- Ayala, E. (2003) *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid, España: La muralla. pp. 137-155
- Baquero, R. (2001) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique. pp. 31-62.
- Barragán, J. B. (2013) *La vitalidad del tu'un savi en Alcozauca de Guerrero, Guerrero*. Tesis de maestría. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Bouzas, P. (2004) *El constructivismo de Vygotsky*. Buenos Aires, Argentina: Longseller pp.76-88
- Cánovas, E. (2009) "Vigostky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual Latinoamericana de convivencia escolar". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 1,9,1-30. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052011>
- Cárdenas, M. y Rivera, J. F. (2006) El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*. 10, 32, 43-48
- Chaves, A. L. (2001) Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*. 25, 2, 59-65.
- Christlieb, M. C. Alfabetización en los seis estados prioritarios. 1994 Educación para adultos.  
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075006.pdf> Visitado [9/06/13]

- CONAFE (2010) *La experiencia de ser instructor. Dialogar y descubrir*. México: SEP
- Corona, S. y Barriga, R. (2004) *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. Universidad de Guadalajara. México. pp. 18-81
- Corral, R. (2001) "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación" *Revista cubana de psicología*. 18,1, 72-76
- Engels, F. (2000) *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. México, Quinto Sol.
- Engels, F. y Marx, C. (1981) *Obras escogidas. Tomo 1*. Moscú: Progreso.pp.514-520
- Escalante, R. y Miñano, M. (1979) *Investigación, organización y desarrollo en la comunidad*. México: Nueva biblioteca pedagógica.
- Escandón, A. (2007) Gramática o comunicación en la enseñanza del ELE en  
Japón: La zona de desarrollo próximo de Vygotsky como enfoque integrador. *Cuadernos Canela*. 18,1, 77-91
- Estrevel, L. B. (2001) *Escuela y educación: perspectiva histórico-cultural dialógica*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Etienne, J. L. (2011) *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*.Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. México. pp. 19-32
- Freire, P. (1990) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. pp.123-149
- Freire, P. (2004) *Pedagogia da autonomia: saberes necesarios para una prática educativa*. : Sao Paulo: Paz y Tierra.

- García, A y Vivas, J. (2007) "Exploración de la zona de desarrollo próximo: comparación entre las técnicas" *Revista de psicología da Vetor Editora*. 8, 2, 151-158
- García, E. (2000) Vigotsky. *La construcción histórica de la psique*. México: Trillas. pp. 85-121
- García, G. (2006) *La psicología de Vigotsky en la enseñanza preescolar*. México. Trillas.
- Garton, A. F. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. México: Paidós. pp. 16-26
- Goldrine, T. y Rojas, S. (2007) Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios pedagógicos*. 33, 2, 177-197
- Hamel, R. E.; Brumm, M.; Carrillo, A.; Loncon, E.; Nieto, R.; y Silva, E. (2004) ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9, 20, 83-107. Disponible en:  
[https://quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_54/nr\\_606/a\\_8255/8255.pdf](https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_606/a_8255/8255.pdf)
- INEA <http://www.inec.org.mx/>. Visitado[15/08/13]
- Inegi (2009) Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. México. Disponible en:  
<http://www.inegi.org.mx/>. Visitado[13/08/13]
- Ivic, I. (1994) Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Revista trimestral de educación*. 24, 3, 773-779

Kozulin, A. (1994) *La psicología de Vigotsky*. Madrid, España: Alianza. Pp. 111-188

Latapí, P. (1999) *La moral regresa a la escuela*. México. Plaza y Valdés.

Leontiev, A. (1969) *El hombre y la cultura*. México. México: Grijalbo pp. 11-20

Lorens, J. A. y de Jaime, M. C. (1987) El medio cultural y la formación de los conceptos científicos: una aproximación lingüística. *Infancia y aprendizaje*. 1,39-40, 47-55

Lovanovich, L. y Bautista, J. O. (2011) El universo vocabular en el proceso de alfabetización entre adultos. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en:

[http://www.rieoei.org/deloslectores\\_Educacion\\_de\\_Adultos.htm](http://www.rieoei.org/deloslectores_Educacion_de_Adultos.htm).  
Visitado[17/06/13]

Luria, R. A. (1991) *Lenguaje y pensamiento*. Ed. Roca. México. Pp. 25-64

Martínez, M (1999) El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE*. (Revista Electrónica De Investigación Educativa) 1, 1, 1-14

Moll, L. (1990) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistorica en la educación*. Argentina. Aique pp.135-207

Oers, B. y cols. (2008) *The transformation of learning. Advances in cultural-historical activity theory*. Cambrige. pp. 219-241

ONU (s/a) Proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las poblaciones indígenas. Disponible en:  
<http://www.cinu.org.mx/temas/ind/dectxt.htm>. Visitado [14/09/13]



- Perelstein, B. (1995) Lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural. *R. Bras. Est. Pedag.* 76, 182-183, 305-325
- Ramirez, E. (2006) *La educación indígena en México*. México:UNAM. Pp.159-200
- Schneuwly, B. (2008) *Vigostky hoy*. Madrid. España: Ed. Popular. pp. 135-175
- SEP (2011) Plan de estudios 2011. Educación Básica. SEP: México. Disponible en: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx). Visitado [11/07/13]
- Spirkin, A. (1969) *Materialismo dialéctico y lógica dialéctica*. México: Grijalbo. Pp.39-46
- UNESCO (2011) Educación, (todos los niveles) perfil- México. Estadísticas UIS en breve. Disponible en: [http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF\\_Language=eng&BR\\_Country=4840&BR\\_Region=40520](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=4840&BR_Region=40520). Visitado [22/08/13]
- UNICEF (2010) Disponible en: <http://www.infoninez.mx/los-derechos-en-cifras>. Visitado [19/09/13]
- Villa, M.; Defior, S.; y Justicia, F. (2002) Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos. *Revista Gallego-Portuguesa de psicología e educación*. 8, 6, 179-188
- Vitón, M. J. (1998) La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales. Reflexiones de un plan de alfabetización bilingüe-intercultural en las comunidades monolingües K'achiqueles. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1, 17. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a05.htm>. Visitado [13/08/13]

Vygotsky, L. (1982) *Obras escogidas*. Vol. 2. Madrid: Ed. Pedagógica Moscú. Pp.1-118

Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona. España: Grijalbo. pp. 67-94

Vygotsky, L. (2011) *Pensamiento y lenguaje*. 13ªEd. México: Quinto Sol

Wertsh, V. (1985) *Vigotsky y la formación de la mente*. México: Paidós. Pp.32-92