



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
PUEBLA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
HISPÁNICA**

**EL NUEVO MODELO EDUCATIVO Y SU IMPLICACIÓN
EN EL DESARROLLO DE LA NARRATIVA ESCRITA EN
ESPAÑOL, DE NIÑOS DE SEGUNDO GRADO, EN UNA
ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA DE LA CIUDAD DE
PUEBLA**

**TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
HISPÁNICA**

**PRESENTA:
BERENICE ALVARADO RAMÍREZ**

DIRECTORA: DRA. ELIZABETH MARTÍNEZ BUENABAD



MARZO 2023

Agradecimientos

Temo omitir nombres de todos aquellos seres que me acompañaron en este proceso. Por dicho motivo, ustedes perdonen si por algún error de memoria o nervios al ser la última página que escribo de esta tesis olvide mencionarlos, sin embargo, ustedes saben lo importante y significativa que ha sido su presencia durante este proceso de investigación y escritura.

Quiero empezar por agradecer a mi madre y a mi padre, Martha Ramírez y Martiniano Alvarado, seres de luz que sin importar en dónde me encuentre están siempre conmigo; viven en mí. Mi infinito agradecimiento, amor y admiración porque ellos me han otorgado uno de los mejores regalos que pude haber recibido en mi vida: la educación. Gracias por siempre apoyarme y creer en mí durante todos estos años.

A mis hermanas Jeny y Faby por acercarme a la lectura a través de los libros infantiles que con mucho sacrificio compraron para su hermana menor. Gracias por ayudarme a crecer en un ambiente letrado que generó en mí un enorme interés por el estudio del lenguaje.

A mis formadores académicos, aquellos docentes que despertaron en mí el gusto e interés por el conocimiento y la investigación. En especial a mis sinodales la Dra. Karina Fascinetti y la Dra. Cecilia Cuan por estar presentes en mi educación universitaria y a mi directora de tesis la Dra. Elizabeth Buenabad por incluirme desde hace años en su equipo de trabajo. Mi cariño y admiración por demostrarme durante este tiempo que la congruencia, la motivación, el orden y el amor por el conocimiento son elementos clave en la docencia.

A mis amigos y colegas, a la Dra. Andrea Vázquez, al Dr. Javier Camacho, a Clarita, a Esteban Valencia, a Alfredo Torija, a Arturo Valerio, a Belén Zitlalpopoca, a Mónica Arias, a Fernando, etc., personas que me acompañaron en este proceso y que nunca dejaron de motivarme con sus palabras, abrazos y otras muestras de cariño.

A toda la comunidad de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata, en especial a la directora Dominga Meléndez, la Mtra. Lucy Zamudio y a los niños que cursan en la actualidad sexto año de primaria. Gracias por abrirme las puertas de su institución y por siempre mostrarme que en las aulas se imagina, se crea, se resiste, se lucha, se vive.

Agradezco el acompañamiento y el sustento.

Índice

Introducción	1
Capítulo I: Planificación del lenguaje en el marco del Nuevo Modelo Educativo: La función lingüística del español en educación primaria frente a las lenguas indígenas y el inglés	5
1.1. Política lingüística en la Educación Intercultural Bilingüe	10
1.2. Política lingüística en el Nuevo Modelo Educativo	14
1.3. Evaluación de la lectoescritura: Pruebas PLANEA (MEJOREDU) y PISA	28
1.4. Conclusiones del capítulo	33
Capítulo II: Documentación etnográfica e historiográfica de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata	36
2.1. Metodología del capítulo	38
2.2. Antecedentes de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata	43
2.3. Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata en la actualidad	50
2.4. Segundo/quinto año grupo A: Conformación de familias y empleos	57
2.5. Segundo/quinto año grupo A: Procesos de enseñanza-aprendizaje	64
2.6. Conclusiones del capítulo	72
Capítulo III: Desarrollo de la narrativa escrita en español en niños en contacto directo con lenguas indígenas	76
3.1. Metodología del capítulo	79
3.2. Dosificación de los aprendizajes esperados en la asignatura de Lengua Materna. Español	81
3.3. Marcas periféricas y convencionales de la narrativa escrita	87
3.4. Narrativa escrita de los niños de segundo año durante el ciclo escolar 2018-2019 y de quinto año durante el ciclo escolar 2021-2022	91
3.5. Conclusiones del capítulo	118
Consideraciones finales	120
Referencias	126

Introducción

La política del lenguaje va de la mano con el periodo histórico de cada nación, por consiguiente, es de suma importancia al realizar la planificación educativa en los programas de estudio que rigen cada modelo curricular. Desde el año 2018 en educación básica, el Nuevo Modelo Educativo (NME) es el fundamento de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje de cada ciclo escolar.

El eje de Lenguaje y comunicación¹ representa uno de los pilares para la aplicación de la política lingüística mexicana y de la planificación del lenguaje en nivel básico al incorporar en los planes de estudio la enseñanza de las siguientes lenguas: español, inglés y lengua indígena. Esto depende a su vez de la modalidad escolar de cada plantel educativo, no obstante, en las primarias indígenas se establece la impartición y el uso de las tres e inclusive más, dependiendo del número de lenguas indígenas registradas en cada escuela.

El NME no es la excepción a lo ya trabajado de manera previa. Esta propuesta curricular cuenta con dos objetivos generales en los que recae la política lingüística en educación primaria; la escritura y la castellanización. La importancia otorgada a la lengua escrita difiere de aquella concedida a la lengua oral durante la educación preescolar debido a

¹ Según la SEP en el *Modelo Educativo para la educación básica* (2017) se trata de un campo formativo que se concentra en la cultura escrita. La adquisición de la escritura requiere procedimientos especiales de enseñanza, y resulta necesaria como un área de concentración educativa. Las capacidades de abstracción, memoria, reconocimiento visual, y asignación de sentido que están implicadas, son en sí mismas útiles para el desarrollo infantil, y permiten la comunicación efectiva necesaria para las interacciones sociales del mundo contemporáneo. El currículo de la educación básica recurre a la producción contextualizada de lenguaje oral o escrito, la escritura de textos guiados por finalidades o destinatarios, la interpretación de un texto, y el análisis de la producción lingüística. 209

que en el nivel educativo subsecuente se tiene como prioridad aprender a leer y escribir en español. Sin dejar de mencionar que pasar del monolingüismo al bilingüismo, o bien del bilingüismo al plurilingüismo en el caso de la población indígena, es el ideal a cumplir según este modelo educativo, ideal que perpetúa el uso del español sea la lengua materna o no de los alumnos.

La escuela primaria figura como uno de los contextos que más influye en el niño² al momento de desarrollar la competencia escrita. El número de horas lectivas dedicadas a la materia de Lengua materna. Español, impartida en primero y segundo grado, corresponde a un 25% del tiempo total dedicado en el currículo, por encima de asignaturas como Matemáticas y Conocimiento del medio. El énfasis de alfabetizar al alumno es una de las tareas principales al concluir el primer ciclo de primaria:

A lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria, los alumnos afrontan el reto crucial de alfabetizarse, de aprender a leer y escribir. Pero la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida. (SEP, 2017: 73).

La cita anterior refleja la importancia que adquiere la escritura en el ámbito educativo debido a que gran parte de la política lingüística opera bajo el principio de castellanización. Cabe mencionar que el número de horas lectivas dedicadas al aprendizaje de la lengua española cambia en escuelas pertenecientes a la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), no obstante, la finalidad de alfabetizar en español se

² Con el único fin de facilitar la lectura y comprensión en esta tesis, utilizaré el término genérico del masculino plural “niños” cuando me refiera a niños y niñas que colaboraron en este estudio. Por ninguna razón deberá entenderse como una omisión intencionada al género femenino. Tal y como lo menciona Martínez (2014).

mantiene. Por dicho motivo, es importante conocer el desarrollo de la escritura para entender los procesos alfabéticos que se presentan a lo largo de la enseñanza y aprendizaje de los niños.

La investigación realizada privilegió el método cualitativo, de manera específica, el método etnográfico, debido a la importancia de este para documentar y de manera posterior interpretar el vínculo existente entre el español escrito y el contexto de la escuela. Los resultados que presento a continuación fueron trabajados a lo largo de tres fases denominadas de la siguiente manera: Fase I. Pilotaje e introducción, fase II. Recapitulación de información y fase III. Análisis post-pandemia.

El capítulo I de esta tesis, por consiguiente, muestra una documentación teórica en donde analizo la política lingüística presente en el Nuevo Modelo Educativo, de manera particular, en los contenidos relacionados con el eje de Lenguaje y Comunicación. Por lo tanto, en este primer apartado resalto la incidencia de la política del lenguaje al momento de realizar la planificación educativa en nivel básico.

El capítulo II retoma la fase de Pilotaje e introducción, así como la de Recapitulación de la información. En este apartado particularizo en el contexto de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata turno matutino, de forma específica en el segundo y quinto año grupo “A” en ciclos escolares diferentes. El objetivo consiste en realizar una comparativa entre lo reportado por Martínez (2008) con lo documentado desde finales del ciclo escolar 2018 hasta mediados del 2022.

Por último, el capítulo II corresponde a la fase de Análisis post-pandemia en el cual retomo la dosificación de los aprendizajes clave estipulados por SEP (2017) para compararlos

con los resultados obtenidos en la narrativa escrita por los mismos niños en ciclos escolares diferentes. Esto último con la finalidad de mostrar que en este contexto en particular no existe una correspondencia entre lo observado y lo esperado.

La asignatura de Lengua materna. Español incluye una dosificación de los aprendizajes esperados al término de cada ciclo escolar. Para los dos primeros grados de primaria, es decir, aquellos que contemplan el primer ciclo, existe un acercamiento más profundo a la escritura en contraste con lo trabajado en preescolar, no obstante, en el tercer ciclo, de manera específica en quinto año, existe un desarrollo de la lengua escrita que contempla la función comunicativa de los textos y el conocimiento del sistema lingüístico.

En términos generales, el contraste entre los aprendizajes esperados y observados en la narrativa escrita en español obedece a una política del lenguaje homogénea que no particulariza en los escenarios en donde la diversidad cultural y lingüística está presente debido a los procesos de migración. Si bien existe una apertura a la enseñanza de lenguas indígenas y al conocimiento cultural de los alumnos, los resultados documentados en instituciones educativas como la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata son el reflejo del rezago educativo y del fracaso de la planificación del lenguaje en México.

Capítulo I: Planificación del lenguaje en el marco del Nuevo Modelo Educativo: La función lingüística del español en educación primaria frente a las lenguas indígenas y el inglés

La política del lenguaje va de la mano con el periodo histórico que se vive en cada nación, México no es la excepción. A lo largo de su historia se cuenta con una vasta documentación que se materializa sobre todo en los programas de estudio que han regido y rigen cada modelo curricular. Por ejemplo, desde el año 2018 en educación básica, el Nuevo Modelo Educativo (NME) es el fundamento de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje de cada asignatura perteneciente a determinado grado y nivel escolar.

El eje de Lenguaje y comunicación representa uno de los pilares para la aplicación de la política lingüística mexicana y la planificación del lenguaje en nivel básico al incorporar en los planes de estudio la enseñanza de tres lenguas: español, inglés y lengua indígena. Esto depende a su vez de la modalidad escolar de cada plantel educativo, no obstante, para las primarias indígenas se establece, a nivel programático, la impartición y el uso de los tres idiomas.

Rebeca Barriga en su libro *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. (2018), define a la política lingüística de la siguiente manera: “[...] entendiéndola como todas aquellas acciones realizadas tanto por instituciones gubernamentales como por los individuos que inciden en los hablantes y en el uso o desuso de sus lenguas.” (Barriga, 2018: 39-40).

En este caso particular y con base en dicha definición, se identifican dos agentes principales encargados de realizar la acción de diseñar y ejecutar esa política lingüística: las instituciones y los individuos que inciden en las lenguas. En un contexto de educación básica,

la parte institucional está representada en gran parte por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los individuos son los agentes involucrados en la formación curricular y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

William Mackey, por su parte, en *Las dimensiones de la política del lenguaje* (2006) menciona la importancia de una influencia externa a la lengua que ejerce poder sobre ella. A esto lo denomina política del lenguaje:

La política del lenguaje es la *influencia del poder sobre la lengua*. El poder puede ser *político, económico, demográfico, social, cultural o ideológico*, y cada elemento tiene un peso desigual sobre la lengua en diferentes épocas y en diferentes lugares. [...] La suma de estos poderes pueden tener un efecto acumulativo y multiplicador, prolongándose al grado de que, si todos apoyan a la misma lengua, ésta tendrá poca necesidad de ser protegida por una política explícita del lenguaje. (Mackey, 2006: 23). (Las cursivas son mías).

La política del lenguaje, por lo tanto, visibiliza el tipo de poder que incide en la lengua. En el ámbito educativo, cada uno de los poderes que menciona Mackey se ven reflejados, no obstante, el ideológico es uno de los que más definen las acciones de la política lingüística en México, sobre todo al momento de desarrollar un nuevo plan de estudios caracterizado por cambiar durante cada sexenio gubernamental.

Los dos conceptos anteriores presentan una diferencia entre lo denominado como política lingüística y política del lenguaje. En lo expuesto por Rebeca Barriga, la definición hace hincapié en las acciones generadas por ese poder del que habla Mackey. Por consiguiente, tanto política del lenguaje como política lingüística son dos conceptos relacionados de manera direccional, ambos presentes en la planeación y desarrollo de los modelos educativos.

Una de las características principales de la política del lenguaje es el cambio. Aunque pueden resistir la prueba del tiempo durante años, no son fijas debido a que sus modificaciones dependen en gran medida de la época en la cual se crean y desarrollan. El propósito de la política de completa erradicación, denominada por Mackey con el término de **lingüicidio**, tiene modificaciones en el ámbito educativo a finales del siglo XX, de manera específica con la llegada de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) en territorio mexicano cuyo objetivo en el plano lingüístico fue la enseñanza conjunta tanto de las lenguas indígenas como del español.

La política de destrucción de las lenguas indígenas que legitimó al español durante los siglos precedentes también sufrió cambios jurídicos en el siglo XX. A pesar de que el español y las lenguas indígenas adquirieron el mismo estatus legislativo, ambas son denominadas hoy en día como **lenguas nacionales** mas **no oficiales**. El artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos³ enfatiza en la diversidad lingüística y cultural de la nación, sin embargo, la política lingüística explícita difiere en cuanto a la praxis, cuyo desarrollo sigue priorizando la enseñanza de las lenguas con mayor número de hablantes y de prestigio internacional.

³ El primer párrafo del artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, menciona lo siguiente: La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (2020).

El paso de una política de destrucción a una de tolerancia se reflejó mediante una educación que pretendía un **bilingüismo equilibrado**⁴, no obstante, el español continuó legitimándose a través de una **desculturización lingüística**, entendida como: “[...] un proceso de transformación idiomática que se produce cuando el idioma originario se va cambiando por algún otro (u otros) (Raj y Raj 2004: s/p).” (Canuto, 2013:32). Por lo tanto, se reconoce la existencia de la diversidad lingüística en las aulas, no obstante, en los primeros niveles educativos es común el desplazamiento lingüístico ⁵para dar paso al aprendizaje y al uso del español, modificando la comunicación entre algunos de los participantes con lengua materna indígena.

El fundamento de la política de destrucción y de tolerancia tiene como base la ideología mexicana del **Incorporativismo** y el **Integracionismo**⁶. Por un lado, Rebeca Barriga explica que: “[...] el Incorporativismo volvía a poner en juego la identidad del indígena al negarle la expresión de su lengua materna e imponerle una cosmovisión lejana a la otra.” (2018: 34). Por otro lado, cuando habla sobre el Integracionismo menciona lo siguiente: “Se trata de integrar al indio a la nación con su propio bagaje cultural y sin menoscabo de sus valores étnicos.” (2018: 35). Por consiguiente, las dos ideologías anteriores

⁴ Alonso Guerrero y Marcela San Giacomo (2014) retoman a Uriel Weinreich (1953) para distinguir tres tipos de bilingüismo individual. Dentro del bilingüismo individual está presente el bilingüismo equilibrado. Este último se caracteriza por la misma competencia lingüística en ambas lenguas.

⁵ En palabras de Andrew Roth (1989): El desplazamiento lingüístico siempre tiene las siguientes características: primero, dos lenguas, por lo menos, están en contacto; segundo, miembros de distintas generaciones en uno o más grupos domésticos exhiben diferentes grados de dominio de las lenguas en contacto (típicamente el dominio va desde el monolingüismo en una lengua hasta el monolingüismo en la otra pasando por el bilingüismo); y, por último, hay una asociación entre generaciones y rangos específicos del dominio de cada lengua.

⁶ Rebeca Barriga (2018) escribe con mayúsculas iniciales los términos de Incorporativismo y de Integracionismo, por dicho motivo, transcribo estos conceptos tal y como ella los emplea.

se ven reflejadas de manera directa en la educación a través de la política lingüística y la planificación del lenguaje en diferentes momentos históricos.

Recuperando a especialistas en el tema (Gunther 2014, Barriga 2018, Jiménez y Mendoza 2018), argumento que: la **Educación Indígena Bilingüe Bicultural**, con una tendencia al Integracionismo, buscó reemplazar la política vasconcelista de los primeros años del siglo XX cuya característica principal radicaba en el Incorporativismo. En las escuelas indígenas los conocimientos culturales de la población, incluyendo la lengua, se retomarían con la misma importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, no se impondrían los conocimientos occidentales sobre los indígenas, sin embargo, la planeación lingüística visibilizada en los modelos educativos regresaba al Incorporativismo al momento de diseñar e impartir una educación en lengua española que en vez de dar paso a la diversidad perpetuaba el ideal de homogenización.

Así como la política lingüística y la política del lenguaje son conceptos relacionados entre sí, la planificación lingüística también lo está, y es el tercer concepto de esta triada conceptual. Richard B. y Baldauf, Jr. definen a la **política** y la **planificación del lenguaje** de la siguiente forma:

La política (declaraciones de intención) y planificación (instrumentación) del lenguaje (LPP, por sus siglas en inglés) se define como la planificación –a menudo en gran escala y nacional, la que usualmente emprenden los gobiernos –que tiene como propósito influir en –si no cambiar- las formas de hablar o las prácticas de alfabetización dentro de la sociedad. (2006: 78).

La planificación del lenguaje, entendida como instrumentación a nivel nacional, está vinculada a su vez con una política de adquisición cuyo énfasis principal de aplicación se centra en el sector educativo de nivel básico o bien de los primeros años de escolarización.

Esta política influye de manera significativa en las prácticas de alfabetización dentro de la sociedad.

Robert L. Cooper en “La planificación lingüística y el cambio social” (1997) agrega a los tipos de planificación de Heinz Kloss (1969) una más: la planificación lingüística de adquisición. Esta se caracteriza por tener un vínculo directo con la educación al incluir la enseñanza de otra lengua ya sea como L1 o L2⁷, por lo tanto, busca incrementar el número de hablantes desde el inicio de educación básica. En el caso de México, la política de adquisición se centra en la lengua española, dejando de lado a las lenguas indígenas.

Las prácticas de alfabetización de la planificación del lenguaje en los modelos educativos de nivel básico incluyen el aprendizaje del español por parte de los alumnos, ya sea como lengua materna o como lengua de adquisición y desarrollo posterior. Dicha finalidad radica en el cumplimiento de uno de los principales objetivos curriculares del eje de Lenguaje y comunicación de educación primaria.

1.1. Política lingüística en la Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Indígena Bilingüe Bicultural de 1983 es el antecedente de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) paradigma que se persigue impulsar hasta hoy en día. Además, es importante mencionar las reformas al artículo 2° y 3° constitucional durante las dos primeras décadas del siglo XXI debido a que son acontecimientos históricos que influyen, igualmente, en la política lingüística y planificación del lenguaje en educación indígena.

⁷ En este sentido se hace referencia a la lengua materna como L1 mientras que a la segunda lengua de adquisición y desarrollo se le denomina como L2.

La Educación Intercultural Bilingüe, parte de la importancia de la interculturalidad en la educación indígena. Rebeca Barriga define el término de la siguiente manera:

La interculturalidad como alternativa en la educación indígena aparece a finales de los años 80, principios de los 90, en el contexto de la educación indígena de los países de América Latina, como una nueva alternativa que busca el desarrollo autodeterminado de los pueblos indígenas y una educación que integra la propia cultura a la cultura dominante. (2018: 69).

El propósito de la educación intercultural radica en el Integracionismo de la población indígena. Esto involucra atender la diversidad cultural y lingüística por medio de un diseño curricular que fomente el bilingüismo e incluso el plurilingüismo presente en el aula sin posicionar una lengua sobre otra, es decir, crear relaciones de horizontalidad mediante la planificación del lenguaje en las instituciones de educación básica.

La creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, llamada en la actualidad Dirección General de Educación Indígena para la Educación Intercultural y Bilingüe (DEGEIIB), tiene como antecedente la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. Este organismo tiene como propósito lo siguiente:

Ofrecer de manera corresponsable con las entidades federativas, educación básica de calidad y equidad para la población indígena, en el marco de la diversidad, que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento.” (Jiménez y Mendoza: 2018, 30).

Lo anterior resalta el papel de la cultura y la lengua como dos de los elementos a considerar al momento de elaborar un plan curricular en educación básica con modalidad indígena. La política lingüística está sustentada por esta subdirección de la SEP, encargada de cumplir con una educación intercultural en la cual se involucran mecanismos de acción como la normativa, la supervisión y la evaluación del modelo educativo puesto en práctica.

Las escuelas indígenas, como mencioné en los párrafos anteriores, tienen como base el principio de interculturalidad en la enseñanza. A diferencia de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, la educación intercultural incluye la posibilidad de integrar más de dos enfoques culturales, ampliando y a su vez enriqueciendo el proceso educativo en aulas plurilingües y multiculturales. Por consiguiente:

La educación intercultural busca la inclusión de otras culturas y lenguas, pero no se limita a ello o al enriquecimiento que puede derivar del contacto entre diferentes culturas, sino que pone en el centro las relaciones asimétricas de poder entre las culturas de contacto y coloca a los conocimientos en un lugar central junto con las distintas maneras en que se construyen. Además, se dirige hacia la descolonización de los conocimientos y se fundamenta en un diálogo de saberes entre pares para crear las bases de la socialización igualitaria entre quienes pertenecen a distintas culturas y habitan un mismo país. (Keisher, et. al: 2018, 6).

La cita presentada de manera previa pone de manifiesto la importancia de la participación conjunta de las culturas que conviven en un mismo espacio. En este caso, la política lingüística recae de manera directa en los agentes involucrados en dicho proceso debido a que la planificación del lenguaje en una escuela indígena difiere de aquella realizada en instituciones que no pertenecen a esta modalidad, aunque se trate del mismo nivel educativo.

Jiménez y Mendoza (2018), mencionan que la educación indígena bilingüe tiene a su vez como fundamento los diferentes procesos lingüísticos de la población:

El inicio de una educación pensada diferencialmente para indígenas se relaciona directamente con los procesos lingüísticos. Es decir, el deseo de implantar una educación bilingüe y la determinación del tipo de profesional necesario para ello fueron el inicio de la educación ofrecida especialmente al colectivo indígena. No obstante, el 'éxito' del método bilingüe en las escuelas no ofreció un bilingüismo coordinado, sino que consiguió la castellanización de indígenas con apoyo de sus propias lenguas. (19).

El principio de dicha diferencia en el ámbito educativo radica en la diversidad lingüística, tal y como lo mencionan las autoras. El tipo de educación que recibe la población

indígena, con base en la política del lenguaje, debe “aspirar” al bilingüismo. El monolingüismo en lengua indígena resulta insuficiente, no obstante, el monolingüismo en lengua española de la mayoría de la población mexicana es la medida estándar para lograr en los próximos niveles educativos el tan esperado bilingüismo entre el español y una lengua extranjera y/o de prestigio como es el caso del inglés. Más adelante me detendré en esto último.

El peligro de la creación de una política lingüística y por consiguiente de una planificación del lenguaje en manos de la población dominante y del grupo mayoritario radica en lo que en palabras de Rebeca Barriga es el **peligro de la interculturalidad**:

El peligro de la interculturalidad es que se puede disfrazar la unilateralidad y repetir de nuevo el patrón de siempre: una política para indígenas desde el mestizo y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas. Sobre este mismo pensamiento, la otra parte de la ecuación, el bilingüismo, puede también estar contaminado al concebirse desde una perspectiva monolingüe, con el español en la mira, y unidireccional, ya que está pensado únicamente como necesidad de las comunidades indígenas y no de la comunidad nacional.” (2018: 95).

La interculturalidad en el ámbito educativo mexicano, como lo menciona Rebeca Barriga, está pensada para llevarse a cabo en las comunidades indígenas y no para la población en general. Esto conlleva a una planificación del lenguaje con base en diferentes tipos de bilingüismo que, si no logran cumplirse, promueven la hegemonía del español al desplazar a las lenguas indígenas. El término de interculturalidad, por lo tanto, pone de manifiesto la distinción entre cada una de las culturas que conviven entre sí además de la interacción lingüística de los agentes involucrados al entrenar en contacto.

La educación indígena también enfrenta el reto de la atención a la no delimitación concreta de la diversidad lingüística del país. Las diferentes poblaciones sociolingüísticas que conviven en un mismo territorio, así como los procesos de migración de la población

indígena, influyen en la configuración de espacios. Los docentes optan en su mayoría por el uso del español como medio de comunicación en el aula para la enseñanza de los contenidos curriculares, por consiguiente, a pesar de que los alumnos estén adscritos a un sistema de educación indígena, el español se posiciona como la principal lengua de enseñanza-aprendizaje.

La situación anterior también se agrava con la distribución de materiales didácticos en las escuelas que pretenden lograr un bilingüismo entre español y lengua indígena debido a que la planificación lingüística de adquisición no funciona de igual manera entre esta población. En este tipo de materiales, es posible vislumbrar la política lingüística del Estado; predominan aquellos escritos en lengua española, los de lengua indígena no contemplan todas variedades dialectales del país y su distribución no suele coincidir con la variante e incluso con las lenguas habladas por la comunidad escolar.

La planificación del lenguaje mediante acciones que posicionan en desventaja el aprendizaje y uso de la lengua indígena, fomentan a nivel nacional la tradición castellanizante de la escuela a pesar de que en el ámbito jurídico exista un respaldo hacia la diversidad cultural y lingüística. El propósito de lograr un bilingüismo equilibrado se ve abatido por el número de lenguas que existen en el aula y por los propósitos de aquéllos que rigen la política lingüística; en vez de que exista una política de promoción o de reanimación se sigue perpetuando una de tolerancia.

1.2. Política lingüística en el Nuevo Modelo Educativo

El Nuevo Modelo Educativo (NME), diseñado en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, entró en vigor desde el ciclo escolar 2018-2019. La denominada Reforma Educativa,

anunciada desde el año 2012, contempló la reforma del artículo 3°. Estos primeros cambios son algunos de los antecedentes jurídicos del modelo que rige la educación básica actual con todo y la reformulación de contenido realizada durante este sexenio. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP), para construir esta propuesta pedagógica se realizó una consulta ciudadana en julio de 2016, misma que involucró la participación de maestros, padres de familia, académicos, hablantes de lenguas indígenas, etc., con el objetivo de presentar aportaciones para el nuevo diseño curricular.

Las propuestas generadas por medio de la consulta ayudaron a definir parte de la política lingüística en el ámbito educativo. Por consiguiente, esto último permitió la planificación del lenguaje en el modelo que entró en vigor. La ideología de apertura a la diversidad lingüística y cultural, cuyo antecedente se remite a finales del siglo pasado, es uno de los puntos que se resalta en esta planificación curricular explícita al incluir en el eje de Lenguaje y comunicación las siguientes asignaturas: Lengua Materna. Español; Lengua Materna. Lengua Indígena; Segunda Lengua. Lengua Indígena; y Lengua Extranjera. Inglés.⁸

Aspectos del currículo anterior que tienen como fundamento el Plan de estudios de educación básica del año 2011 también sufren modificaciones, no obstante, cierto contenido se mantiene dependiendo del grado y nivel escolar. Como menciono en el párrafo anterior, la asignatura denominada de manera previa como Español ahora puede recibir el nombre de Lengua Materna o Segunda Lengua, esto involucra considerar como L1 a otras lenguas aparte del español en un territorio caracterizado por una amplia diversidad lingüística. Por lo tanto,

⁸ Para propósitos de esta investigación se respeta el uso de mayúsculas en las asignaturas mencionadas, tal y como aparecen en el NME.

se incluye el enfoque bilingüe en primarias estatales y generales mientras que en escuelas indígenas el enfoque es plurilingüe al incorporar la enseñanza de Lengua Extranjera. Inglés.

El eje de Lenguaje y comunicación en educación primaria se caracteriza por dos objetivos generales en los que recae la política lingüística: la escritura y el bilingüismo. En esta propuesta curricular, el NME no es la excepción a lo ya trabajado de manera previa. La castellanización que inició con Vasconcelos continúa al legitimar los dos puntos anteriores. La importancia otorgada a la lengua escrita difiere de aquella concedida a la lengua oral durante la educación preescolar debido a que en el nivel subsecuente se tiene como prioridad aprender a leer y escribir en español. Sin dejar de mencionar que pasar del monolingüismo al bilingüismo, o bien del bilingüismo al plurilingüismo en el caso de la población indígena, es el ideal a cumplir según este modelo educativo.

El fundamento para continuar con el trabajo de castellanización en aquellos hablantes de lengua indígena, según dicha propuesta curricular, recae en los fines comunicativos de la sociedad en general y en el acceso a diferentes fuentes de información en un idioma diferente a su lengua materna:

Para los alumnos de educación primaria cuya lengua materna es alguna de las sesenta y ocho lenguas indígenas o de sus variantes dialectales, el aprendizaje del español como segunda lengua es importante en la medida en que les permite ser usuarios capaces de comunicarse eficazmente con la población hispanohablante y de acceder a las fuentes de información oral y escrita en español. (SEP, 2017: 178).

La cita anterior, privilegia el aprendizaje y uso del español debido a la cantidad de hispanohablantes en comparación con aquellos hablantes de alguna lengua indígena en territorio mexicano. Además, el español adquiere el estatus de lengua de conocimiento al permitir el acceso a diferentes fuentes de información oral, pero sobre todo escrita en un idioma que hoy en día es considerado uno de los más hablados a nivel mundial. Esto último

se relaciona de manera directa con la importancia que adquiere la escritura. Al respecto, Rebeca Barriga menciona lo siguiente:

La lengua oral tiene un gran valor y funcionalidad en las comunidades: es la lengua del ámbito familiar, íntimo y emotivo. *El español, en cambio, es la lengua del conocimiento, de la ciencia y el progreso, por lo tanto, es el ámbito privilegiado para la lectura y la escritura.*” (Las cursivas son mías). (2018: 176-177).

La diferencia entre el valor otorgado a la lengua oral y a la lengua escrita se remite a la funcionalidad de estas en los diferentes ámbitos de uso. El español gana terreno en las aulas debido a su importancia en el aprendizaje de otro tipo de conocimientos que van más allá de lo metalingüístico⁹. Por dicho motivo, aunque se incluya en el NME la materia de Lengua Materna. Lengua indígena, no ocurre el desplazamiento o pérdida de la lengua española en el ámbito educativo, por el contrario, se posiciona como lengua obligatoria incluso en escuelas indígenas.

El tan anhelado bilingüismo, que inicia desde educación preescolar con la introducción de palabras en inglés por medio de la oralidad, es la meta por cumplir para cada egresado de educación básica. El tipo de bilingüismo propuesto no sólo debe ser equilibrado, sino que también aditivo, es decir, el objetivo es lograr un enriquecimiento cultural entre los involucrados en el proceso teniendo como principal referente el lenguaje (SEP, 2017), no obstante, el panorama en las escuelas indígenas propicia la aparición de un bilingüismo

⁹ Por conocimientos más allá de lo metalingüístico me refiero a aquellos relacionados con los aprendizajes de géneros discursivos que implican una función comunicativa tal y como lo menciona Karina Hess (2003) y no aquellos relacionados con el conocimiento del lenguaje en sí mismo.

sustractivo ¹⁰ en el cual se valora más el español y el inglés por su prestigio social y funcionalidad en contraste con cualquier otra lengua indígena.

El bilingüismo y plurilingüismo mencionado de manera explícita en la política lingüística del NME, se define con base en el aprendizaje de lenguas habladas más allá de un contexto nacional. Como bien lo menciona Rebeca Barriga, no se valora el multilingüismo amerindio de otros hablantes capaces de comunicarse en varias lenguas con otros pueblos en los que comparten incluso un mismo territorio. Por lo tanto, el bilingüismo en México se caracteriza por lo siguiente:

El bilingüismo, por su parte, es de naturaleza conflictiva y asimétrica. Hasta el momento, no ha emergido de una acción concreta y planificada de la política lingüística mexicana, pues se ha quedado atrapado, la mayor parte de las veces en una mera terminología vacía de contenido lingüístico y preñada de significados sociales: prestigio, hegemonía, dominio, prejuicio y desplazamiento. (2018: 68).

La realidad en las escuelas indígenas del país es que, aunque exista apertura a la diversidad cultural y lingüística pronto se vislumbra la hegemonía del español en las aulas. Las acciones propuestas dentro de la planificación del lenguaje enfatizan primero en los métodos para la enseñanza de la lengua española, en segundo lugar, posicionan al inglés y por último se toma en consideración a las lenguas indígenas, lo que involucra una jerarquía entre idiomas que pretenden enseñarse en un mismo espacio educativo.

Lo expuesto con anterioridad tiene como fundamento los objetivos generales a cumplir al término de cada grado y nivel educativo. Este modelo propone una política lingüística desigual para la población a través de un diseño curricular que enfatiza en un

¹⁰ Tomando como base el prestigio sociocultural de las lenguas al que hace referencia María José Molina (2003) se entiende como bilingüismo sustractivo la valoración de la segunda lengua a expensas de la primera.

bilingüismo equilibrado para la mayoría de los estudiantes de nivel básico, no obstante, para los alumnos pertenecientes a una escuela con modalidad indígena el bilingüismo ya es obligatorio, por lo que el plurilingüismo es la alternativa para incluir al inglés. Esto queda visible desde la finalización del primer nivel educativo obligatorio, es decir el preescolar, debido a que el alumno debe ser capaz de realizar la siguiente tarea:

Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena. Usa el lenguaje para relacionarse con otras personas. *Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.* (SEP, 2017: 48). (Las cursivas son mías).

El primer nivel de educación obligatoria, por una parte, involucra el trabajo directo con el uso de la lengua materna en diferentes situaciones comunicativas, ya sea ésta el español o cualquier lengua indígena, no obstante, comienza a su vez la formalización del aprendizaje de un idioma extranjero por medio de construcciones sencillas y verbalizadas. Por otra parte, en primaria se impone la castellanización de manera obligatoria, contemplando el aprendizaje de tres lenguas pertenecientes a diferentes familias lingüísticas durante los primeros años de escolarización de los alumnos. Esto se visualiza en los objetivos a cumplir al momento de finalizar la educación primaria:

Comunica sentimientos, sucesos e ideas, tanto de forma oral como escrita en su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena. Si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas. (SEP, 2017: 48).

La política plurilingüe, o bien trilingüe como la denomina Rebeca Barriga, es la encargada de regir los contenidos curriculares del NME. Sobre ella recae la planificación del lenguaje y por consiguiente el diseño de cada meta a cumplir en educación básica. La política bilingüe que inició a finales del siglo XX se ha transformado a una plurilingüe en la que no

sólo se contempla a las lenguas nacionales, sino que se incluye a una lengua extranjera con alto prestigio.

La justificación de este tipo de política lingüística recae en un vínculo generado por la globalización. Esto respalda la obligatoriedad del inglés en las aulas al facilitar una supuesta interconexión entre cada uno de los participantes por medio de diferentes elementos culturales entre los cuales resalta el lenguaje. La SEP argumenta lo siguiente con respecto a la importancia de la enseñanza del inglés desde los primeros años escolares:

La enseñanza del inglés es una de las prioridades del nuevo currículo porque es una herramienta indispensable para facilitar la interlocución en un mundo cada vez más interconectado, tanto para docentes como para estudiantes. El objetivo es que todos los niños, niñas y jóvenes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, es fundamental que todos los maestros —no solamente quienes enseñan esta asignatura— dominen este idioma. (2017: 142-143).

La decisión de enseñar una lengua extranjera exige a su vez una formación docente bilingüe o bien, plurilingüe que en modelos pasados no estaba del todo contemplada. La planificación del NME parte de un diseño curricular en donde el docente debe desarrollar el papel de mediador de cada una de las denominadas Prácticas sociales del lenguaje ¹¹ con la finalidad de generar un proceso de enseñanza equilibrado entre cada una de las lenguas involucradas.

Rebeca Barriga en su texto titulado “El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México” (1995), representa mediante dicho movimiento los cambios suscitados en la política del lenguaje con base en ciertos acontecimientos que han definido el

¹¹ El concepto de Prácticas sociales del lenguaje según la SEP (2017) remite a las tradiciones de la lengua oral y escrita. Dichas prácticas buscan: Favorecer la participación de los alumnos en diversos ámbitos sociales; ampliar sus intereses; resolver sus necesidades y expectativas; fortalecer su identidad, sus raíces y la valoración de la diversidad de su entorno social y natural.

rumbo de las lenguas habladas en el país. En el movimiento pendular se define el dinamismo suscitado entre las lenguas indígenas y el español de la siguiente manera:

Esta supremacía del español a las lenguas indígenas se tradujo de inmediato en políticas lingüísticas heredadas de los rasgos distintivos del encuentro. Su representación más gráfica es la de un péndulo en continuo vaivén entre los polos de una fórmula repetida una y otra vez: castellanización o lenguas indígenas, lenguas indígenas y castellanización.

Luego de 500 años de historia, *el movimiento pendular no ha cesado, si acaso se ha detenido, privilegiando un polo frente al otro sin perder nunca su naturaleza dual.* (63). (Las cursivas con más).

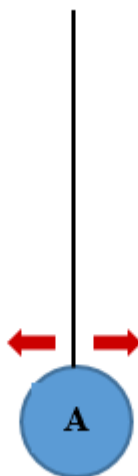
La representación dual de la política del lenguaje en México, presente desde el momento de encuentro entre españoles e indígenas, mantiene la constante de posicionar dos grupos de lenguas; el primero que contempla al idioma español y el segundo que a su vez se subdivide en la gran cantidad de lenguas indígenas habladas en todo el país. No obstante, el movimiento pendular, con su distintivo vaivén entre los polos, en el ámbito educativo sufre algunas modificaciones con la política lingüística del NME debido a que, en vez de considerar sólo a dos grupos de lenguas, se agrega a este movimiento un grupo más, es decir, se incluye al inglés dentro del currículo de aprendizaje pretendiendo el tan anhelado bilingüismo de prestigio.

El movimiento pendular, por consiguiente, se representa por medio de dos fases. La primera contempla una pausa en el centro de dicho péndulo. En ella descansa la supremacía del español por tratarse de la lengua en la que se enfoca gran parte de la política lingüística mexicana. La segunda fase, considera el dinamismo de dicho movimiento, por lo tanto, en uno de los polos se encuentra el inglés, mientras que en el otro extremo aparecen agrupadas las lenguas indígenas.

El movimiento completo ocurre de la siguiente manera: En el centro se localiza la lengua con el mayor número de hablantes en el territorio nacional, cuando ocurre una modificación en la política lingüística, en este caso en particular con el NME, el péndulo se mueve de derecha a izquierda, dependiendo de las finalidades de dicha política y de los ámbitos en donde ésta se ejerza, no obstante, en el contexto educativo mexicano se mantiene la constante de regresar al centro, es decir, al español para detenerse y generar una pausa en éste la mayor parte del tiempo.

Los gráficos presentados a continuación tienen como finalidad ilustrar las dos fases del movimiento pendular. La base de esta parte de la política lingüística mencionada en el NME, de manera específica se centra en el movimiento presente en el eje de Lenguaje y comunicación de educación primaria, por lo tanto, en él se incluye la participación de tres grupos de lenguas diferentes entre sí:

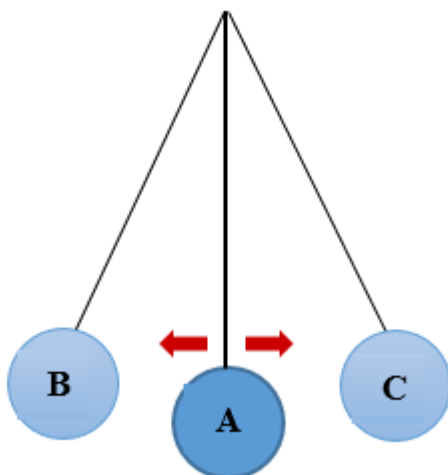
Figura 1. Fase 1 del movimiento pendular



Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta teórica y esquemática de Rebeca Barriga (1995).

El péndulo está posicionado en el punto central (A), mismo que hace referencia al español. Las flechas indican el posible movimiento de derecha a izquierda. Dependiendo de la lengua que favorezca la política lingüística, el péndulo entrará en movimiento.

Figura 2. Fase 2 del movimiento pendular

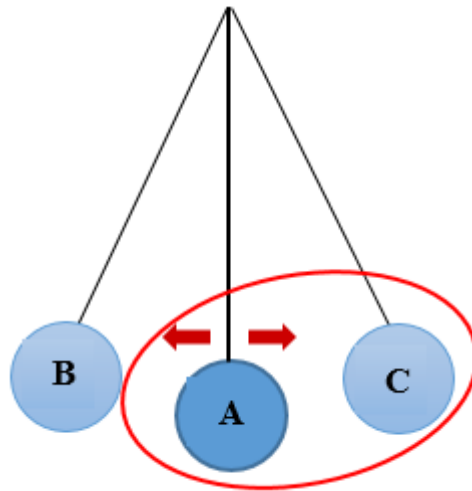


Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta teórica y esquemática de Rebeca Barriga (1995).

El péndulo, posicionado en el punto central (A), entra en movimiento cuando la política lingüística favorece a una lengua diferente al español. En uno de los polos (B) se encuentra el grupo de las lenguas indígenas, mientras que en el otro (C) se encuentra el idioma inglés.

Las dos figuras anteriores ilustran la interacción entre los tres grupos de lenguas involucradas en la política lingüística del NME. Cabe resaltar que esta representación en específico tiene como principal fundamento el bilingüismo, o bien en el caso de los hablantes de lenguas indígenas el plurilingüismo. A su vez, en este movimiento existe una tendencia a privilegiar el dinamismo suscitado entre el centro y uno de los polos. La figura 3 ilustra el tipo de bilingüismo que se pretende lograr con base en lo estipulado en los planes y programas de estudio de dicho modelo educativo.

Figura 3. Tipo de bilingüismo que favorecería el NME



Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta teórica y esquemática de Rebeca Barriga (1995).

El bilingüismo entre A y C, es decir, entre español e inglés es el bilingüismo que favorece la planificación lingüística del NME. La diferencia entre el tipo de bilingüismo entre A y B, es decir, entre español y lengua indígena recae en el prestigio lingüístico de las lenguas involucradas.

La base del movimiento pendular en el ámbito educativo no es de carácter monolingüe. Si bien la política lingüística se enfoca más en el centro del péndulo al contar con una población en su mayoría monolingüe en español, el programa propuesto por el NME busca lograr el dinamismo de dicho movimiento al poner especial énfasis en el bilingüismo generado entre lengua española e inglés a través de las Prácticas sociales del lenguaje presentes en el currículo obligatorio de educación primaria.

Las Prácticas sociales del lenguaje, a su vez, tienen como fundamento la división entre tradiciones orales y escritas. En el caso de los objetivos generales para los egresados de educación básica se pretende un equilibrio entre ambas competencias, centrándose en la importancia del bilingüismo y plurilingüismo al finalizar cada nivel educativo. No obstante, los objetivos particulares de los dos primeros años de educación primaria presentan una

tendencia a la adquisición de la lengua escrita sobre la lengua oral trabajada ya desde preescolar.

La castellanización en escuelas indígenas tiene como base las actividades en donde se desarrolla la competencia escrita según lo estipulado en *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y comunicación* (2017) de la SEP. La educación preescolar es parte del proceso de alfabetización inicial al generar un acercamiento a diferentes tipos de texto para lograr de manera posterior una adquisición, decodificación y producción por parte de los alumnos. Esto implica a su vez dos vertientes de aprendizaje; la primera vinculada con el uso y funciones de los textos y la segunda caracterizada por el aprendizaje del sistema formal de escritura.

El propósito de generar un antecedente en cuanto a la lectoescritura tiene como fundamento lograr la adquisición de esta competencia dentro del primer ciclo de primaria, es decir, primero y segundo año, para continuar con su desarrollo en los años subsecuentes de educación básica. En el NME se especifica la importancia del preescolar para lograr dicha tarea debido a que la actividad de leer y escribir está contemplada desde los primeros años de ingreso a primaria:

También se pretende la aproximación de los niños preescolares a la lectura y la escritura a partir de la exploración y producción de textos escritos; a la cultura escrita, de modo que comprendan que se escribe y se lee con propósitos determinados. De ninguna manera se espera que los niños egresen de este nivel leyendo y escribiendo de manera convencional y autónoma; *estos son logros que se espera que consoliden hacia el segundo grado de educación primaria.*” (SEP, 2017: 165-166). (Las cursivas son mías).

La cita anterior define el objetivo general esperado al término de segundo grado con respecto al área de Lenguaje y comunicación. Este propósito por cumplir tiene como base el

trabajo realizado desde preescolar debido a que tal y como se menciona en el NME, el lenguaje es una de las prioridades de educación inicial. Además, desde el ciclo escolar 2004-2005, este nivel ha formado parte de la educación obligatoria, es decir, la mayoría de los niños que ingresan a primaria han cursado preescolar con una duración de por lo menos un año.

La alfabetización inicial contempla a su vez objetivos específicos definidos con base en cada grado escolar. El primer ciclo de educación básica en el que se incluye primer y segundo grado de primaria tiene como fundamento la continuación de un proceso lingüístico iniciado ya en preescolar. Éste se caracteriza por el acompañamiento constante por parte del docente. Dentro de las actividades propuestas para la adquisición y desarrollo de la escritura se encuentran el dictado y la copia, además sobresalen la narrativa y la descripción durante este proceso de aprendizaje, no obstante, lo anterior no limita la inclusión de otro tipo de actividades y géneros discursivos para trabajar en el aula.

El papel del alumno, por un lado, consiste en afrontar un reto de apariencia nueva tomando como referencia próxima lo aprendido desde su propia experiencia y los saberes adquiridos en el nivel educativo anterior. El papel del docente, por otro lado, funciona como el de un mediador e intérprete durante el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita por parte de los estudiantes a su cargo. Para ello el NME estipula de manera explícita que cada una de las actividades desarrolladas tiene como fundamento lograr los aprendizajes esperados o bien fundamentales.

Los aprendizajes esperados o fundamentales definen los logros de cada estudiante al concluir determinado grado educativo. Éstos ayudan a concretar el trabajo docente y permiten

graduar de forma progresiva los conocimientos de los alumnos. En el caso del eje de Lenguaje y comunicación, gran parte de los aprendizajes se centran en la competencia la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita. La importancia de ésta recae en lo siguiente: “La escritura, medio primordial de aprehensión y comprensión de la realidad, le da la posibilidad al niño de estructurar su pensamiento dentro de la realidad social en que vive.” (Barriga, 2010: 1137).

Los objetivos por cumplir en el primer ciclo de primaria marcan la pauta de los grados subsecuentes, por lo tanto, en cuanto a la lectoescritura se espera que los alumnos sean capaces de desarrollar diferentes tareas conforme aumentan su nivel educativo, esto con la finalidad de tener las herramientas necesarias para comprender su realidad y por consiguiente reestructurar su pensamiento tomando en consideración aspectos formales de la lengua tales como los siguientes:

El conocimiento de la gramática, el vocabulario y las convenciones de la escritura tienen como propósito mejorar las capacidades de los estudiantes para comprender, analizar y producir textos. Se trata, también, de que puedan leer y escribir textos cada vez más complejos y adquieran progresivamente más control sobre su propia lectura y escritura. (SEP, 2017: 171).

El desarrollo progresivo de las prácticas de la lengua escrita, cuyo inicio se remonta a tareas relacionadas con la decodificación, tiene como prioridad el desarrollo de la lectoescritura por medio de cada una de las actividades propuestas por el docente en donde se pretende la adquisición de conocimientos metalingüísticos que ayudan a formalizar el aprendizaje de la lengua. Si bien el desarrollo de la competencia oral y escrita son las dos vertientes de este eje curricular, los dos primeros grados escolares se caracterizan por el trabajo de castellanización llevado a cabo durante el número de horas lectivas estipuladas en cada nivel educativo.

El número de horas clase correspondientes al eje de Lenguaje y comunicación de primer y segundo grado de primaria, es mayor en contraste con el tiempo dedicado a otras asignaturas como Matemáticas o Conocimiento del medio. Priorizar el aprendizaje de primeras y segundas lenguas durante el proceso de educación inicial, implica una política educativa con una fuerte carga en la planificación lingüística debido a que más del 50% del tiempo de enseñanza recae en las materias de: Lengua materna, Segunda Lengua y Lengua Extranjera.

La distribución de periodos lectivos de este eje en escuelas indígenas corresponde a un 52.5% del total de horas de enseñanza-aprendizaje del primer ciclo. A pesar de contar con autonomía curricular,¹² en este tipo de instituciones se destinan cinco horas para la enseñanza de la lengua materna y tres más para la segunda lengua, sin considerar dentro de este número al idioma inglés que cuenta con dos horas y media por semana. Esto quiere decir que existe una jerarquía determinada con base en la lengua materna de los estudiantes, no obstante, debido a las demandas educativas se prioriza la enseñanza del español, sea esta la lengua materna o no de los alumnos debido a que en esta última se miden los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el ciclo escolar.

1.3. Evaluación de la lectoescritura: Pruebas PLANEA (MEJOREDU) y PISA

Los resultados de la evaluación de la lectoescritura en nivel básico tienen como referente las denominadas pruebas para la mejora educativa en México. En el NME se mencionan dos

¹² En el NME se define de la siguiente manera: En la educación básica es la facultad que posibilita a la escuela el decidir un porcentaje de los contenidos programáticos de acuerdo con las necesidades educativas específicas de sus educandos. Se ejerce en cinco posibles ámbitos, con base en las horas lectivas que cada escuela tenga disponibles y los lineamientos que expida la SEP para normar sus espacios curriculares. Este componente facilita reorganizar al alumnado por habilidad o interés, y propicia la convivencia en un mismo espacio curricular de estudiantes de grados y edades diversas. (2017).

tipos: El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)¹³ y El Programa para la Evaluación de los Estudiantes (PISA). La primera de carácter nacional y la segunda de carácter internacional, ambas realizadas durante el último grado escolar de cada nivel educativo básico con excepción de preescolar.

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes tiene como antecedente la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). Esta prueba es aplicada de forma interna a alumnos de sexto grado de primaria y de manera nacional a tercero de secundaria en diferentes periodos de tiempo dependiendo del nivel educativo. En ella se evalúan los conocimientos adquiridos en los dos ejes más trabajados del currículo de educación básica: Matemáticas y Lenguaje y comunicación.

Los resultados de esta prueba en educación primaria, de manera específica en Lenguaje y comunicación, tienen como base la evaluación de dos áreas de conocimiento. La primera recibe el nombre de Comprensión lectora; en este apartado se incluye la extracción y comprensión de información, la interpretación de los textos propuestos y el análisis de la estructura textual. La segunda parte recibe el nombre de Reflexión sobre la lengua; en esta área se evalúan los sistemas de escritura y las convenciones lingüísticas.

PLANEA se relaciona de manera directa con la lectoescritura debido a que las áreas de Comprensión lectora y de Reflexión de la lengua tienen como fundamento la evaluación de la competencia escrita, en ningún momento se mide la competencia oral de los alumnos.

¹³ En la actualidad (2022) llamada MEJOREDU, no obstante, para los fines de esta investigación utilizaremos la nomenclatura de PLANEA para nombrar dicha evaluación diagnóstica.

Los reactivos del examen se presentan por medio de cuadernillos, por lo tanto, existe una tarea decodificadora en donde el alumno lee y selecciona la respuesta que considera correcta. El número total de reactivos de las dos áreas corresponde a 50, 35 para la primera parte y 15 para la sección restante.

El idioma en el que está escrita la prueba PLANEA es en español, es decir, tiene como estándar la lengua hablada por la mayoría de la población mexicana debido a que no considera otras lenguas nacionales. Lo anterior implica tener como base una política lingüística que recae en la evaluación del aprendizaje del español en contraste con cualquier otra lengua, así como la importancia de la competencia escrita sobre la oral al momento de diseñar y evaluar.

El Programa para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), es otra de las pruebas realizadas cada cuatro años para medir los conocimientos de tres áreas: Lectura, Matemáticas y Ciencias. El énfasis en cada una de las asignaturas a evaluar depende del año en el cual se aplica la prueba, por ejemplo, en el 2000 se enfatizó en el área de Lectura, mientras que en los años subsecuentes Matemáticas y Ciencias recibieron mayor atención. PISA tiene como población a los alumnos de tercer grado de secundaria, no obstante, en el NME se hace mención por su carácter internacional al momento de diseño de políticas lingüísticas que rigen la educación del país.

PISA está a cargo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Países miembros como México participan en la aplicación de la prueba desde el año 2000. Los resultados proporcionados tienen como objetivo impactar en la política educativa de cada país, por dicho motivo más allá de un *ranking* para mostrar las mejores

escuelas evaluadas, PISA pretende mostrar datos para ser considerados al realizar la planificación educativa.

El formato en el que está escrita la prueba PISA es una traducción directa del inglés y el francés, por lo tanto, la lengua en la que se aplica la prueba en México es en español debido al carácter internacional de este grupo de idiomas. Además, se consideran diferentes niveles de puntuación. En el área de Lectura, existen cinco escalas de las cuales el puntaje mínimo es de 355 y el más alto igual o mayor a 625. El promedio de estas dos escalas corresponde a 300 puntos, lo que se traduce a un nivel 3.

La diferencia entre PLANEA y esta prueba radica en el carácter internacional de la última, no obstante, ambas cuentan con un formato escrito en español, por dicho motivo es fundamental para los alumnos el aprendizaje de la lengua española por un lado y por el otro un buen dominio de la competencia escrita, debido a que las dos poseen un enfoque alfabetizador. Cabe mencionar que, en el caso de PISA, existen reactivos en donde los alumnos tienen que escribir la respuesta, es decir, no solo existe el formato de opción múltiple.

PLANEA y PISA cuentan a su vez con un apartado en donde se consideran aspectos relacionados con el perfil de los alumnos y de la escuela. Este tipo de información entra en categorías como: datos demográficos, antecedentes, características de la institución, etc. La información proporcionada tiene como finalidad el identificar los factores que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos y con ello ser considerados en el diseño no sólo de políticas lingüísticas, sino de políticas educativas en general.

La SEP a través del NME, presenta los resultados de las pruebas PISA y PLANEA realizadas en el año 2015 con el objetivo de mostrar un análisis general sobre el desarrollo de la lectoescritura en los alumnos que están a punto de egresar de educación primaria y secundaria. A pesar de que ambas pruebas son diseñadas de forma independiente convergen en los resultados observados, de manera específica en aquellos obtenidos en escuelas indígenas.

El bajo desempeño de la mayoría de los estudiantes mexicanos se ha evidenciado de manera reiterada en distintas pruebas, tanto nacionales (EXCALE/ENLACE/PLANEA) como internacionales (PISA), lo que da cuenta de la magnitud del reto. En la última publicación del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) realizada en 2015, el desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logra alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6). (...) La prueba PLANEA 2015 confirma este análisis. En el rubro de Lenguaje y comunicación, 8 de cada 10 alumnos de primarias indígenas se ubicó en el nivel más bajo (nivel I). (SEP, 2017: 40-41).

Las cifras que se muestran en el párrafo anterior evidencian parte de los resultados de la política lingüística mexicana y su afán por la castellanización. El desempeño de los alumnos en dichas pruebas se encuentra por debajo del estándar, agudizándose en aquellos provenientes de primarias indígenas. Si bien se enfatiza en los bajos resultados obtenidos en el área de Lenguaje y comunicación, hay una tendencia similar en las otras disciplinas evaluadas. Al respecto, la SEP indica que existen dos desafíos en la educación del siglo XXI: mejorar la calidad y reducir las desigualdades estructurales del sistema.

Los dos retos mencionados se vinculan de manera directa con la política y planificación del lenguaje debido a que ahora no sólo se busca la cobertura educativa como objetivo ya desde el siglo XX, sino también permitir el desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo propuesto ya en el diseño curricular del NME, esto con la finalidad de mejorar

la calidad y a su vez reducir las desigualdades del sistema debido a que tanto en hablantes como en no hablantes de lenguas indígenas se considera necesario el dominio del idioma español y del inglés para cubrir con las demandas de un mundo globalizado en el cual se busca tener acceso a diversas fuentes de conocimiento.

La importancia del desarrollo del español escrito radica en demandas educativas que posicionan a esta lengua en la cúspide de la jerarquía lingüística. Si bien la política del lenguaje ha sufrido modificaciones se mantiene la constante pendular de tener como base al idioma español, por lo tanto, la planificación del lenguaje parte del dominio de cada una de las lenguas involucradas enfatizando en aquellas con mayor prestigio lingüístico. En los próximos capítulos del presente trabajo, contrastaré estos resultados, con respecto a los procesos que se viven en las aulas multiculturales y plurilingües de una escuela primaria indígena ubicada en la ciudad de Puebla.

1.4. Conclusiones de capítulo

La política lingüística y la planificación del lenguaje, presente en el ámbito educativo, se ve reflejada a través del eje de Lenguaje y comunicación del Nuevo Modelo Educativo. En él es posible vislumbrar el cambio de una política de destrucción a una de tolerancia al incluir a las lenguas indígenas en el currículo de nivel básico, no obstante, con la castellanización obligatoria continúa la política vasconcelista desde los primeros años de escolarización.

La visión Integracionista que comienza con la Educación Bilingüe Bicultural es parte de la política explícita que se mantiene en el NME, sin embargo, la ideología implícita sigue fomentando el Incorporativismo al imponer una cosmovisión de diferentes lenguas que en

ocasiones conducen al denominado peligro de la interculturalidad, desplazando a las lenguas indígenas y posicionando al español e incluso al inglés como el principal foco de atención.

La política bilingüe de las escuelas indígenas ha cambiado a una política plurilingüe en donde el movimiento pendular favorece el dinamismo entre español e inglés por medio de una política lingüística de adquisición de segundas lenguas. Por lo tanto, la planificación educativa se centra en favorecer el bilingüismo entre lenguas de prestigio o consideradas de carácter internacional debido a las demandas de un mundo globalizado así como el acceso al conocimiento escrito que amerita el aprendizaje de las mismas.

La educación intercultural propia de las escuelas indígenas busca la descolonización de los conocimientos, sin embargo, con el NME existe una jerarquía implícita de lenguas en donde se pretende respetar el estandarte de la apertura a la diversidad lingüística y cultural, misma que está condicionada a su vez para servir como puente para lograr la castellanización obligatoria y llegar de manera posterior a un plurilingüismo que incluye al inglés y amenaza con la pérdida de la lengua materna en caso de tratarse de una lengua indígena.

El proceso de castellanización es una de las principales tareas a cumplir durante el primer ciclo de primaria, por consiguiente, el español se convierte en el punto de atención para cumplir con el objetivo de lograr la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura durante el ingreso a dicho nivel educativo con referencias previas en preescolar. Las dos vertientes del aprendizaje de la lengua, es decir, el conocimiento metalingüístico y los aprendizajes relacionados con los diferentes tipos de texto y su redacción, ganan fuerza en el número de horas lectivas dedicadas a las asignaturas de Lengua materna, Segunda lengua e inclusive, Lengua extranjera.

La ideología de la política del lenguaje en el NME, prioriza por lo tanto dos aspectos fundamentales: El aprendizaje del español sea este como lengua materna o segunda lengua de adquisición y por tanto la competencia escrita sobre la oral. Las evaluaciones nacionales e internacionales son una muestra de ello debido a que sus estándares de medición se centran en los dos puntos anteriores.

El cambio de una política a otra se vislumbra en el NME. La política bilingüe del siglo XX sufre modificaciones para convertirse en una plurilingüe durante el siglo XXI. Las demandas internacionales influyen de manera significativa en la inclusión de idiomas extranjeros, por lo que ahora el nuevo reto educativo no sólo se centra en cumplir con la tradición castellanizante que ha conferido hegemonía al español durante el siglo pasado, sino en aquélla que incluye también a una lengua de prestigio en donde la tradición escrita tiene mayor peso que la oral.

Capítulo II: Documentación etnográfica e historiográfica de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata

Puebla es uno de los cuatro estados del país con mayor diversidad cultural y lingüística según datos obtenidos en el último Censo de Población y Vivienda realizado en el año 2020 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Chiapas, Oaxaca y Veracruz ocupan los tres primeros lugares. Según el Instituto Poblano de los Pueblos Indígenas, las lenguas habladas en el estado son: náhuatl, totonaco, tepehua, otomí, mixteco, popoloca y mazateco, siendo el náhuatl la lengua con el mayor número de hablantes al contar con 453 mil 162 nahuahablantes. De los 6 millones 583 mil 278 habitantes del estado, 615 mil 622 son bilingües en lengua indígena y español, mientras que 40 879 son monolingües en lengua indígena, según datos obtenidos en ese mismo censo.

El porcentaje de la población mexicana de entre 6 a 11 años que asistió a la escuela en 2020 fue de 95.5%. Este rango coincide con la edad de ingreso y de egreso aproximada de los niños a la escuela primaria. Además, este grupo representa el porcentaje más elevado de personas en edad escolar que asiste a instituciones educativas para continuar con su formación académica en contraste con otros sectores de la población divididos en un rango de entre 3 a 5, 12 a 14 y 15 a 24 años, por lo tanto, la educación primaria cuenta con la tasa neta de matriculación más alta de a nivel nacional.

El número de primarias en el estado de Puebla contabilizadas hasta el ciclo escolar 2016-2017 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México es de 4 635¹⁴. Según el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial

¹⁴ Según el INEGI, en el ciclo escolar 2019-2020, el número de escuelas primarias en Puebla fue de 4 634.

(CEMABE) 2013, hay un total de 833 mil 419 alumnos de entre 6 a 11 años que asisten a la escuela primaria. Los alumnos que cursan este nivel en el turno matutino son 744 mil 441. Los niños que acuden a una escuela primaria con modalidad indígena son 71 mil 684, es decir, casi el 9% de la población escolar total a nivel estatal.

La población de 6 a 14 años que sabe leer y escribir a nivel nacional, según el censo más actual, son 17 millones 554 mil 529 de un total de 19 millones 529 mil 18 niños, niñas y adolescentes. En Puebla, 973 mil 929 personas de un total de 1 millón 80 mil 717 cumple con este perfil, es decir el 90% de la población de ese rango de edad sabe leer y escribir. Cabe mencionar que en esta sección no se describen los parámetros lingüísticos usados para evaluar y/o medir lo que se considera como “aptitud para saber leer y escribir”.

Las cifras que mostré de manera previa sirven para entender parte del panorama lingüístico y educativo de la población en edad escolar básica, de manera específica en el nivel de escolaridad primaria. En términos generales, en Puebla están contabilizadas de manera oficial 7 lenguas indígenas predominando el náhuatl. Del total de la población a nivel nacional de 6 y 11 años el 95% asiste a la escuela. En Puebla, poco más del 8% de los alumnos de primaria acude a una escuela en modalidad indígena según datos obtenidos en el último censo realizado por el INEGI (2020). Aunque las cifras y los porcentajes varían en los últimos años, se mantiene la constante de minoría en grupos de personas que reciben los servicios educativos en escuelas indígenas en contraste con primarias generales y privadas.

2.1. Metodología del capítulo

La presente investigación privilegió el método cualitativo. En ese sentido, la etnografía¹⁵, como método, fue fundamental al momento de registrar la relación existente entre lengua y educación, de manera específica al analizar el papel que desempeña el español frente a otras lenguas en un entorno caracterizado por la diversidad lingüística y cultural desde el momento de su creación, así como las prácticas pedagógicas que contribuyen al aprendizaje y desarrollo de la escritura en los primeros años de escolarización. La mayor parte del trabajo lo realicé mediante una etnografía *in situ*, no obstante, también incorporé herramientas de la etnografía digital¹⁶ al momento de realizar entrevistas y obtener resultados de pruebas y diagnósticos aplicados institucionalmente debido a la pandemia por COVID-19.

El trabajo de campo¹⁷, por consiguiente, lo dividí en tres fases; mismas en las que proseguí con la participación del mismo grupo durante diferentes ciclos escolares y en distintas modalidades educativas durante los años 2019 a 2022, pasando de un Modelo de Educación Presencial a un Modelo de Educación a Distancia (MED) y concluyendo con un Modelo de Educación Híbrida que derivó de nueva cuenta en uno presencial.

¹⁵ Retomo el trabajo de Martínez (2014) el de Maturana, G. y Garzón citado por Milstein (2015) y el de Rockwell (2009) para definir etnografía como el método de observación y documentación de contextos particulares para comprender e interpretar fenómenos sociales y culturales permitiendo mostrar la intervención de los agentes participantes en dichos procesos.

¹⁶ La finalización del trabajo de campo *in situ* en la primera fase estuvo marcada por la suspensión de actividades presenciales debido a la problemática sanitaria suscitada a nivel mundial por el COVID-19, por dicho motivo, los datos presentados a partir de marzo de 2020 fueron obtenidos a través de entrevistas virtuales e información consultada de manera digital hasta mi incorporación de nueva cuenta a las aulas en el último trimestre del ciclo escolar 2021-2022.

¹⁷ Denomino trabajo de campo o práctica etnográfica, tal como lo emplea Diana Milstein en “Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores” (2015) tomando como referente a Maturana, G. y Garzón, C., a una variedad de formas de observar participando con la finalidad de comprender el fenómeno social y cultural documentado, (p. 195).

La fase I denominada Pilotaje e introducción contempló el último trimestre del ciclo escolar 2018-2019 y los dos primeros trimestres del ciclo escolar 2019-2020. Esta fase tuvo como objetivo mi incorporación a la escuela, la realización de entrevistas, la escritura del diario de campo y la aplicación de pruebas. La fase II llamada Recapitulación de información consistió en reunir los datos recabados con la finalidad de hacer una comparativa entre lo ya documentado y lo observado. En esta fase también se realizaron entrevistas y documentación virtual debido a que la forma de trabajo durante el ciclo escolar 2020-2021 fue mediante el MED. La fase III nombrada Análisis post-pandemia se caracterizó por el regreso a las aulas para realizar de nueva cuenta observación no participante y aplicar una última prueba al grupo. Dicha fase contempló el último trimestre del ciclo escolar 2021-2022.

El uso del método etnográfico fue el más adecuado para documentar los cambios generales en la escuela desde su fundación hasta mediados del 2022, es decir, para mostrar la variación diacrónica y sincrónica enfatizando en el desplazamiento o fortalecimiento de las lenguas presentes en el plantel. Esta tarea parte de una de las premisas expuestas por Diana Milstein al realizar trabajo etnográfico: “Tanto la variación diacrónica como la sincrónica deben ser especialmente atendidas cuando desarrollamos una investigación etnográfica” (194). Por consiguiente, los trabajos realizados de manera previa en esta primaria marcan la pauta inicial de investigación para contrastar e interpretar cada uno de los cambios registrados.

Los datos que muestro derivan del análisis de los resultados más relevantes obtenidos durante cuatro años de observación participante (en su mayoría) y no participante¹⁸ en la

¹⁸ Opto por el uso de la observación participante y no participante debido a que, junto con las entrevistas no estructuradas, forman parte de los métodos de investigación de campo más empleados según Robert Burgess (2006): A brief glance at any of the basic texts devoted to ethnography or fieldwork or field research indicates

escuela durante periodos específicos de tiempo, con especial énfasis en el inicio y término de cada ciclo escolar de un sólo grupo. Cabe mencionar que realicé más observación participante cuando el grupo se encontraba en segundo año debido a que la culminación de este periodo marca el cierre del primer ciclo de educación primaria en donde las competencias relacionadas con la lectoescritura del español comienzan a ser más evidentes, debido a la producción de ciertos materiales escritos por ellos mismos al término de cada bloque.

La información derivada de las observaciones realizadas enfatiza en los resultados más representativos de los miembros del grupo. La identidad de los alumnos y los docentes involucrados queda reservada en algunas pruebas debido a que la finalidad de la investigación consiste en evidenciar los resultados más representativos obtenidos por parte de los integrantes de esta muestra sin detenerme en la particularidad de cada individuo salvo ciertas excepciones en donde considero importante puntualizar para contrastar mejor la información.

Es importante mencionar que dichas observaciones tuvieron como fundamento la documentación de la jornada escolar completa del turno matutino del grupo seleccionado, poniendo especial énfasis en las actividades realizadas en el aula en un horario de ocho de la mañana a una de la tarde, de manera específica aquellas relacionadas con la asignatura de Lengua materna. Español y Lengua materna. Lengua Indígena.

El diario de campo para registrar tanto la observación participante como la no participante fue complementado con los resultados obtenidos de pruebas nacionales, estatales e institucionales, así como de entrevistas, pláticas personales y comentarios realizados por

that the main methods of social investigation include: participant and non-participant observation and unstructured interviewing. Such a range of materiales highlights one major gap in the discussion of field research methods, namely documentary evidence in general and diaries in particular. (75).

alumnos, padres de familia, personal docente, administrativo y directivo. Resalto dentro de esa documentación el énfasis otorgado a dos momentos cruciales: El primero de ellos relacionado con los eventos culturales debido a que en este tipo de actividades se refuerzan algunas acciones vinculadas con la política lingüística ejercida en el plantel. El segundo momento enfatiza en la observación de las Prácticas sociales del lenguaje; la enseñanza de las asignaturas de Lengua materna. Español y Lengua materna. Lengua indígena, para conocer los alcances planteados en el ámbito de la escritura al término de cada ciclo escolar.

El trabajo de campo, en términos generales, parte de la etnografía realizada mediante dos tipos de observación según Robert Burgess (2006). La mirada del investigador-profesor,¹⁹ mediante la observación no participante, fue la postura que en su mayoría asumí durante las dos últimas fases del trabajo etnográfico, no obstante, al aplicar ciertas pruebas la perspectiva cambió a la de profesor-investigador debido a que en ese momento yo era la encargada del grupo²⁰. Esto último propició la observación participante al interactuar más con los alumnos y lograr la obtención de testimonios, dibujos, diálogos en plenaria, etc. cuya integración ayudó a complementar la información otorgada por los docentes de la institución.

¹⁹ Retomo los términos researcher-teacher y teacher-researcher (investigador-profesor y profesor- investigador) de Robert Burgess (2006) al momento de hacer observación participante y no participante en el trabajo etnográfico.

²⁰ La jubilación de una docente de segundo año de primaria del turno matutino, previo al término del ciclo escolar 2018-2019, me llevó a asumir el papel de docente sustituto hasta que la SEP envió un nuevo profesor frente a grupo. Durante ese lapso tuve un contacto más cercano con los alumnos puesto que además de revisar los contenidos curriculares del último trimestre, apliqué pruebas, recabé material audiovisual y participé en trabajos escolares relativos a celebraciones y actividades colectivas del plantel tales como la visita de algunos miembros del Conacyt para hablar sobre Ciencia, el festejo del día del niño y del día de las madres. Un año más tarde, acudí de nueva cuenta para documentar el Día Internacional de la Lengua Materna debido a que en el plantel la celebración de este día es muy significativa.

Cabe mencionar que la elección entre un tipo de observación y otra estaba en función de los eventos y acciones a documentar, por lo tanto, muchas veces se intercalaron.

El número de pruebas utilizadas en el análisis está en función de los objetivos de cada apartado. Si bien los instrumentos fueron aplicados de manera grupal, en este capítulo tomo como base los resultados más representativos, mismos que corresponden a la prueba relacionada con el dibujo de los integrantes de la familia y ocupación de cada miembro. Además, tomé en consideración trabajos realizados por los alumnos tanto en sus libretas como en otros materiales colocados en el salón con la finalidad de contrastar lo ya documentado con los datos reportados usando el método etnográfico.

La información recabada la presento a manera de exposición y de *relato etic*²¹ para complementar las ideas de cada párrafo relativas a la documentación hecha en el entorno escolar y extraescolar a través de las entrevistas y los datos estadísticos proporcionados por el personal de la institución. Al tratarse de un método cualitativo que requiere de descripciones retomo gran parte de ellas para lograr la comparativa y por consiguiente la interpretación más adecuada cuya base parte de lo observado durante cada participación con el objetivo de resaltar los aspectos más importantes de manera sincrónica y diacrónica.

²¹ Según lo expuesto por Maturana, Gerson y Garzón, Cecilia (2015): “El relato *emic* es el que se genera a partir de las opiniones y vivencias del observador cuando se convierte en un ‘nativo’ más. El relato *etic* es el que permite ver la cultura con la mirada que realiza un observador externo a ella.” (14). Una vez hecha esta aclaración, la observación que presento es la de un *relato etic* porque a pesar de haberme integrado al aula como docente, solo fue de manera temporal sin considerarme como un miembro más de manera oficial.

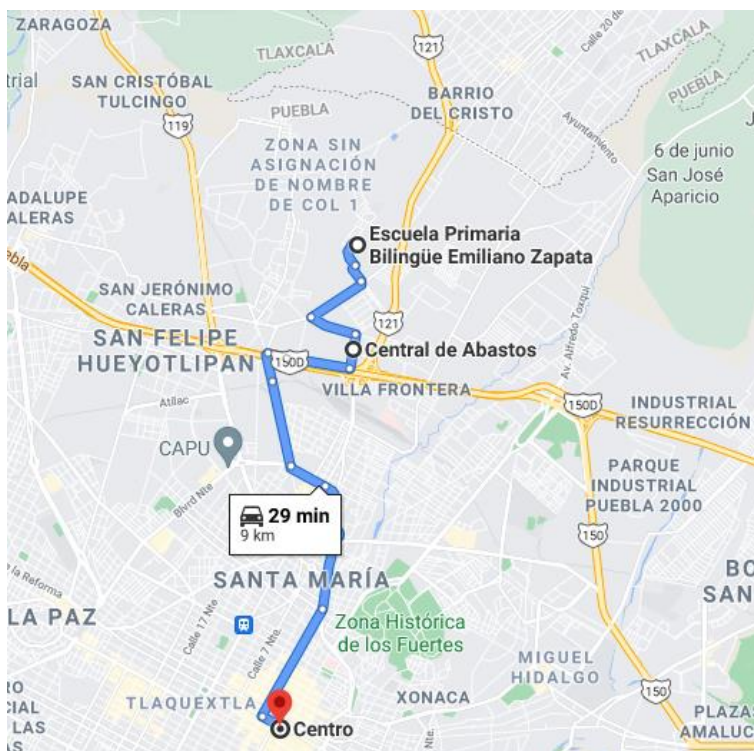
2.2. Antecedentes de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata

La Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata pertenece a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la actualidad llamada Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), esto quiere decir que dentro de la modalidad de estudio se incluye la enseñanza-aprendizaje del español, inglés y la amplia categoría denominada lengua indígena. Cabe mencionar que esta última contempla las diferentes lenguas registradas en el plantel: náhuatl, mazateco y totonaco. Por lo tanto, gran parte de la política lingüística en este espacio radica en trabajar las cinco lenguas a lo largo de cada ciclo escolar; unas con mayor presencia que otras.

La primaria se ubica en la zona periférica del estado de Puebla, de manera específica en la privada 14 de febrero e Ignacio Zaragoza número 15 en la colonia San José de los Cerritos. La escuela forma parte del grupo de primarias indígenas por dos razones principales: La primera radica en los registros de población nahuahablante de las colonias aledañas a ésta; dichos registros incluyen zonas de Tlaxcala por tratarse de un estado colindante. La segunda razón, de mayor importancia, se relaciona con los procesos migratorios suscitados a raíz de la construcción de la Central de abastos. Este último punto consolida con más fuerza la modalidad de educación indígena debido al origen geográfico y étnico de los fundadores e integrantes de la escuela durante los primeros años de asentamiento.

La construcción de la Central de abastos es el referente geográfico por excelencia para ubicar la zona de San José de los Cerritos. En la figura 4 presentada a continuación, muestro un mapa en el que es posible vislumbrar la ubicación exacta de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata, la Central de Abastos y la zona centro de la ciudad de Puebla.

Figura 4. Ubicación geográfica de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata



Fuente: Extracción de información geográfica por medio de la aplicación Google Maps. La Central de abastos es el punto intermedio de referencia para ubicar de manera geográfica a la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata y el centro de la ciudad de Puebla. La cercanía con el estado de Tlaxcala también resulta de vital importancia debido a la población proveniente de colonias aledañas que asisten también al plantel educativo.

La distancia aproximada entre la escuela y la Central de abastos es de 2.2 km, mientras que entre la escuela y la zona centro de la ciudad es de 9.4 km. Debido a su ubicación y a los procesos de migración suscitados desde su creación, como había mencionado con anterioridad, el plantel forma parte del grupo de escuelas primarias indígenas localizadas en zonas consideradas como semiurbanas o bien, periféricas de la ciudad. Esto último la hace formar parte de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe; por consiguiente, adopta un perfil curricular plurilingüe y pluricultural.

Las principales causas de migración intraestatal e interestatal registradas en el último censo de población pueden vincularse con los fenómenos migratorios suscitados en esta colonia. Según el INEGI (2020) las principales causas de movilidad son: reunirse con la familia (39%), cambio u oferta de trabajo (12.4%), búsqueda de trabajo (11.4%) y estudios. (10.7%). Aunque estos porcentajes han presentado variación en los últimos años, ayudan a comprender parte de los motivos por los cuales la población proveniente de diferentes comunidades se desplaza. En este caso en particular, los migrantes comenzaron a asentarse en la colonia de San José de los Cerritos motivados por las dos primeras causas a raíz de la construcción de la Central de abastos, es decir, reunirse con la familia además de la oferta y/o búsqueda de trabajo tal como lo menciona Martínez (2008).

Dora Pellicer en “Bilingüismo: conocimiento, uso y entendimiento entre los hablantes” (2016) retoma a Bonny Norton (2013) para explicar un punto importante del fenómeno de migración de personas provenientes de zonas consideradas rurales a espacios urbanos a través del concepto de **comunidad imaginada**²²:

La noción de comunidad imaginada puede explicar las motivaciones de las corrientes de migración interna rural –urbana que, desde la segunda mitad del siglo pasado, dieron lugar a una creciente presencia de grupos indígenas en la Ciudad de México y otras ciudades del país. El espacio urbano fue una comunidad urbana imaginada que ofrecía solución a la pobreza en la que vivían en sus lugares de origen. El contacto con la lengua urbana dio lugar a la apropiación informal del español y a lo largo de los años ha conducido a un

²² Dora Pellicer citando a Bonny Norton: “Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible with whom we connect through the power of the imagination. In our daily lives we interact with many communities whose existence can be felt concretely and directly. [...] However these are not the only communities with which we are affiliated [...] imagination is another important source of community. Imagined ties extend both spatially and temporally (cf. Norton, 2013: 290).” (2016: 177). “

uso monolingüe de variedades del español mexicano (Pellicer, 2014). (2016: 177).

La cita previa permite entender, mediante el concepto de comunidad imaginada, el fenómeno de migración suscitado entre los habitantes de zonas rurales del estado de Puebla, Oaxaca, Veracruz y Tlaxcala motivados por la búsqueda de un trabajo en la Central de abastos, originando a su vez el contacto de lenguas en un nuevo espacio geográfico, mismas que comienzan a formar parte del repertorio lingüístico de la comunidad, de manera específica de la escuela primaria. Por consiguiente, esto último deriva en su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del plantel.

Elizabeth Martínez²³ en *Relaciones interétnicas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano* (2014) menciona lo siguiente con respecto a los primeros asentamientos registrados a raíz de la construcción de la Central de abastos en los años de 1983 a 1985 en la colonia San José de los Cerritos:

Esta colonia tuvo sus primeros asentamientos hace veinticinco años. En ese entonces las tierras eran ejidales y las familias allí asentadas no superaban las diez. Pero, con la construcción de la Central de Abastos (1983-85), grupos de ‘paracaidistas’ arribaron a esa zona y una vez que la Central fue inaugurada (13 de abril de 1986), se incrementó la llegada de familias procedentes de la parte Norte de la Sierra de Puebla y de otros estados, principalmente Tlaxcala, Oaxaca y Veracruz. (68-69).

El panorama anterior permite vislumbrar la razón por la cual se contempla desde un inicio la educación intercultural como alternativa para las comunidades que forman parte de dicha zona, sobre todo para la población proveniente de San Andrés Huautla de Jiménez

²³ El trabajo de la Doctora Elizabeth Martínez Buenabad es mi referencia base sobre los antecedentes y datos historiográficos que presento de la colonia San José de los Cerritos y la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata, turno matutino. Esta información me permitió hacer la comparativa con el estudio etnográfico realizado en acompañamiento con mi asesora de tesis y otros participantes desde el año 2019 hasta el 2022. Por dicho motivo, la información presentada antes del periodo señalado tiene como referencia directa lo documentado por la investigadora durante veinte años de trabajo de campo, así como los datos proporcionados por los trabajadores del plantel educativo, mismos que figuran a lo largo de todo el capítulo.

Oaxaca y migrantes de la parte norte de Puebla, de manera específica tal y como lo documenta Elizabeth, de los municipios de Zacatlán, Cuetzalan, Tlanalapa e incluso de San Pablo del Monte y la colonia Santa Bárbara en Tlaxcala, puesto que con la llegada de paracaidistas, la creación de una escuela pasó a formar parte de una de las principales demandas de las familias asentadas. Este proceso de movilidad y crecimiento en la colonia dio paso a la fundación de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata el 1º de septiembre de 1986.

La Central de abastos desde su creación, tal y como refiere Martínez (2008), representó una fuente de ingreso económico significativo para los provenientes de comunidades cercanas y para las personas de otros estados de la República. Cabe mencionar que del total de la población migrante destacan los mazatecos originarios de Oaxaca debido a su presencia mayoritaria en contraste con nahuas y totonacos. Por consiguiente, la segunda lengua más hablada en el plantel desde los primeros años de su fundación es el mazateco de la variante de San Andrés Huautla de Jiménez, Oaxaca. Retomo las palabras de uno de los trabajadores del plantel para ejemplificar de manera general parte de la historia y características de la primaria: “La escuela es un Oaxaca chiquito.”²⁴

Los registros de los censos de población realizados en la escuela revelan que el repertorio lingüístico en la actualidad se concentra en tres lenguas indígenas (mazateco, náhuatl y totonaco) y dos lenguas mayoritarias en su enseñanza (español e inglés), sin embargo, en años anteriores se documentó la presencia de tseltales, mixtecos e nguibas

²⁴ Refiere el profesor Óscar Romero en una conversación realizada en una de las visitas hechas en el año 2019.

relevando que el panorama cultural y lingüístico tiende al decremento y no al incremento de lenguas originarias.

El perfil lingüístico y étnico de la población escolar, por consiguiente, se ha modificado en los últimos años, no obstante, mantiene la siguiente constante: el mazateco es la segunda lengua más hablada. “Hace más de 17 años [...] los niños que se atendían eran nacidos en la colonia Los Cerritos, hijos de padres oriundos de la junta de San Pablo Xochimehuacán y de la colonia Santa Bárbara, y hoy, en su mayoría son niños procedentes de otras localidades.” (Martínez, 2014: 73).

Elizabeth documenta un cambio con respecto al lugar de procedencia de la población que asiste a la primaria. Este fenómeno se vislumbra con más evidencia desde la segunda década del siglo XXI debido a que los niños registrados provienen de otras partes del municipio de Puebla y de Tlaxcala y no sólo de Los Cerritos, generando así un aumento de matrícula con el paso del tiempo.

La sobrepoblación escolar del plantel motivó la apertura del turno vespertino desde el año 2012. En un inicio, la primaria contaba con 3 profesores, dos salones y una población aproximada de 70 alumnos, pero con el paso del tiempo se llegaron a conformar aulas con más de 53 niños y 19 grupos, es decir, un aproximado de 863 alumnos en un solo turno, por consiguiente, la directora actual gestionó la apertura del turno vespertino del cual estuvo a cargo en un inicio hasta que la SEP asignó a un nuevo director.

La colonia San José de los Cerritos cuenta a su vez con un kínder perteneciente a la modalidad de educación indígena. Según el Plan Escolar de Mejora Continua (2019) realizado de manera interna por esta institución, la mayoría de los niños que ingresan a la

primaria Emiliano Zapata, cursan de manera previa el preescolar en este plantel educativo debido a la cercanía entre ambas escuelas. Esto último permite el estudio “formal” de las lenguas indígenas en los dos primeros niveles educativos coordinados en esta misma modalidad, no obstante, al egresar de primaria no existe esa continuidad en la enseñanza de lenguas, por lo tanto, sólo se trabajan las lenguas indígenas en preescolar y primaria además de que existe un desplazamiento de algunos de ellos a otras localidades para continuar con sus estudios de secundaria, preparatoria y en el mejor de los casos de universidad.

El cambio de nivel educativo provoca a su vez un cambio en la política lingüística. De una plurilingüe desarrollada en preescolar y primaria, se pasa a una bilingüe en español e inglés, la cual se perpetúa en los niveles subsecuentes con excepción de las universidades interculturales. Esto explica el motivo por el cual desde los primeros niveles de educación básica se enfatiza en la enseñanza-aprendizaje del español e incluso del inglés debido a que el uso de la lengua indígena en el ámbito escolar tiene una corta duración en contraste con las dos anteriores. Si una persona egresada de esta primaria continúa con sus estudios, la lengua mayoritaria de uso en este ámbito será el español por lo que aprender a leer y a escribir en esta lengua se convierte en una de las tareas prioritarias desde los primeros grados escolares.

La fundación de la Central de abastos y los procesos migratorios suscitados a raíz de la construcción de esta, son la pieza clave para entender la creación tanto del preescolar como de la escuela primaria con modalidad indígena en la colonia de los Cerritos. Si bien el perfil de la población que asiste al plantel educativo ha sufrido modificaciones, la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata desde sus inicios hasta la actualidad se caracteriza por ser un espacio con una amplia diversidad lingüística y cultural tal y como

lo ha mencionado Martínez (2014).

2.3. Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata en la actualidad

La Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata turno matutino atendió durante el ciclo escolar 2021-2022 a 642 alumnos (328 hombres y 314 mujeres) divididos en tres grupos por grado con un promedio de entre 32 a 36 alumnos por aula, según cifras consultadas en el Plan Escolar de Mejora Continua (PEMC) de dicho año. De los 642 alumnos, cabe mencionar que 256 optaron por trabajar a distancia durante los primeros meses de ese ciclo escolar caracterizado por un modelo de educación híbrida²⁵ en un inicio y que concluyó en un modelo presencial. Además, hubo un aproximado de 22 personas laborando para el plantel entre los cuales resaltan docentes, practicantes, trabajadoras del comedor escolar, personal administrativo, de limpieza y del servicio USAER²⁶.

La infraestructura de la escuela está conformada por un total de 18 salones, un aula de medios, una biblioteca, un comedor escolar, dos patios de los cuales uno de ellos está techado, dos salones de baño; uno para hombres y otro para mujeres, un cuarto de limpieza y un salón directivo. Las condiciones físicas y actuales del plantel contrastan de manera significativa con el espacio documentado durante los primeros años de fundación de la escuela debido a que en el año de 1986 en ese terreno considerado ejidal solo habían “[...] dos salones de láminas de cartón, madera y hules para atender a 70 niños.” (Martínez, 2014_

²⁵ Durante el periodo de investigación se documentaron tres maneras de trabajo a raíz de la pandemia por COVID-19, mismas que registraron una combinatoria entre sí. Ciclo escolar 2018-2019: Forma de trabajo presencial. Ciclo escolar 2019-2020: Forma de trabajo presencial y en línea. Ciclo escolar 2020-2021: Forma de trabajo en línea. Ciclo escolar 2021-2022: Forma de trabajo híbrida y presencial.

²⁶ Este servicio es otorgado por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Su principal finalidad consiste en generar espacios de educación inclusiva por medio de la orientación, asesoría y acompañamiento de psicólogos, maestros de apoyo, trabajadores sociales, etc.

69-70). Las aportaciones de los padres de familia en su mayoría han contribuido a la construcción de las instalaciones actuales.

Si bien la infraestructura ha mejorado con el paso del tiempo, los docentes argumentan también en el PECM del año 2019 que las condiciones de las instalaciones no son del todo favorables para cubrir las necesidades educativas de los niños y niñas:

La infraestructura del edificio, las dimensiones de las aulas no corresponden a las necesidades educativas, ya que los docentes atienden grupos numerosos en espacios reducidos con poca ventilación e iluminación y con mobiliario en mal estado y no siempre adecuado a la edad de los alumnos. La mejora de esta se realiza con las aportaciones de la Asociación de Padres de Familia, se intenta cada ciclo escolar subsanar las carencias y desperfectos como: pizarrones en mal estado, pintura, mobiliario, mantenimiento de equipos y del edificio en general, etc.” (4).

La cita anterior refleja en buena medida las problemáticas a las cuales se enfrentan los docentes dadas las condiciones del mobiliario y de la estructura en general de la escuela. Aunque cada grupo tiene asignada un aula en específico, los espacios destinados para trabajar no son los adecuados debido a la cantidad de alumnos y al poco mantenimiento otorgado a los salones al inicio de cada ciclo escolar. Por consiguiente, la infraestructura sigue sin cubrir los requerimientos fundamentales para lograr un ambiente de aprendizaje óptimo.

Es importante mencionar que la escuela en la actualidad atiende a algunos de los niños de las familias que comenzaron con los primeros asentamientos en los años ochenta, siendo parte de la segunda e incluso tercera generación de las familias migrantes. La directora del plantel argumenta que la mayoría de los alumnos provienen de la colonia de Los cerritos y del Infonavit situado en la misma zona. Hay registros de personas originarias de Serdán Monsanto, San José del Conde, la colonia 13 de abril, la calle Gaseoducto e incluso del estado de Tlaxcala más no de Oaxaca, Veracruz o la parte norte de Puebla tal como ocurría en años anteriores a raíz de la construcción y fundación de la Central. A su vez existen

colonias de nueva creación cerca de la escuela, por lo tanto, el plantel figura como una de las principales alternativas para los egresados de educación preescolar.

Martínez en su investigación clasificó a la población estudiantil de los primeros asentamientos de la colonia en tres perfiles con base en su lugar de origen y residencia. En primer lugar, nombra a los niños nacidos en la ciudad con padres mestizos, en segundo lugar, los niños de padres migrantes indígenas nacidos en la ciudad de Puebla y por último los niños indígenas nacidos en sus pueblos de origen, es decir, en las comunidades de Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Oaxaca (2008, 68-69).

La presencia de cada uno de esos perfiles en la escuela también ha sufrido modificaciones debido a que el número de niños indígenas nacidos en los pueblos de origen de sus padres o abuelos es menor en contraste con la de los niños registrados en el plantel durante los primeros asentamientos. Existe una población mayoritaria de niños nacidos en la ciudad con padres mestizos, no obstante, es posible vislumbrar todavía la presencia de niños cuyos padres e incluso abuelos son considerados migrantes indígenas provenientes sobre todo de la parte norte de Puebla y de Oaxaca. Por consiguiente, esto último modifica a su vez la cantidad de hablantes de lenguas indígenas en el plantel educativo.

El diagnóstico realizado en la escuela a inicios del ciclo escolar 2021-2022 revela que el 18% de los abuelos u otros miembros de la familia de los alumnos que asisten a la primaria Emiliano Zapata son de Oaxaca, el 33.6% de la ciudad de Puebla, el 36.9% de otros municipios del estado y el 11.4% de otra entidad del país. Estos porcentajes confirman que, si bien continúa la presencia de personas originarias de Oaxaca, el 70.5%

de las familias provienen del estado de Puebla y menos de la tercera parte de las familias han migrado de otros estados.

El porcentaje de los niños nacidos en la ciudad de Puebla que asisten a la escuela es de 89.5%. El 5.6% nació en otros municipios del estado, el 4.2% en otra entidad de la República mientras que sólo el 0.7% es originario de Oaxaca, es decir, del total de alumnos, 89 de cada 100 niños son originarios de la capital poblana lo cual demuestra que la mayoría de los alumnos no son migrantes, sino que pertenecen a familias ya asentadas.

La pregunta del diagnóstico referente a la escritura y la comunicación oral de los miembros de la familia de los niños reveló los siguientes datos: El 71.7% habla sólo español, el 18.9% mazateco, el 4.2% náhuatl y el 5.8% restante indicó otra lengua sin especificar cuál, aunque se infiere que dentro de ese porcentaje se contempla también el totonaco. El 28.9% representa a los familiares hablantes de lengua indígena, de los cuales 80 pueden utilizar la lengua en una conversación, 69 la entienden, pero no la hablan, 53 son capaces de escribirla y 22 de leerla. Como puede observarse, la competencia oral es mayor en contraste con la escrita. Esto permite inferir el uso de las lenguas indígenas en contextos extraescolares en donde los niños entran en contacto con ellas debido a la influencia de sus familiares durante sus prácticas comunicativas.

Los resultados del Diagnóstico de lengua indígena del sector 02 aplicado a los niños en el ciclo escolar 2019-2020 cuenta con tres indicadores generales de dominio de la lengua. Estos a su vez se subdividen en una serie de tareas cuya finalidad consiste en ubicar el nivel de competencia lingüística de los niños hablantes de alguna lengua indígena registrada en el plantel, es decir, de mazateco, náhuatl y totonaco. La siguiente

tabla muestra los tres indicadores mencionados:

Tabla 1. Indicadores de dominio de lengua indígena

Indicadores de dominio lingüístico		
Básico	Intermedio	Avanzado
<ol style="list-style-type: none"> 1. No entiende una segunda lengua. Solo habla la lengua materna. 2. Responde con monosílabos y palabras sueltas. 3. Entiende expresiones sencillas en la segunda lengua 4. Entiende y ejercita indicaciones sencillas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usa expresiones de cortesía (gracias, por favor, permiso). 2. Menciona objetos y seres de su entorno. 3. Pregunta y responde sobre su situación personal y de su familia. 4. Participa en diálogos sencillos combinando palabras de L1 y L2. 5. Describe situaciones cotidianas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa en conversaciones espontáneas. 2. Relata experiencias personales. 3. Sigue instrucciones para realizar actividades. 4. Narra historias y cuentos.

Fuente: Elaboración propia con base en el Diagnóstico de lengua indígena del sector 02 del ciclo escolar 2019-2020

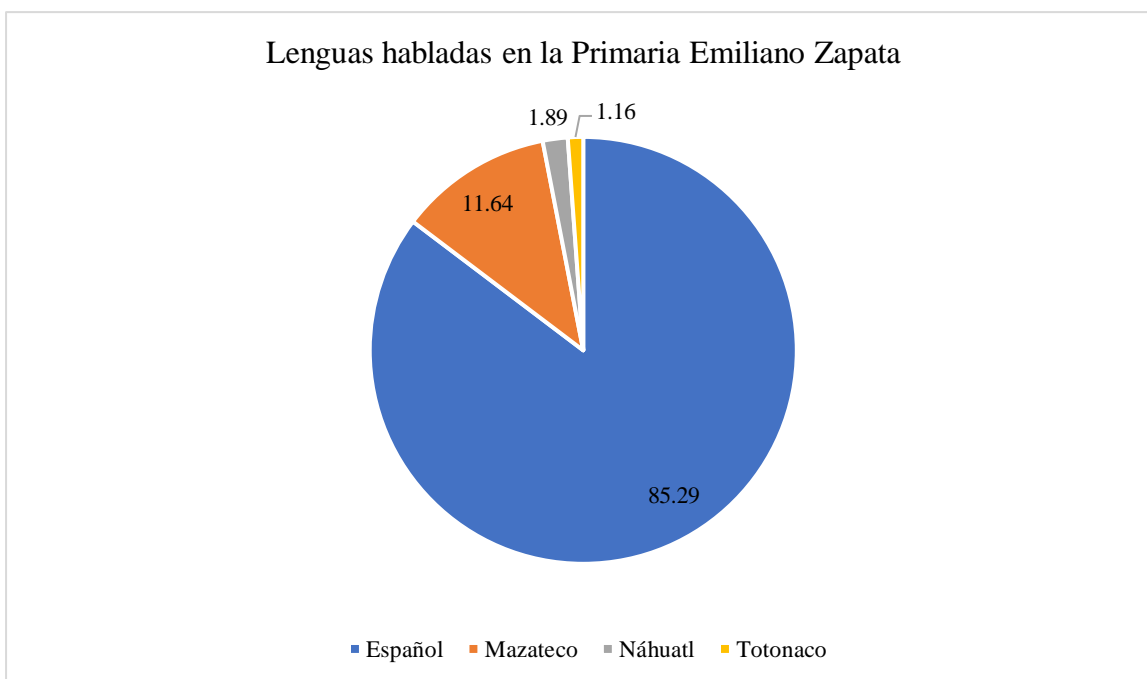
Cada clasificación toma en consideración tareas que van desde lo básico hasta el nivel avanzado.

Los indicadores de dominio lingüístico de las lenguas indígenas se dividen en tres grupos generales: Básico, caracterizado por expresiones sencillas y monosílabos de la segunda lengua; intermedio en el cual figuran los diálogos sencillos y por último el nivel avanzado cuya característica principal radica en la habilidad de tener conversaciones espontáneas.

Los parámetros anteriores permitieron identificar en términos generales a los hablantes de lenguas indígenas dentro de la institución. De los 687 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, 101 niños obtuvieron un registro de dominio básico en alguna lengua indígena. De manera específica, en la escuela había 80 hablantes de mazateco lo que

representa un 79.20% de los hablantes de lenguas indígenas, 13 nahuahablantes, es decir, 12.87% del total respectivo y 8 hablantes de totonaco, esto es un 7.92% de esa misma muestra. La siguiente gráfica representa los porcentajes de cada lengua tomando como referencia el total de la población estudiantil.

Figura 5. Gráfica de lenguas habladas en el plantel durante el ciclo escolar 2019-2020



Fuente: Elaboración propia con base en el Diagnóstico de lengua indígena del sector 02 del ciclo escolar 2019-2020

Las lenguas habladas en el plantel educativo son cuatro. Dentro de la clasificación de las lenguas indígenas resalta la mazateca por tener el mayor número de hablantes.

Los porcentajes reflejan la cantidad de lenguas maternas y de adquisición que se hablan en el plantel. Si bien el inglés figura como un idioma de aprendizaje en el nivel de primaria, éste no es contemplado en los porcentajes debido a que su enseñanza oficial comienza al ingresar a la escuela, es decir, no se aprende en otros entornos socioculturales de los alumnos.

La gráfica anterior demuestra que la lengua con más presencia en la escuela es el español con un total de 586 alumnos monolingües, esto representa un 85.29% del total de matrícula. La segunda lengua más hablada es el mazateco, la tercera es el náhuatl y por último el totonaco. Por lo tanto, la constante se mantiene en cuanto a las lenguas mayoritarias habladas en el plantel; el español figura como la lengua de comunicación principal mientras que el mazateco es la lengua indígena de mayor presencia tal y como se documentó durante los primeros años de fundación de la escuela.

Los resultados anteriores confirman la premisa de que al existir desplazamiento del territorio de origen hay también movilidad de la lengua como si se tratase de dos elementos unidos entre sí y presentes en los nuevos espacios de asentamiento. Martínez (2014) lo argumenta de la siguiente forma:

De esta manera, la migración indígena a las ciudades (nacionales e internacionales), devela que la desterritorialización de las lenguas y culturas indígenas es cada vez más frecuente, lo que evidentemente influye en las cifras finales presentadas en los censos. Es decir, debemos de tomar en cuenta que las lenguas y culturas también tienen movilidad, no debemos seguir con la idea de asociar solamente los procesos de migración con el desplazamiento físico de personas.” (2014: 66).

La cita anterior, confirma que la movilidad de las lenguas está vinculada de manera directa con los procesos migratorios de las personas. En los hablantes está la elección de continuar con el patrón de transmisión generacional, o bien interrumpirse, dependiendo de las necesidades y contextos comunicativos en donde se desarrollan. A lo largo de la historia de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata ha existido el desplazamiento de lenguas indígenas como el tseltal, el popoloca y el mixteco, no obstante, el mazateco, el náhuatl y el totonaco se mantienen.

Los datos consultados en el Plan Escolar de Mejora Continua de los últimos tres ciclos escolares demuestran que en términos generales más de las dos terceras partes de las familias de los alumnos que asisten a la primaria son originarias tanto de la ciudad como de otras localidades de Puebla, por consiguiente, casi un 90% de los alumnos provienen del estado de Puebla, el porcentaje restante está dividido entre Oaxaca y; Veracruz en su mayoría.

Los resultados relacionados con las lenguas presentes en el plantel revelan que menos de una cuarta parte de las familias de los alumnos son hablantes de mazateco, lengua indígena mayoritaria en la escuela, y que más del 10% de la población estudiantil la habla o al menos está familiarizada con ella, es decir, ha existido una transmisión generacional de la lengua de padres y/o abuelos a hijos, el nivel de dominio de estos últimos es básico en contraste con sus conocimientos y el uso del español en la escuela.

2.4. Segundo/quinto año grupo A: Conformación de familias y empleos

La Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata durante el ciclo escolar 2018-2019 contó con un modelo de trabajo presencial. En dicho ciclo la jubilación de dos profesores en el último trimestre me llevó a cubrir clases en uno de los grupos hasta que la Secretaría de Educación Pública mandó al docente titular. El salón en el cual me tocó trabajar fue segundo año grupo A, por lo tanto, ingresé al aula haciendo observación participante, tal y como lo había mencionado de manera previa, debido al contacto directo establecido con los alumnos.

La observación participante realizada al ingresar terminó por ser no participante al llegar el titular del grupo. Durante ese lapso apliqué una serie de pruebas para obtener información sobre los alumnos, de manera específica aquella relacionada con sus

prácticas de lectoescritura y la conformación de sus núcleos familiares, esto con el objetivo de tener un perfil más completo del grupo y contrastar la información vista con la ya documentada por Martínez (2014) durante los primeros años de la creación de la escuela.

La culminación del ciclo escolar 2018-2019 dio paso a un periodo en el cual la forma de trabajo inició de manera presencial y concluyó de forma virtual debido a la pandemia de COVID-19. Durante ese tiempo, la práctica etnográfica presencial quedó interrumpida debido al cierre de planteles a nivel nacional, por lo tanto, realicé etnografía digital sin aplicar pruebas solo recopilando testimonios, entrevistas y documentos hasta el último trimestre del ciclo escolar 2021-2022 en donde volví a regresar a la escuela gracias al modelo híbrido que concluyó en presencial. Cuando regresé a las aulas, los alumnos de segundo ya estaban finalizando quinto año, por lo tanto, durante cuatro años consecutivos he trabajado con las personas del mismo grupo salvo ciertos integrantes que por cuestiones personales abandonaron el plantel o bien se incorporaron como estudiantes de nuevo ingreso.

La primera prueba que apliqué cuando los alumnos estaban en segundo año de primaria fue en colaboración con la Doctora Elizabeth Martínez, en ella daban respuesta a la pregunta: “¿En dónde te gustaría estar en estos momentos?” La instrucción era responder mediante un dibujo dicha interrogante. Los trabajos revelaron que la mayoría deseaba estar en lugares alejados de las ciudades, como campos e inclusive playas. Esta prueba sirvió para empezar a conocer a los estudiantes y entablar diálogos de manera posterior para indagar más sobre sus familias.

Los resultados de la segunda prueba respondían a la pregunta “¿A qué se dedican los integrantes de tu familia? Esta interrogante tuvo como objetivo conocer cuántos miembros en total conformaban el núcleo familiar de los estudiantes y comprobar si todavía trabajaban en la Central, como en el caso de las familias migrantes motivadas a dejar sus lugares de origen por cuestiones laborales. La mayoría de los dibujos de los alumnos mostraron que sus padres y/o personas encargadas del principal ingreso económico en sus hogares trabajan como comerciantes, muchos de ellos en la Central. También mencionaron, pero en menor cantidad, el trabajo de bordado textil denominado “festón” documentado de manera previa por Martínez (2008), así como puestos de trabajo en el área de limpieza y en la industria del transporte.

La figura 6 muestra los resultados de uno de los alumnos del grupo. En éste es posible observar la respuesta más recurrente con respecto a la integración de las familias. La Central de abastos figura como la principal fuente de ingreso económico no sólo del padre sino de otras personas que también conforman el núcleo familiar como en el caso de madres e hijos.

Figura 6. Dibujo de familia que trabaja en la Central de abastos



Fuente: Dibujo realizado por una alumna de segundo año grupo A durante el ciclo escolar 2018-2019

La principal fuente de ingreso económico de las familias sigue siendo la Central de abastos mediante trabajos como cargador, vendedor, chalán, diablero, etc.

La ilustración anterior comprueba la constante de que la mayoría de los integrantes de la familia trabaja en la Central, al menos en este grupo. De manera particular, en la familia se observa que ambos padres laboran en dicho sitio, además, una de las hijas trabaja como “manzanera” o bien, vendedora de manzanas. Los integrantes más pequeños de la familia se dedican a estudiar y/o asumen la realización de labores domésticas.

Los dibujos que muestro a continuación ejemplifican el número de integrantes de

las familias de este grupo en específico y las principales actividades laborales. Por lo general, las familias están conformadas de la siguiente manera: Hogares en donde está presente la figura paterna y materna además de hermanos mayores y/o menores; familias en donde las mujeres son consideradas como el único sustento económico debido a la ausencia de una figura masculina y, por último, familias en donde no sólo se contemplan a los padres y hermanos, sino que se integran otros miembros como abuelos, abuelas, tíos, tías, cuñados y cuñadas.

Figura 7. Dibujo de familia integrada por madre, padre y hermano



Fuente: Dibujo realizado por un alumno de segundo año grupo A durante el ciclo escolar 2018-2019

El tipo de familia conformada por madre, padre y hermanos es el prototipo más frecuente. En él se observa la variante de ambos padres como trabajadores o bien la figura paterna asume dicha tarea mientras que la madre trabaja realizando labores propias del hogar. Cabe mencionar que este modelo sólo lo integran los miembros nucleares y no otros familiares.

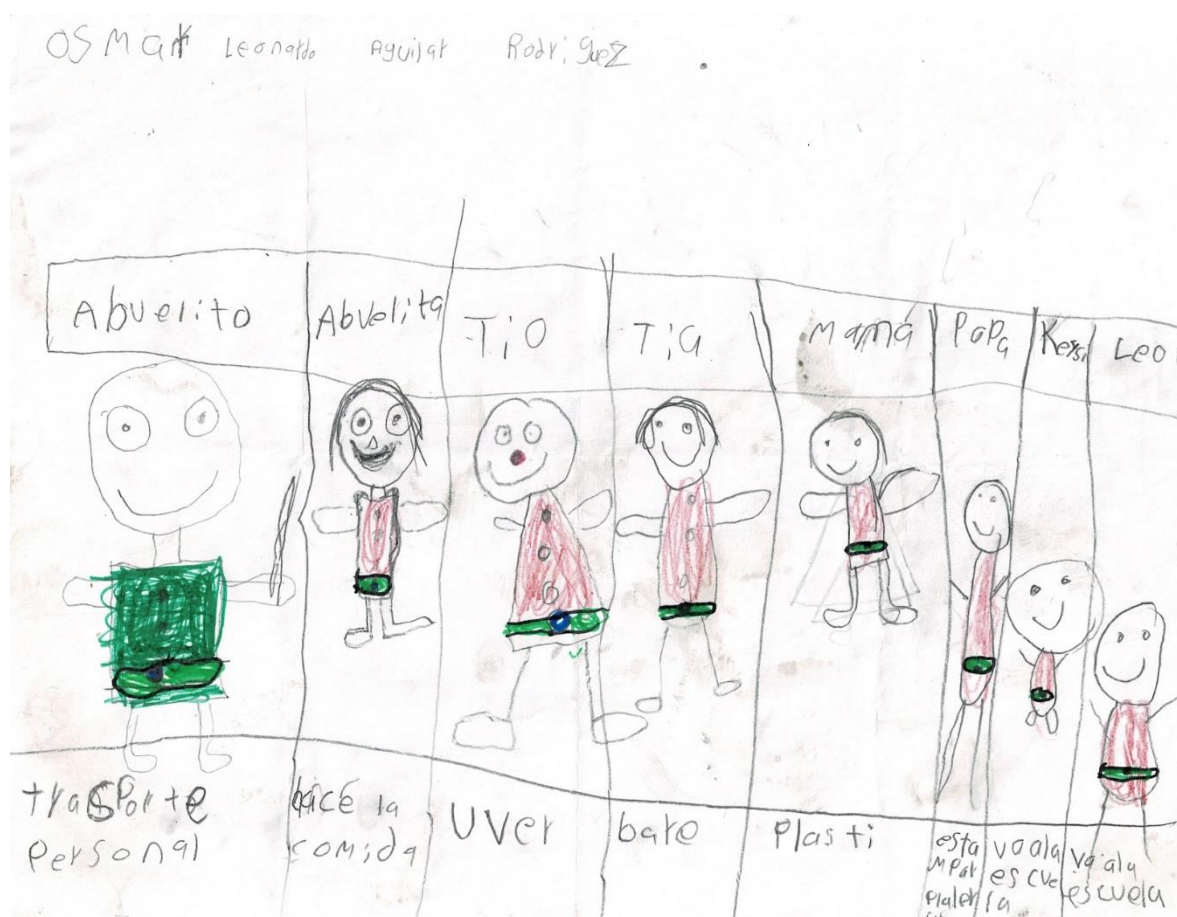
Figura 8. Dibujo de familia integrada solo por mujeres



Fuente: Dibujo realizado por un alumno de segundo año grupo A durante el ciclo escolar 2018-2019

Este modelo se caracteriza por la presencia de mujeres que asumen por completo la responsabilidad de la familia. En ella es posible observar a la madre asumiendo el rol principal del sustento económico del hogar. En algunas ocasiones intervienen en el cuidado y las labores económicas otras figuras femeninas como las abuelas, tías, hijas, etc. con el objetivo de generar un ingreso conjunto.

Figura 9. Dibujo de hogar integrado por otros miembros de la familia no nuclear



Fuente: Dibujo realizado por un alumno de segundo año grupo A durante el ciclo escolar 2018-2019

En estas familias es frecuente encontrar a otros miembros considerados como no nucleares, tales como abuelos, abuelas, tíos, tías, cuñados, cuñadas, etc. En este modelo de familia, la mayoría de los integrantes genera un ingreso económico con excepción de los

niños que se dedican a estudiar y en ocasiones algunas mujeres dedicadas de manera exclusiva al trabajo en el hogar.

Las imágenes mostradas de manera previa ejemplifican los diferentes modelos de familia viviendo en un mismo hogar. En su mayoría, el núcleo familiar se centra en padres e hijos, no obstante, hay casos en los cuales se incluyen a otros miembros. A su vez, los integrantes de la familia trabajan, estudian o se encargan de cuidar a los integrantes más pequeños mientras desarrollan trabajo doméstico.

La Central de abastos, en términos generales, figura como la principal fuente de ingreso económico, sin embargo, en contraste con las familias de los primeros asentamientos en la colonia de los Cerritos, otros miembros cuentan con trabajos fuera de la Central ampliando la oferta laboral, no obstante, ninguno de los alumnos documentó trabajo considerado como “profesionista”.

2.5. Segundo/quinto año grupo A: Procesos de enseñanza-aprendizaje

La elección del salón de segundo año grupo A en el año 2019 estuvo en función de la jubilación de la docente titular, como había mencionado de manera previa. El tiempo destinado para realizar observación tanto participante como no participante, me permitió conocer la configuración de las aulas, algunos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, así como la forma de trabajo en la mayoría de las actividades, poniendo especial énfasis en aquellas relacionadas con Lengua materna. Español y Lengua Materna. Lengua indígena.

Lo primero que observé al momento de ingresar al aula fue la configuración de

los espacios. Si bien cada alumno contaba con una silla, el orden para sentarse estaba en función de su rendimiento escolar y de las etiquetas dadas por la docente anterior y por los mismos alumnos. De lado derecho estaban sentados en la mesa los niños “inteligentes”, de lado izquierdo los de menor rendimiento escolar en comparación con el primer grupo y en una de las esquinas tres niños etiquetados como los “burros”. Esto comprueba lo dicho por Robert G. Burgess en “Keeping a research diary” (2006):

En algunas ocasiones, los informantes pueden proporcionar su propio análisis de una situación que proporcionará a los investigadores una serie de conceptos que pueden ser utilizados en el estudio. Por ejemplo, la terminología que utilizan los alumnos para clasificar a sus compañeros como ‘ñoño’ 'barbero', 'chistoso' y 'burro' se puede utilizar en el curso de la recolección y análisis de datos para construir una tipología de alumnos y para proporcionar las características ideales asociadas con estos individuos. En segundo lugar, los investigadores podrían discutir sus observaciones con los informantes.²⁷ (p. 78).

Tal y como lo menciona Burgess, la clasificación dada por los mismos compañeros no sólo generaba una etiqueta entre ellos, sino que definía inclusive el espacio de trabajo y la vinculación entre cada uno de los miembros del salón. Los tres niños aislados no interactuaban con sus otros compañeros, participaban menos en las sesiones y solo querían dibujar. Al realizar actividades escritas me percaté de que no sabían leer ni escribir, es decir, eran niños prealfabéticos²⁸ cuyo principal acercamiento a la lengua escrita consistía en copiar su nombre y en ocasiones la fecha.

²⁷ On some occasions, informants may provide their own analysis of a situation which will provide researchers with a series of concepts that can be used in the study. For example, the terminology that pupils use to classify their peers such as ‘swot’, ‘creep’, ‘comic’ and ‘dunce’ can be used in the course of data collection and data analysis to build up a pupil typology and to establish the ideal type characteristics associated with these individuals. Secondly, researchers might discuss their observations with informants

²⁸ Con este término me refiero a lo mencionado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en “Los sistemas de escritura en la alfabetización del niño” (2017), es decir, a los niños cuyos niveles de escritura y lectura todavía no operan con los principios alfabéticos, por lo tanto, la producción y cantidad de sus grafías son variadas dependiendo del nivel en el cual se encuentran.

La relación existente entre los niños prealfabéticos y aquellos con un mayor dominio de la lectoescritura puede compararse con lo ya reportado por Martínez (2014): “Durante mis visitas a la escuela me encontré con niños cursando el tercer grado de primaria que ni siquiera conocían las vocales.” (22). Además, la distribución de los alumnos estaba en función de diferentes criterios; no era una elección hecha por ellos mismos:

La distribución espacial de los escolares dentro del aula depende de ciertos factores y condiciones tales como el profesor, el mobiliario (no es lo mismo bancas, pupitres compartidos o mesas), los grados escolares, las edades, los aprovechamientos escolares y la autoadscripción sobre el grupo étnico. [...] Es así como se dividen filas por género, por rendimiento escolar, por disciplina.” (76).

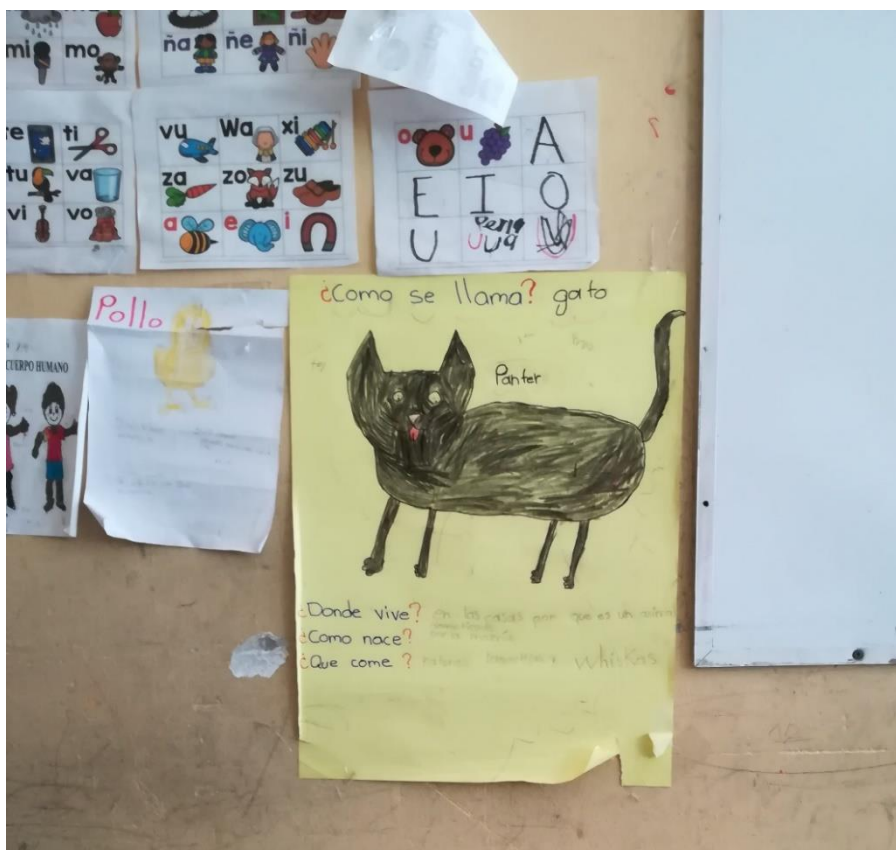
La autoadscripción al grupo étnico en este caso no era el principal criterio de distribución. Los niños prealfabéticos eran hijos de personas nacidas en Puebla cuya lengua materna era el español, no obstante, el orden en el aula sí estaba en función de los aprovechamientos escolares, por lo tanto, cuando ingresé al salón de clases cambié la distribución de los niños con la finalidad de integrar a todos y eliminar las etiquetas asumidas ya por ellos mismos.

Los elementos visuales y el paisaje lingüístico ²⁹ es algo característico de la escuela en general y de las aulas. En cuanto al paisaje lingüístico es posible observarlo en las paredes del salón y en el patio. Las lenguas empleadas para realizarlo son: español, totonaco, náhuatl y mazateco, por lo general el mensaje escrito se relaciona con los valores de la institución, las actividades colectivas y los avisos importantes. Los elementos visuales presentes en el

²⁹ Por paisaje lingüístico me refiero a las representaciones escritas en diferentes lenguas. Estas representaciones pueden tener un fin didáctico al estar colocadas en distintos espacios como escuelas, plazas públicas, instituciones, etc.

aula tenían como referente el paisaje lingüístico de la escuela, sin embargo, se vinculaban con el contenido de otras asignaturas como Matemáticas, Conocimiento del medio y Formación cívica y ética para consolidar los temas vistos. En la figura 10 muestro un ejemplo localizado en el aula:

Figura 10. Elementos visuales en el aula el aula de segundo A



Fuente: Fotografía tomada a un cartel realizado por un alumno de segundo año grupo A durante el ciclo escolar 2018-2019

Los elementos visuales, importantes para el proceso de alfabetización inicial, cambian a lo largo del ciclo escolar. En términos generales, se caracterizan por contener palabras escritas en español y en lengua indígena. De manera adicional, es común encontrar números impresos y letras agrupadas en pares silábicos que hacen referencia a sustantivos o verbos.

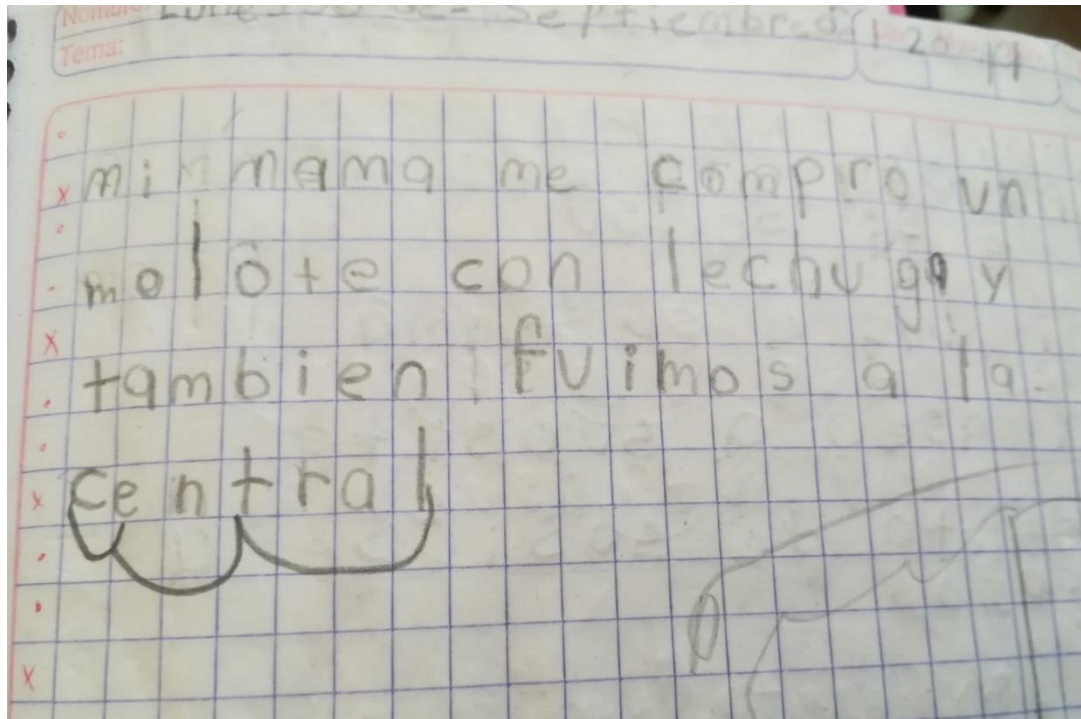
En el caso del grupo de segundo A, parte de estos referentes estaban pegados en las paredes del salón o en el contorno del pizarrón con la finalidad de hacerlos visibles al momento de enseñar o reforzar un tema. La mayoría de ellos son elaborados por el docente, no obstante, los alumnos también son los encargados de diseñar este material de manera individual o grupal.

Los **referentes visuales** utilizados, así como los ejemplos empleados retoman el conocimiento cultural de los alumnos. Ruth Paradise en “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación” (1991) define este concepto de la siguiente manera:

Se trata de un conocimiento que comparten con otros miembros del grupo y que se relaciona estrechamente con su mundo sociocultural cotidiano. [...] Una característica importante de este conocimiento es su ubicuidad, ya que se expresa en cualquier faceta o momento de la vida social del salón de clase. (74).

El **conocimiento cultural** de los alumnos facilita el aprendizaje del contenido curricular, tal como lo menciona Paradise. Es visible este tipo de conocimiento en diferentes actividades en donde la ubicuidad se presenta al momento de realizar calendarios en los cuales los alumnos ubican fechas importantes, en las imágenes o dibujos de los sustantivos prototípicos utilizados para escribir palabras en español o en lenguas indígenas, en las historias que narran de manera oral y escrita, etc. La siguiente imagen muestra una oración escrita por uno de los niños del grupo cuya elección léxica refleja referentes culturales cercanos a su contexto.

Figura 11. Ejemplo de oración con referente cultural



Fuente: Fotografía tomada a una de las libretas de los alumnos durante el ciclo escolar 2018-2019

Los elementos que conforman la oración remiten a un aprendizaje situado en el cual el contenido cultural se evidencia con dos palabras en específico (Central y molote) que remiten a la cotidianeidad de los alumnos. En este caso en particular, favorece el aprendizaje del contenido curricular referente al tema de la construcción sintáctica de la oración en español al utilizar elementos cercanos al contexto de los niños para concretar un aprendizaje esperado. Por consiguiente, tanto los referentes visuales como las actividades que retoman el conocimiento cultural de los alumnos son relevantes en el ejercicio de reforzamiento de la escritura debido a que permiten la apropiación del lenguaje mediante el aprendizaje situado.

Los referentes visuales y el conocimiento cultural se ven reflejados a su vez en la forma de trabajo de los niños. A pesar de que la mayoría de las actividades desarrolladas en el aula están pensadas para trabajarse de manera individual, los niños tienden a realizarlas en

parejas, en pequeños grupos y en colectivo. Durante el proceso de escritura o al momento de realizar algún ejercicio matemático, comparan y contrastan su trabajo con el de otros compañeros, además realizan ajustes y dialogan entre ellos con la finalidad de analizar resultados y así evitar la copia debido a que la mayoría de los involucrados en el proceso trabaja por igual al momento de entregar al docente determinado producto.

Las principales tareas y trabajos hechos en clase por los miembros del grupo se relacionan con la entrega de productos escritos. Las actividades más empleadas en los primeros años de alfabetización son las planas, las copias y los dictados. Conforme van creciendo, la entrega de textos escritos por ellos mismos es más frecuente, en especial cuando se trabajan textos narrativos y descriptivos. Cabe mencionar que en el aula se consolida más el aprendizaje de la lengua escrita en comparación con otros espacios en donde se desarrollan los niños. Martínez, a través del testimonio de uno de los docentes en turno, documentaba ya el poco involucramiento de los padres en actividades relacionadas con el proceso de lectoescritura:

Por último, al preguntarle si encontraba dificultades en su práctica docente al momento de estar frente a su grupo respondió que éstos se centran en los problemas que tienen los niños para adquirir los procesos de lecto-escritura, responsabilizando de ello a los padres de familia por no contribuir en el apoyo de la enseñanza de sus hijos. (2014: 86).

La escritura pasa a segundo término en espacios no escolares debido a que en ocasiones el docente no cuenta con el apoyo de los padres. Al preguntarle a los niños si recibían ayuda extra para realizar sus tareas o actividades fuera del horario escolar, la mayoría respondió que no. Los principales motivos por los cuales no reciben ese apoyo son el poco tiempo de interacción con los padres y/o cuidadores debido a las largas jornadas laborales y

en un porcentaje mínimo a la no alfabetización de éstos tal y como se observa en el diagnóstico del Plan Escolar de Mejora Continua de los últimos ciclos escolares.

Las características del aula mostraron una constante durante los años subsecuentes. Se registró la baja de un alumno, el cambio de uno más a otro grupo y el ingreso de dos personas más en el ciclo escolar 2021-2022, es decir, cuando los niños estaban ya en quinto año de primaria. Durante la época de pandemia la participación de los alumnos y padres de familia fue oscilante debido a la modalidad de trabajo en línea (por medio de cuadernillos de trabajo) e híbrida, no obstante, al regresar a clases presenciales se evidenciaron más los problemas de lectoescritura según el docente a cargo.

La configuración del aula cambió; los alumnos utilizaban pupitres individuales cuyo orden estaba en función de criterios de conducta. Los elementos visuales continuaron, pero ahora con información más completa no sólo de dibujos e imágenes. En cuanto al conocimiento cultural y la forma de trabajo, los niños siguen reuniéndose en pequeños grupos para dialogar sobre sus procesos de aprendizaje, mismos que los llevan en su mayoría a un resultado concreto, además retoman elementos cercanos a su contexto para incorporarlos a los conocimientos adquiridos. La lengua escrita sigue aprendiéndose y reforzándose en la escuela; los entornos familiares no figuran como ambientes alfabetizadores. En palabras del docente en turno: “Sumar y restar es lo que necesitan para trabajar en la central.”, por dicho motivo las problemáticas de lectoescritura reflejan el rezago gestado desde antes de la pandemia.

2.6. Conclusiones de capítulo

Puebla es la cuarta entidad del país con mayor diversidad cultural y lingüística. Las lenguas indígenas habladas en el estado son: náhuatl, totonaco, tepehua, otomí, popoloca y mazateco. Esta diversidad ha sido elemento clave para la creación de escuelas federales indígenas³⁰. En Puebla, 9 de cada 100 niños asiste a un plantel con dicha modalidad educativa; la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata forma parte de estas instituciones encargadas de la enseñanza bilingüe e inclusive plurilingüe durante los primeros años de escolarización de la población infantil.

El trabajo etnográfico, realizado desde el año 2019 a 2022 en la escuela Emiliano Zapata, me permitió contrastar lo reportado por Elizabeth Martínez desde el 2000 hasta el 2014³¹ con lo observado y registrado a través de pruebas y documentos oficiales. En términos generales, destaco el trabajo de los docentes, los padres de familia, la directora, el personal administrativo, etc., para lograr la mejora de las instalaciones debido a que se pasó de 2 salones provisionales con techos de lámina en un terreno ejidal a la creación de por lo menos 18 aulas que intentan cubrir en parte las necesidades de enseñanza-aprendizaje de los agentes involucrados.

La construcción de la Central de abastos es el parteaguas para la creación de la escuela. Buscar trabajo y reunirse con la familia ya asentada motivó la movilidad de personas provenientes de la parte norte de Oaxaca y de Puebla, por consiguiente, Martínez (2014)

³⁰ Con escuelas federales indígenas me refiero a aquellas que están solventadas en términos económicos por el gobierno federal y no por el gobierno estatal.

³¹ Es importante señalar que hasta la fecha continúa impulsando y coordinando diversos proyectos de investigación centrados en temáticas como la diversidad sociocultural, políticas del lenguaje y educación intercultural, principalmente.

registró tres perfiles de la población escolar: niños provenientes de la ciudad con padres mestizos, niños indígenas nacidos en Puebla y niños indígenas nacidos en sus pueblos de origen. En la actualidad el proceso de migración ha frenado, ahora los niños que asisten a la escuela en su mayoría nacen en Puebla y provienen de la misma colonia o de localidades cercanas del estado de Tlaxcala.

La mayoría de las familias asentadas en la colonia de los Cerritos trabajan en la Central. Desde su fundación en el año de 1986 hasta el 2022 es posible encontrar familias dedicadas a actividades que involucran un trabajo directo en dicho espacio tales como vendedores, diableros, cargadores, franeleros, etc., sin embargo, también se observan trabajos vinculados con el transporte público, labores domésticas y creación del festón. Actividades derivadas de un perfil escolar de educación superior no figuran como imperantes en este sector.

La población escolar en la actualidad mantiene un dominio básico en lengua indígena, predominando la presencia del mazateco (11.64%) en contraste con el náhuatl (1.89%) y el totonaco (1.16%), no obstante, la mayoría de los alumnos son monolingües en español (85.29%). En los primeros años de creación de la escuela, el perfil lingüístico y cultural era más diverso debido que se registró la presencia de tseltales, mixtecos e nguibas.

Las actividades realizadas en la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata están en función del perfil lingüístico y cultural de la población. Gracias al trabajo de los docentes, la directora y padres de familia se realizan en su mayoría trabajos en colectivo en donde se pretende generar un respeto entre cada uno de los integrantes de la escuela promoviendo la

funcionalidad de las lenguas a través de libros, paisaje lingüístico, ceremonias, etc. en lenguas indígenas.

Los trabajos realizados durante los primeros años de escolarización enfatizan en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Materna. Español y Lengua Materna. Lengua Indígena. En cuanto a las dos últimas se pretende según SEP que, al término del primer ciclo, es decir, primer y segundo año de primaria, los alumnos adquieran y desarrollen la lengua escrita. Los docentes de la institución argumentan que una de las problemáticas más grandes se relaciona con la lectoescritura; problema agudizado en el periodo de pandemia. Martínez (2014) también reportó en su investigación casos de niños prealfabéticos que cursaban tercer año de primaria.

Las tareas para subsanar estos inconvenientes en la lectoescritura consisten en actividades situadas en donde el cocimiento cultural de los alumnos se hace presente. La ubicuidad de éste se observa en las festividades calendarizadas, en los ejemplos de dictado y de textos creados por ellos mismos, así como en el paisaje lingüístico colocado en toda la escuela. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por los docentes, el poco involucramiento de la mayoría de los padres de familia termina por no reforzar los conocimientos adquiridos en la escuela como si este último espacio fuera el único ambiente alfabetizador de los niños.

La lengua escrita tiene mayor peso que la lengua oral. Los avances del proceso de lectoescritura están en función del uso del español mas no de las lenguas indígenas. Situar al español escrito como prioridad incluso en estos espacios plurilingües y multiculturales, se relaciona de manera directa con una política lingüística en donde el sistema educativo funge

un papel primordial al establecer en los planes y programas de estudio objetivos homogéneos sin considerar del todo el contexto de los alumnos. No es lo mismo el panorama de familias migrantes asentadas como paracaidistas hace más de 20 años en una zona periférica del estado que el contexto de familias provenientes de la capital en donde su principal fuente de ingreso económico no deriva de empleos informales.

Los esfuerzos realizados por la comunidad escolar han rendido frutos. En este sentido me gustaría resaltar el papel de la Maestra Ana Lucía Zamudio, profesora del aula de medios, debido a que gracias a ella y al compromiso de la directora Dominga Meléndez junto con otros profesores de la institución, la comunidad escolar es partícipe de prácticas letradas, así como el uso de medios digitales para elaborar materiales en las distintas lenguas indígenas registradas en el plantel.

El contexto de los alumnos permea en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La diversidad de familias en donde los cuidadores principales también trabajan, así como el poco tiempo invertido en el seguimiento de actividades académicas fuera de un contexto escolar, caracterizado por no ser un ambiente letrado, influye en la adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Me atrevo a decir que la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata no sólo es un Oaxaca chiquito, sino que es una comunidad en donde convergen culturas y lenguas a través del desplazamiento y/o el manteamiento de algunas durante los casi treinta años de su creación.

Capítulo III: Desarrollo de la narrativa escrita en español en niños en contacto directo con lenguas indígenas

La política plurilingüe en educación indígena del Nuevo Modelo Educativo es visible en los primeros niveles de escolarización al priorizar en la mayoría de los casos el aprendizaje de lenguas de prestigio. La tradición castellanizante se mantiene en contextos en donde la diversidad cultural y lingüística está presente. Existe una política lingüística explícita de apertura encaminada a la enseñanza en lenguas indígenas, no obstante, lograr la adquisición y el dominio de la lectoescritura en español figura como una de las principales tareas a cumplir al terminar la educación primaria.

La escuela, ambiente alfabetizador por excelencia, interviene en este proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de actividades y tareas que permiten la consolidación de los **aprendizajes clave** en el área de Lenguaje y comunicación. La Secretaría de Educación Pública a través del *Modelo Educativo para la educación obligatoria* (2017) define a estos de la siguiente manera:

[...] son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. Los aprendizajes clave se concentran en los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular.” (72).

Los aprendizajes clave en el área de Lenguaje y comunicación se relacionan de manera directa con la consolidación de las prácticas letradas en español. Estos aprendizajes clave se traducen a aprendizajes esperados al término de cada ciclo escolar, es decir, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los alumnos deben de dominar para ingresar al siguiente grado o nivel escolar en su formación académica.

El área de Lenguaje y comunicación tiene como principal objetivo la adquisición y desarrollo de la oralidad y la escritura de las diferentes lenguas. Si bien las prácticas orales en español son reconocidas, la escritura gana mayor terreno conforme aumenta el nivel educativo, por consiguiente, las lenguas indígenas son empleadas en el mejor de los casos en preescolar, primaria y muy rara vez en secundaria, existiendo una interrupción de uso en nivel medio superior y superior tal como lo mencioné en el primer capítulo.

Los aprendizajes esperados en la asignatura de Lengua Materna Español están en función de la siguiente proposición estipulada en los *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (2017)*: “Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos.” (163). Esta cita muestra la importancia de consolidar el español tanto oral como escrito, no obstante, enfatiza en la apropiación del sistema convencional de escritura debido a la complejidad y a las diferencias existentes entre éste y la oralidad a pesar de tratarse de la misma lengua y estar vinculadas entre sí.

La relación tan estrecha entre oralidad y escritura se explicita en este modelo, sin embargo, persiste una marcada diferencia en ambas durante el proceso de adquisición y desarrollo. Las investigaciones realizadas por teóricas como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2017), Karina Hess (2003), Rebeca Barriga (2002), etc., evidencian y acentúan más esta premisa. A propósito, la SEP argumenta lo siguiente:

El lenguaje escrito no es el registro de lo oral, sino otra manera de ser del lenguaje, con sus características y organización particulares. Su aprendizaje no depende de la copia ni de la producción repetida de textos sin sentido. Para apropiarse del lenguaje escrito se requiere que los estudiantes entiendan cada uno de los sistemas de signos

que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción. Así, deben comprender qué son y cómo funcionan las letras, la ortografía, la puntuación, la distribución del espacio gráfico; del mismo modo, es necesario que comprendan el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la disposición gráfica y las tramas que distinguen cada género textual. El aprendizaje de todos estos sistemas de signos y prácticas que los constituyen solo es posible cuando los estudiantes tienen la necesidad de interpretar, estudiar y producir textos, de resolver los problemas a que la lectura y escritura de los textos los enfrentan. (2017: 168).

La cita anterior confirma que el sistema de escritura funciona de manera diferente. El desarrollo de la lengua escrita requiere de una apropiación del idioma y una reflexión del lenguaje para lograr la interpretación y producción de textos, es decir, los docentes trabajan en la enseñanza de aspectos gramaticales y convencionales de la escritura, así como en la identificación de géneros textuales cuyo énfasis está puesto por lo general en la narración y la descripción, logrando concretar las dos vertientes de aprendizaje del proceso de alfabetización inicial que menciona la SEP:

[...] Este nivel implica dos vertientes de aprendizaje: por una parte, en relación con el uso y las funciones de los textos (recados, felicitaciones, instrucciones, cuentos y otras narraciones, poemas, notas de periódicos) en diversos portadores (cuadernos, tarjetas, recetarios, periódicos, revistas, libros, sitios web, entre otros). La otra vertiente de aprendizaje es el sistema de escritura. En su proceso de aprendizaje, los niños tienen modos particulares de entenderlo y de interpretar lo escrito; necesitan tiempo y experiencias con la producción e interpretación de textos para aprender algunas convenciones del uso del sistema de escritura, como la direccionalidad y la relación entre grafías y sonidos. En ambas vertientes es fundamental que lo que se lee y escribe tenga sentido completo [...] en este sentido, la alfabetización inicial busca incorporar a los niños a la cultura escrita. (2017: 167).

Las dos vertientes, reflexión metalingüística y uso y función de los textos en diferentes formatos, se centran en incorporar a los niños a la cultura escrita para lograr de manera posterior un progreso en sus prácticas letradas. Trabajar la lectoescritura desde preescolar permite a los alumnos familiarizarse con diferentes tareas de la lengua escrita, mismas que desarrollarán con más detenimiento y profundidad en primaria. A su vez, la narrativa también se trabaja desde el primer grado de educación obligatoria.

3.1. Metodología del capítulo

El análisis de las pruebas que presento a continuación corresponde a la fase II y III mencionadas en la metodología del segundo capítulo de este trabajo. De manera específica, la narrativa de los niños de segundo fue realizada en la fase Recapitulación de la información, es decir, a finales del ciclo escolar 2018-2019, mientras que la narrativa de quinto año fue hecha en la fase Análisis post-pandemia en el último trimestre del ciclo escolar 2021-2022. Cabe mencionar que dichas pruebas fueron trabajadas en modalidad presencial dentro del horario escolar.

Los ejercicios fueron aplicados a todo el grupo el mismo día y al mismo tiempo, sin embargo, a diferencia de las pruebas de segundo, en las de quinto se presentó mayor individualidad al momento de realizar la tarea de escritura desde el inicio hasta la conclusión de ésta. La consigna de partida fue escrita en el pizarrón a manera de instrucción corta en una hoja blanca para identificar los aspectos periféricos relacionadas con el espacio dentro de la hoja. La premisa que dirigí fue: “Escribe una historia con los siguientes dibujos”.

Las ilustraciones empleadas para realizar la narrativa eran una imagen de La Llorona, un perro, unos niños, la luna, un bosque y un río. Antes de comenzar la tarea de escritura les pedí a los alumnos que observaran con atención las imágenes y después les pregunté cómo interpretaban cada una de ellas, así como la posible historia que podían contar al momento de juntarlas.

Los niños emplearon un aproximado de cinco minutos para el diálogo en plenaria y entre treinta y cuarenta minutos para escribir la historia. De manera adicional, ellos agregaron en ambas producciones dos dibujos sin necesidad de pedirlos en la consigna de partida. La

elección del tema central de la narrativa fue condicionado por la familiaridad de la leyenda contada de manera oral por los niños. El objetivo de elegir una historia conocida por ellos radica en lo que menciona Zamudio (2010) citando el trabajo de Teberosky (1988) y Pontecorvo (1991):

Cabe mencionar que la selección de este texto no fue una decisión arbitraria. En virtud de algunas investigaciones previas realizadas por Teberosky (1988) y Pontecorvo (1991), se tenía conocimiento de cuánto la escritura de una historia conocida facilita la tarea de escritores debutantes (al no tener que asumir la carga cognitiva que involucra la invención de la historia, los niños tienen mayor oportunidad de concentrarse en las elecciones léxicas, sintácticas y ortográficas, así como en la presentación general del texto). (109-110).

La leyenda de La Llorona, por consiguiente, era una historia conocida por todos los niños debido a que en visitas previas cuando realicé observación participante pedía a los alumnos que contaran historias conocidas por ellos y en más de una ocasión mencionaban dicha leyenda con variantes en la narración haciendo alusión a sus lugares de origen o a la participación de miembros de su familia como padres y abuelos. Esto facilitó la tarea de escritura al no tener que inventar una historia nueva y poder concentrarse en la estructura de su narración.

El análisis de las pruebas contempló la transcripción de cada una de ellas tal y como fueron redactadas por los niños sin modificar espacios, grafías o cualquier otro signo empleado con la finalidad de respetar en la medida de lo posible la escritura original de ellos. La interpretación del texto para clasificarlo en algún tipo de narrativa obedeció a la lectura constante de cada prueba. Además, cabe mencionar que la elección de participantes estuvo en función de los niños que hablaban español y tenían un nivel de conocimiento básico de una lengua indígena, según el Plan Escolar de Mejora Continua (2019), por lo tanto, nuestro generalidades de los niños del grupo en diferentes ciclos escolares.

3.2. Dosificación de los aprendizajes esperados en la asignatura de Lengua Materna. Español

Los aprendizajes esperados, tal y como lo mencioné en párrafos anteriores, tienen como objetivo marcar la pauta de las tareas que rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje en aula; de allí su importancia. A continuación, muestro la dosificación de dichos aprendizajes en preescolar relacionados con dos actividades que involucran prácticas alfabetizadoras; narrar en la oralidad y adquisición de la escritura.

Tabla 2. Dosificación de los aprendizajes esperados en preescolar: Narrativa oral y adquisición de la lengua escrita

Ámbitos	Prácticas sociales del lenguaje	Preescolar		
		1°	2°	3°
Literatura	Escritura y recreación de narraciones	Narra historias familiares de invención propia y opina sobre las creaciones de otros. Escribe con sus compañeros de grupo narraciones que dicta a la educadora. Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.		
Participación social	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia	Escribe su nombre e identifica el de algunos compañeros. Interpreta y escribe (con sus recursos) instructivos, cartas, recados y señalamientos		
	Participación y difusión de información en la comunidad escolar	Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.		

Fuente: Elaboración propia con base en la información consultada en *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (2017).

El ámbito de Literatura, mediante la práctica de Escritura y recreación de narraciones, adquiere relevancia para el aprendizaje de la lengua escrita en el nivel de escolaridad subsecuente, es decir, es el prototipo para narrar historias cercanas al contexto de los

estudiantes. Además de saber escribir su nombre y el de sus compañeros, se espera que los niños expresen mensajes cortos y validen sus conocimientos a través de la escritura realizada por el docente, por consiguiente, el acompañamiento al inicio de las prácticas de lectoescritura es necesario para generar la producción de textos de diferente extensión y funcionalidad comunicativa.

Los aprendizajes esperados en el primer ciclo de educación primaria, relacionados con la narrativa y la escritura, se incrementan en comparación con preescolar. Las actividades son de mayor dificultad debido a que además de continuar con el proceso de incorporación a la cultura escrita iniciado en el nivel anterior, se pretende que los alumnos logren realizar trabajos vinculados con la producción e interpretación de textos propios y de otras personas. A continuación, muestro la dosificación de los aprendizajes esperados relacionados con la narrativa escrita al término de segundo año de primaria, mismo que coincide con el cierre del primer ciclo de este nivel educativo.

Tabla 3. Aprendizajes esperados de segundo año de primaria en la asignatura Lengua Materna Español relacionados con la narrativa escrita

Ámbito	Prácticas sociales del lenguaje	Aprendizaje esperado	Desglose de aprendizaje esperado
Estudio	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	Escribe textos sencillos para explicar un proceso social sobre el que ha indagado	-Escribe un texto sencillo, con título y estructura de inicio, desarrollo y cierre, a partir de las notas. -Revisa y corrige, con ayuda del docente, la coherencia y propiedad de su texto: escritura convencional, ortografía, partición en párrafos.
Literatura	Escritura y recreación de narraciones	Escribe textos narrativos sencillos a partir de su imaginación, con imágenes y texto	-Recupera lo que sabe acerca de las características de los cuentos para planear la escritura de uno (anécdota; trama dividida en inicio, desarrollo y fin, personajes y características). -Define la anécdota de su cuento y la función de los dibujos y las palabras (las ilustraciones serán de apoyo o brindarán

			<p>información adicional a la dada por el texto; pondrá mayor énfasis en la ilustración o en el texto, etcétera).</p> <p>-Escribe su cuento con título, estructura de inicio, desarrollo y fin, e integra las ilustraciones en los lugares adecuados para dar coherencia a la historia.</p> <p>-Revisa y corrige, con ayuda del profesor, la coherencia y propiedad de su texto: secuencia narrativa, escritura convencional, ortografía, organización en párrafos.</p>
Participación social	Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios	Explora documentos como el acta de nacimiento y la cartilla de vacunación para reflexionar sobre la información personal que contienen	<p>-Escribe su nombre y el de sus compañeros convencionalmente.</p> <p>-Reconoce el nombre propio como marca de identidad y pertenencia; es decir, quién es (nombre) y de dónde (de qué familias) proviene (apellidos).</p>
	Participación y difusión de información en la comunidad escolar	Elabora anuncios impresos sobre un producto o servicio elegido, con dibujos y texto, para publicar en el periódico escolar	<p>-Revisa y corrige su texto con la ayuda del docente. Al hacerlo reflexiona sobre:</p> <p>-la claridad del anuncio;</p> <p>-la utilidad de incluir ilustraciones;</p> <p>-el uso correcto de consonantes y acentos;</p> <p>-la puntuación necesaria en su anuncio</p>

Fuente: Elaboración propia con base en la información consultada en *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (2017).

El ámbito de Literatura, mediante la práctica de Escritura y recreación de narraciones, de nueva cuenta adquiere relevancia. En ella se centran las tareas más representativas que propician el desarrollo de la escritura de narraciones orales ya conocidas. Además del ámbito de Participación social, contemplado ya en preescolar, aparece el de Estudio para lograr un aprendizaje relacionado con la escritura de textos sencillos.

Los aprendizajes esperados del primer ciclo de primaria relacionados con la escritura tienen como fundamento teórico la elaboración de anuncios, la exploración de documentos oficiales, la redacción de textos sencillos sobre procesos sociales y la escritura de cuentos. Las tareas mencionadas ponen en práctica las dos vertientes de aprendizaje del proceso de alfabetización inicial, no obstante, las últimas dos actividades enfatizan en la narrativa escrita. Por consiguiente, al término de segundo año los niños deberán de escribir de manera convencional textos sencillos con título y divididos en párrafos coherentes que cuenten con una estructura de inicio, desarrollo y cierre. En el caso de textos literarios, deberán de poner en práctica sus conocimientos teóricos para lograr mediante los personajes una secuencia narrativa en los cuentos. Las ilustraciones siguen siendo importantes en este grado escolar.

Los aprendizajes esperados al término de este ciclo están en función de la escritura convencional en español; sea ésta la lengua materna o no de los alumnos. En términos generales, según lo estipulado en *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (2017: 186-189) los niños que cursan tercero y cuarto continuarán con el desarrollo de ciertas habilidades de la competencia escrita, tales como: Conocer la estructura de textos, poner en práctica normas de ortografía básica, familiarizarse con las estructuras sintácticas de la lengua española, etc. Estas tareas persistirán a lo largo del tercer ciclo de primaria, es decir, durante quinto y sexto año. A continuación, presento los aprendizajes clave de quinto relacionados con la escritura y la narrativa en español para mostrar esa continuidad.

Tabla 3. Aprendizajes esperados de quinto año de primaria en la asignatura Lengua Materna Español relacionados con la narrativa escrita

Ámbito	Prácticas sociales del lenguaje	Aprendizaje esperado	Desglose de aprendizaje esperado
Estudio	Intercambio de experiencias de lectura	Elabora reseñas de textos leídos	-Escribe una breve descripción del material leído. - Identifica y modifica reiteraciones innecesarias en textos propios, errores de concordancia y ortografía general.
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	Elabora resúmenes en los que se expliquen fenómenos naturales	-Escribe resúmenes coherentes para reconstruir las ideas centrales y la organización de un texto. -Identifica las relaciones temporales (qué sucede primero y qué sucede después). -Identifica las relaciones causales (por qué suceden esos fenómenos y qué consecuencias tienen).
	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	Escribe un texto en el que describe los efectos de fenómenos naturales	-Organiza las oraciones y párrafos en el orden en que suceden los eventos. -Utiliza un título relacionado con el contenido específico que tratará en su texto. -Utiliza punto y aparte para separar párrafos.
Literatura	Escritura y recreación de narraciones	Reescribe cuentos conocidos	<p>- Recupera los acontecimientos principales de un cuento de su elección para escribir una versión completa de la historia.</p> <p>-Reconstruye las relaciones temporales entre los acontecimientos. Explora opciones para expresar la simultaneidad.</p> <p>-Utiliza nexos temporales y frases adverbiales para expresar la temporalidad.</p> <p>-Mantiene la referencia a lugares y personajes a lo largo de la historia mediante el uso repetido de nombres o la sustitución de éstos por sinónimos y pronombres.</p> <p>-Hace descripciones de personajes o sucesos mediante recursos literarios: uso de frases adjetivas, reiteraciones, símiles e imágenes.</p> <p>-Revisa la puntuación de su escrito con ayuda de otros, especialmente para delimitar diálogos y narración.</p> <p>-Utiliza párrafos temáticos que delimita con puntuación, espacios en blanco y uso de mayúsculas.</p> <p>-Emplea elementos convencionales de la edición de libros: portada, portadilla, introducción, índice.</p>
	Producción e interpretación de textos para realizar	Escribe cartas formales para solicitar	-Usa mayúsculas para nombres propios e inicio de párrafos. -Reflexiona y revisa que la relación sea coherente individualmente y en conjunto.

Participación social	trámites y gestionar servicios	servicios públicos	- Usa comas y puntos para ordenar sus oraciones en el texto.
	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia	Lee y elabora folletos con instrucciones para el cuidado de la salud o para evitar accidentes	-Escribe oraciones con concordancia gramatical; revisa la ortografía.

Fuente: Elaboración propia con base en la información consultada en *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (2017).

El ámbito de Literatura, mediante la práctica de Escritura y recreación de narraciones, se amplía con tareas más específicas. El de Participación social y de Estudio refuerzan la escritura de textos sencillos en donde se ponen en práctica habilidades metalingüísticas que conducen a una escritura convencional. En conclusión, en este grado los tres ámbitos funcionan como complementarios

Escritura y recreación de narraciones es la Práctica social del lenguaje en la cual es posible observar una serie de habilidades concretas encaminadas al desarrollo de la lengua escrita al terminar quinto año de primaria. De manera específica, se refuerzan convenciones ortográficas, textos agrupados en párrafos, puntuación, etc.; temas trabajados desde el primer ciclo. De manera adicional, aparecen tareas como: Uso adecuado de mayúsculas, empleo de sinónimos y pronombres, así como identificación de relaciones temporales y causales a través de nexos, frases adverbiales y frases adjetivas en la escritura de textos narrativos.

Los aprendizajes esperados al término de quinto año de primaria muestran un desarrollo de la narrativa con concordancia gramatical al momento de escribir historias, es decir, tanto la reflexión metalingüística como la función de los textos es visible; cumpliendo

así con las dos vertientes mencionadas por la SEP. Las tareas trabajadas desde primer ciclo de primaria se refuerzan en los grados subsecuentes hasta llegar a una competencia escrita que les permita crear sus propios textos con las características antes mencionadas. (SEP, 2017: 186-189).

3.3. Marcas periféricas y convencionales de la narrativa escrita

La narración, práctica trabajada desde los primeros años de escolarización, toma mayor relevancia al ingresar a primaria. En este caso no sólo se trata de una narrativa oral sino de una narrativa escrita cuya aparición figura como una de las principales aliadas en los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Los ambientes alfabetizadores previos favorecen el progreso de ésta, sin embargo, el papel de la escuela sigue siendo fundamental para afianzar tanto la función comunicativa como la metalingüística.

El lenguaje en los años escolares, por consiguiente, cumple la función de regular los procesos del pensamiento para conseguir una comunicación más plena, es decir, se pone en práctica la función interpersonal e intrapersonal, tal como lo denomina Karina Hess en *El desarrollo lingüístico en los años escolares: Análisis de narraciones infantiles* (2003). Tanto la escritura como la lectura son consideradas un proceso metalingüístico, mismo que conducirá a cumplir con los objetivos estipulados en los planes y programas de estudio si su desarrollo es favorable. Al respecto de la reflexión metalingüística y su vinculación directa con la escritura, la autora menciona lo siguiente:

No obstante, el factor que parece tener la mayor incidencia sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística es la adquisición formal, escolarizada de la lengua escrita (Hoff-Ginsberg, 1997a; Romaine, 1984; Gombert, 1992; Olson, 1991; Tunmer y Bowey, 1984). La lectura, sobre todo, la escritura son procesos metalingüísticos. Cuando el niño se enfrenta a la lengua escrita, debe tomar conciencia de las diferencias entre lo oral y lo escrito, lo cual implica una reflexión sobre el sistema lingüístico.” (Hess, 2003: 24).

Esta reflexión de las diferencias entre la oralidad y la escritura comienza incluso antes de entrar a la escuela o a la denominada enseñanza formal. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2017) mencionan que los infantes poseen ya un conocimiento sobre la lengua inclusive si no están vinculados de manera directa con ambientes alfabetizadores:

Ningún sujeto parte desde cero al ingresar a la escuela primaria, ni siquiera los niños de clase baja, los desfavorecidos de siempre. A los 6 años, los niños “saben” muchas cosas sobre la escritura y han resuelto, solos, numerosos problemas para comprender las reglas de la representación escrita. (257).

Esto último conduce a la premisa de que la comprensión de algunas reglas genera una reflexión metalingüística de manera previa a la enseñanza escolar, es decir, bajo esta condición, la escritura es concebida como un proceso social en donde los niños comienzan por sí mismos a evidenciar mediante prácticas letradas sus niveles de conceptualización de la escritura, así como las marcas periféricas y los aprendizajes convencionales del sistema, mismos que se refuerzan a lo largo de su educación básica.

Emilia Ferreiro y Ana Teberoski (2017) a través de sus investigaciones realizadas con niños menores de seis años, definen cinco niveles de conceptualización de la escritura. Dichos niveles contemplan etapas en donde la diferencia entre letras y dibujo empieza a ser evidente hasta llegar a la escritura alfabética, es decir, aquella en donde el niño comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba. En la siguiente tabla, muestro de manera general las características de cada nivel:

Tabla 4. Niveles de conceptualización de la escritura

Niveles de conceptualización de la escritura	
Nivel 1	Se identifican grafismos separados entre sí. El niño puede interpretar su propia escritura, pero no la de otros. Pueden aparecer intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido, por

	ejemplo: mayor número de grafías ante objetos de mayor tamaño o edad. La hipótesis de la cantidad mínima ³² y de la variabilidad ³³ interna aparecen.
Nivel 2	Cada letra no tiene valor en sí misma, sino que está en función de un todo. Aparecen las reacciones de bloqueo y utilización de los modelos adquiridos para prever otras escrituras. Los niños expresan la diferencia de significación por medio de variaciones de posición en el orden lineal.
Nivel 3	Se caracteriza por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. Cada letra vale por una sílaba, es decir, se construye la hipótesis silábica ³⁴ . Por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.
Nivel 4	Ocurre una transición entre la hipótesis silábica y la alfabética ³⁵ . La hipótesis silábica entra en contradicción con el valor sonoro atribuido a las letras.
Nivel 5	<i>La escritura alfabética</i> constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la ‘barrera del código’; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. El niño afrontará las dificultades propias de la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto.

Fuente: Elaboración propia con base en la información consultada en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2017).

La tabla anterior muestra las particularidades de cada nivel. El proceso de escritura comienza con un intento de correspondencia figurativa, pasa por la hipótesis de cantidad mínima, de la variabilidad y silábica hasta llegar a la escritura alfabética. Los conflictos

³² La hipótesis de cantidad consiste en que en cada palabra escrita por el niño debe de contener un mínimo de letras para que pueda ser validada por él. En español, los niños suelen aceptar en un inicio un mínimo de 3 letras; palabras monosílabas causan conflicto en la escritura y derivan en reestructuraciones que los llevarán a niveles subsecuentes de la conceptualización.

³³ La hipótesis de la variabilidad interna y externa consiste en la no repetición de las mismas grafías en una sola palabra. Esta hipótesis entra en conflicto con la silábica cuando al representar una letra por cada sílaba se repite la misma grafía.

³⁴ La hipótesis silábica es previa a la alfabética. En ella se representa una letra por cada sílaba, por lo general vocales. El conflicto entre la hipótesis de variabilidad y silábica derivan en la hipótesis alfabética.

³⁵ La hipótesis alfabética consiste en darle correspondencia gráfica a cada valor sonoro, es decir, a cada grafismo le corresponde un fonema.

cognitivos o perturbaciones al momento de escribir, producen reconfiguraciones en el sistema de escritura de los niños que derivarán en la modificación de sus esquemas mentales y asimiladores³⁶. Estos procesos son necesarios para pasar de un nivel a otro. Una vez llegada la escritura alfabética, los niños aprenderán los aspectos periféricos y convencionales del sistema de escritura, mismos que los conducirán a la tan anhelada alfabetización definitiva y no sólo a la comprensión del principio alfabético.

Los **aspectos periféricos**, según Emilia Ferreiro citada en el trabajo de Jorge Vaca llamado *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?* (1997) son definidos como convenciones que podrían cambiar sin afectar al sistema mismo. **Estos aspectos también llamados figurativos** contemplan la orientación de la escritura, las formas gráficas de las letras, las variaciones entre cada una de ellas, etc. De la mano de los aspectos periféricos están **las marcas convencionales o bien denominadas ortográficas y constructivas**. Emilia Ferreiro en *La escritura antes de la letra* (2006) las define de la siguiente forma:

Sin embargo, además de los aspectos figurativos existen lo que podemos llamar los aspectos constructivos de la misma producción. Esos aspectos constructivos son puestos en primer plano cuando nos preguntamos qué es lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir tal representación (o mejor todavía: ¿cómo llegó a crear una serie de representaciones?). (6).

Los aspectos constructivos, por lo tanto, corresponden a la convencionalidad y no a la comprensión del sistema de escritura en sí mismo. Estas marcas constructivas se relacionan con los denominados aprendizajes esperados de los planes y programas de estudio, en este

³⁶“Los esquemas son la base para la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos. Estas estructuras de datos del mundo llevan al sujeto a formar su propia teoría de un evento, un objeto o situación, que además de guardar información sirven como predictores de acontecimientos.” (Hess, 2003: 8).

caso en particular del Nuevo Modelo Educativo, debido a que se toman en consideración cuestiones ortográficas, signos de acentuación, signos de puntuación, etc.

Las marcas periféricas y convencionales son trabajadas desde preescolar y se acentúan al ingresar a primaria. A diferencia del sistema de escritura alfabética, tanto los aspectos figurativos como constructivos son conocimientos no deducibles, es decir, obedecen a un conocimiento social transmitido en su mayoría en la escuela cuya práctica permite perfeccionarlo.

3.4. Narrativa escrita de los niños de segundo año durante el ciclo escolar 2018-2019 y de quinto año durante el ciclo escolar 2021-2022

La Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata turno matutino cuenta con alumnos que guardan una relación estrecha con las lenguas indígenas, de manera específica con el mazateco, el náhuatl y el totonaco debido a los entornos familiares en donde se desarrolla cada uno de ellos, tal y como lo mencioné en el apartado dos de esta investigación. Los trabajos de cuatro de los niños que cursaban el segundo año grupo “A” durante el ciclo escolar 2018-2019 y de manera posterior el quinto año grupo A durante el ciclo escolar 2021-2022 fueron considerados como modulares al momento de presentar los resultados de este capítulo.

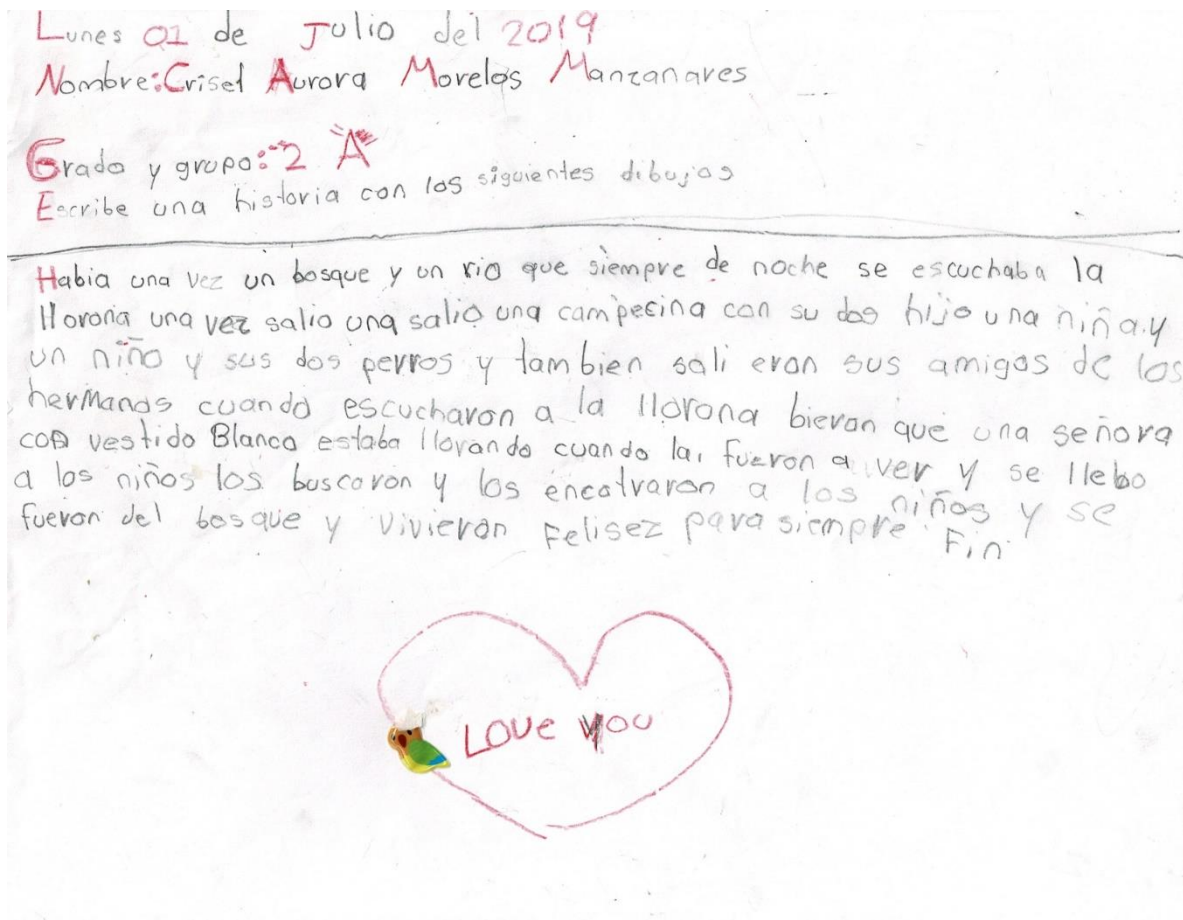
Los niños, de manera grupal, realizaron durante las visitas una serie de trabajos vinculados con la escritura, no obstante, por fines metodológicos tomé en consideración para su estudio sólo las pruebas de estos cuatro alumnos debido a que son hablantes de español con un conocimiento básico de una lengua indígena, es decir, poseen un conocimiento metalingüístico de alguna lengua indígena y del español a diferencia de sus otros

compañeros, según datos arrojados por el censo lingüístico realizado cuando ellos ingresaron a educación primaria.

La prueba escrita de La Llorona fue la elegida para analizar los aspectos periféricos, convencionales y estructurales de la escritura puesto que estos niños al haber cursado ya los cinco niveles de conceptualización de la escritura expuestos por Emilia Ferreiro (2017) han afianzado ya su proceso de sistematización de la lengua permitiendo así la comparativa de lo observado con lo esperado según lo estipulado en el Nuevo Modelo Educativo.

Los resultados del análisis cualitativo los presento por medio de tablas con la finalidad de organizar de manera general cada aspecto evaluado. En un primer momento, muestro el trabajo de segundo, después el de quinto año y finalizo con la clasificación de cada una de las convenciones de la escritura y marcas de la narrativa para brindar una breve descripción de lo observado. A continuación, procederé con la muestra y el análisis del primer niño.

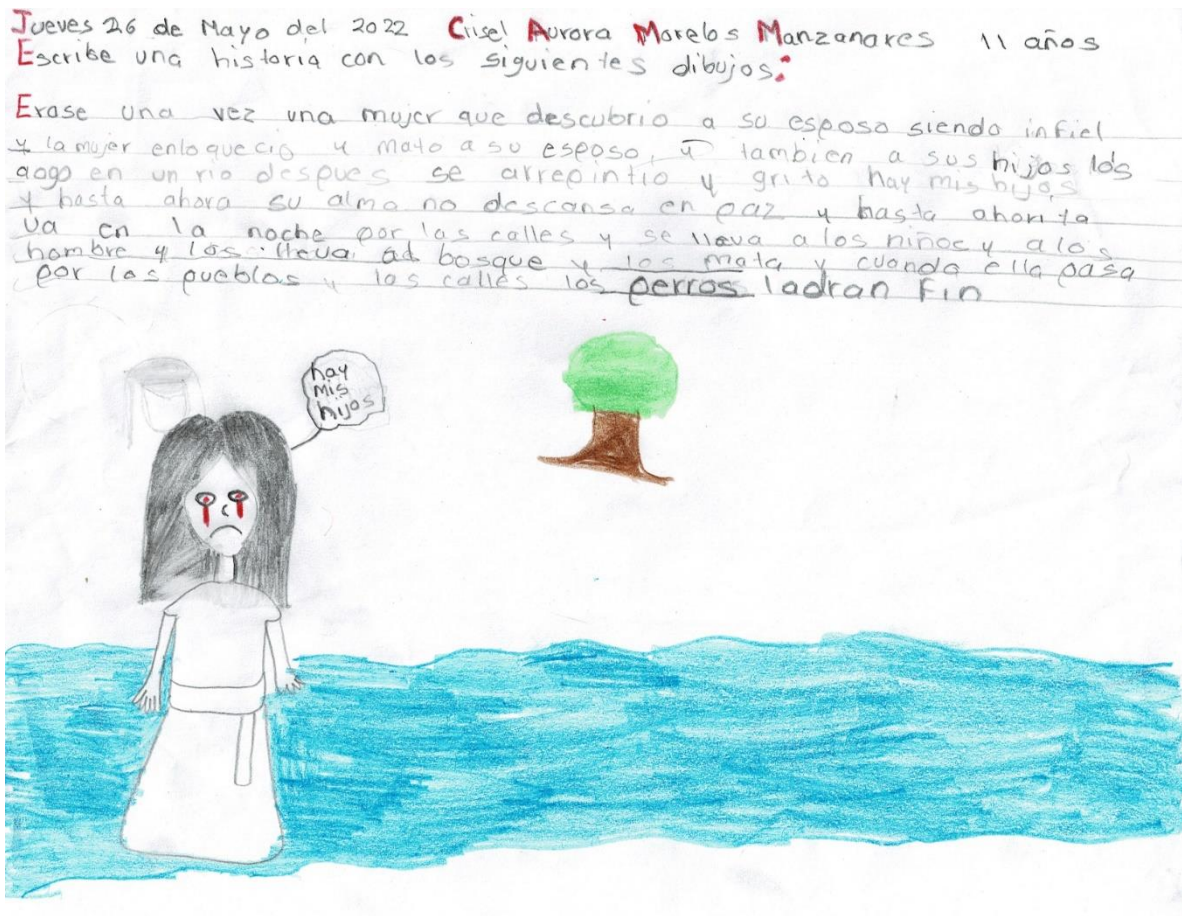
Figura 12. Historia de La Llorona: Estudiante 1, segundo año



Fuente: Narración elaborada por una alumna en el último trimestre del ciclo escolar 2018-2019.

Las características generales de esta prueba muestran que la narrativa está acompañada de un dibujo que no guarda relación directa con la historia, no obstante, posee una secuencia narrativa, misma en la que figuran los personajes principales de la leyenda además de incluir elementos que detallan más la historia incluyendo un final canónico como cierre de ésta.

Figura 13. Historia de La Llorona: Estudiante 1, quinto año



Fuente: Narración elaborada por una alumna en el último trimestre del ciclo escolar 2021-2022.

Las características generales de esta prueba señalan que la narrativa está acompañada de un dibujo y de la frase representativa de La Llorona con un error ortográfico en dicho diálogo. Este trabajo se apega más a una escritura convencional en comparación con la narración de segundo año. Inclusive las ideas plasmadas tienen mayor claridad lo que facilita su comprensión.

Ambas pruebas tienen como eje central la historia de La Llorona. La ilustración de segundo año no guarda relación directa con lo narrado, en cambio, la de quinto año posee una relación directa con la historia; dicha ilustración ocupa más de la mitad de la hoja. Ambas

pruebas poseen casi el mismo número de palabras por lo que podrían considerarse de la misma extensión. De manera específica, la primera narración contiene un total de 89 palabras³⁷ con un mínimo de 9 y un máximo de 15 por línea, mientras que en la segunda se utilizan 90 palabras con un mínimo de 10 y un máximo de 16. El análisis de los demás aspectos los presento a continuación.

Tabla 5. Aspectos periféricos, convencionales y marcas de la narración de segundo y quinto año: Estudiante 1

Análisis de las narrativas escritas durante el ciclo escolar 2018-2019 y 2021-2022			
Tipo de aspecto	Criterio por evaluar	Narrativa de segundo	Narrativa de quinto
Marcas periféricas/ Figurativas	Orientación de la escritura	Dirección: Izquierda-derecha; arriba- abajo	Dirección: Izquierda-derecha; arriba- abajo
	Formas gráficas y variaciones figurales	Tamaño de las letras constante y sin variación. Las mayúsculas son más grandes.	Tamaño de las letras constante y sin variación. Las mayúsculas son más grandes.
Marcas ortográficas/	Espacios en blanco y unión de palabras (hiposegmentaciones e hipersegmentaciones³⁸)	Presencia de hipersegmentaciones en verbos (<i>salieron</i>)	No presenta ni hipersegmentaciones ni hiposegmentaciones.
	Signos de puntuación	No presenta ninguno.	No presenta; utiliza la palabra “fin” para cerrar narración.
	Mayúsculas	Utiliza mayúsculas en la primera letra de la palabra de la narración, en el adjetivo blanco y al escribir la última palabra para cerrar el texto “Fin”.	Se repite el mismo patrón; utiliza mayúsculas en la palabra de inicio de la narración y al escribir la última palabra para cerrar el texto “Fin”.
	Acentos	Omisión de acentos en verbos escritos en	Omisión de acentos en verbos escritos en pasado (<i>descubrió,</i>

³⁷ Por palabras hago referencia tanto a palabras contenido como a palabras función.

³⁸ Rebeca Barriga en *Bilingüismo y escritura, una compleja diada para niños indígenas en escuelas urbanas* define las hiposegmentaciones y las hipersegmentaciones de la siguiente forma: La *hiposegmentación* se caracteriza por la unión de palabras independientes como si fueran unidad indisociable, en tanto que la *hipersegmentación* es la separación de algunos elementos de la palabra que el niño escinde en dos o en tres partes que él considera, en su reflexión, como independientes. Ambos fenómenos, en esencia morfofonológicos, acaban por incidir en la semántica, en la coherencia del texto y en la ulterior comprensión lectora de éste. (26).

Convencionales/ Constructivas		pasado (<i>habia, salio</i>) y en adverbio (<i>tambien</i>).	<i>enloquecio</i>), en adverbio (<i>tambien</i>), en sustantivo (<i>rio</i>) y nexo ilativo (<i>y después</i>).
	Inversión/Sustitución /Omisión/ Grafías adicionales	Sustitución: “c” por “s” y (<i>campecina</i>); “v” por “b” (<i>vieron</i>), “s” por “c” y “s” por “z” (<i>felices</i>).	Omisión de “h” intermedia en verbos (<i>aogo</i>). Grafías adicionales: “H” en interjección “¡ay!” para completar la frase canónica: ¡Ay, mis hijos!
	Discordancia gramatical	Discordancia de número entre cuantificador y sustantivo (<i>dos hijo</i>).	Discordancia de número entre artículo y sustantivo (<i>los hombre</i>).
	Fórmulas canónicas de relatos al inicio y final de texto	Presenta la fórmula de inicio “ <i>habia una vez</i> ”. También recurre a la fórmula final de: “y vivieron felizez para siempre Fin”.	Presenta la fórmula de inicio “ <i>Érase una vez</i> ”.
	Secuencia narrativa ³⁹(Título, inicio, desarrollo y cierre)	No presenta título y su secuencia narrativa no es clara. Es una narración de salto de rana en donde se pasa de un evento a otro y ocurre un final abrupto.	No presenta título, pero contiene un inicio y desarrollo y un cierre en donde agrega información adicional propia de la tradición oral. Es una narración clásica.
	Presencia de personajes y espacios	El personaje de La Llorona está presente. También aparecen personajes secundarios	El personaje de La Llorona está presente en toda la narración, además su esposo y los

³⁹ Karina Hess y María Leticia Prado en “¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar” (2013) citan a Peterson y McCabe (1983) para clasificar los tipos de narraciones de acuerdo con su contenido en: 1) Narración clásica: Relato que consta de una serie bien ordenada de acontecimientos que llegan al punto clímax de la narración y luego dan una resolución. 2) Narración clásica con más tramas: Narración que se caracteriza por incluir dos o más tramas, es decir, los niños ligan dentro de una misma narración, la cual generalmente se caracteriza por ser de tipo clásica, varias combinaciones de diferentes patrones narrativos. 3) Narración de patrón hasta el clímax: Este tipo de narración se caracteriza por tener una serie de eventos secuenciados, los cuales van llevando el relato hasta el clímax, pero no se llega a una resolución. 4) Narración de salto de rana: En este tipo de narraciones los niños van saltando de un evento a otro dentro de una misma experiencia. Es común que a causa de estos saltos los niños se olviden de mencionar aspectos importantes de la narración por lo que el oyente se ve obligado a inferir lo que el niño no menciona. 5) Narración desorientada: Este tipo de narración es muy confusa para el oyente, ya que no muestra un patrón claro y más bien se caracteriza por no tener un orden establecido y mezclar eventos. 6) Narración cronológica: Esta narración carece de evaluaciones y se distingue de las demás porque en ella se marcan una serie de eventos, pero sólo a manera de secuencia cronológica. (124).

Marcas estructurales de la narrativa		como la campesina, los niños, los amigos de los niños y dos perros. La historia se desarrolla en el bosque.	niños se mencionan en la secuencia narrativa. En cuanto a los espacios menciona el bosque, la calle y los pueblos.
	Relaciones temporales y causales (Uso de nexos, frases adjetivas y adverbiales)	Se emplea de forma mayoritaria el ilativo “y”. En algunas ocasiones se acompaña del adverbio “ <i>también</i> ”. Se utiliza el nexo adverbial “ <i>cuando</i> ”.	La cantidad de nexos aumenta. Persiste de forma mayoritaria el ilativo “y”. En algunas ocasiones se acompaña del adverbio “ <i>también</i> ”. Otro nexo ilativo que aparece es “ <i>después</i> ”. Además, se utiliza el nexo adverbial “ <i>cuando</i> ” y aparece una subordinación para dar información adicional de la acción realizada por la protagonista de la historia. “[...] <i>una mujer que descubrió a su esposo</i> ”.
	Repeticiones/ Reiteraciones de palabras	Repetición del verbo y el artículo después de mencionar al personaje principal: “la llorona <i>una vez salio una salio una campesina</i> ”	No presenta ninguna.

Fuente: Elaboración propia con base en la información de las narrativas de segundo y quinto año de la estudiante 1.

Las marcas periféricas, ortográficas y estructurales de la narrativa varían en los textos elaborados en el año 2019 y 2022. Existe una diferencia significativa en cuanto a la presencia de hipersegmentaciones y nexos, sin embargo, se mantienen elementos como la omisión de acentos, puntos, fórmulas canónicas, etc.

Las observaciones generales en cuanto a las marcas periféricas o figurativas de ambos textos muestran lo siguiente: La dirección de las grafías se mantiene, es decir, son escritas de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo. Además, existe un cambio en el tamaño de las

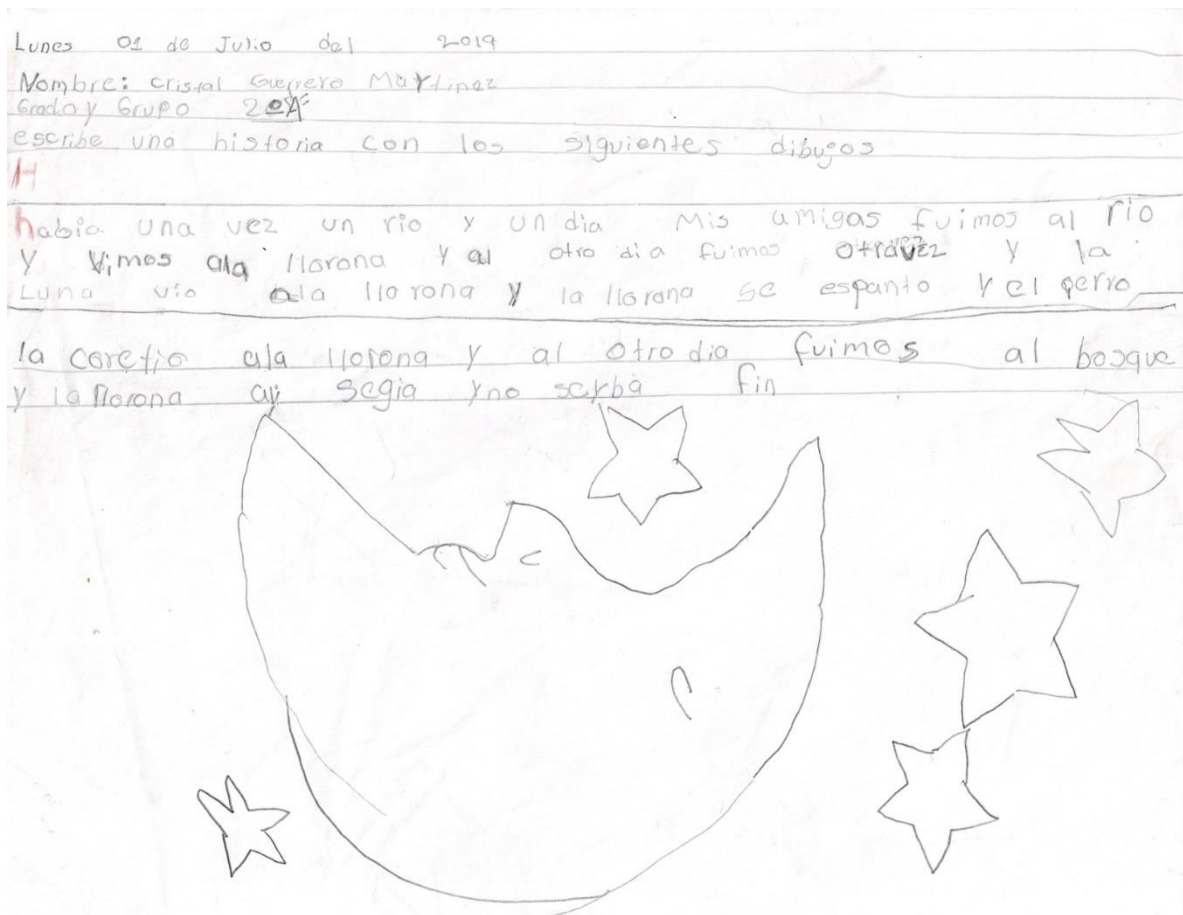
letras minúsculas y mayúsculas. En conclusión, hay un garabateo controlado tanto en la prueba de segundo como en la de quinto.

Las marcas convencionales revelan que el texto de segundo es el único que presenta una hipersegmentación en el verbo. Ambos textos no poseen ningún signo de puntuación. El uso de mayúsculas es visible al inicio de los trabajos y al finalizar la escritura de la narrativa de quinto con la palabra de cierre “Fin”. Además, se omiten acentos de verbos en pasado, en sustantivos y en adverbios. Persiste la sustitución de grafías en palabras en donde no hay diferencias sonoras: “b”, “v” y en letras como “c”, “s” y “z”. Además, se omite la “h” en posición intermedia y se agrega la misma letra a inicio de la interjección ¡ay!

La estructura narrativa muestra que ambos textos presentan fórmulas de inicio. En el de segundo se emplea una fórmula de cierre recurrente: “**y vivieron felices para siempre Fin**”⁴⁰. No existe título en ambos textos y en la narración de segundo hay saltos de rana mientras que en la de quinto aparece una narración clásica que contiene una secuencia completa. Este cambio en la estructura se vislumbra también en el papel de los personajes debido a que en esta última cumplen con una función determinada y no son personajes de relleno. Los nexos empleados corresponden a funciones ilativas en su mayoría, no obstante, aparecen nexos adverbiales y una subordinación en la narrativa de quinto año. Además, en el texto de segundo, ocurre una reiteración del verbo y el artículo después de mencionar al personaje principal. A continuación, procederé a mostrar el análisis de las historias de la estudiante 2.

⁴⁰ Texto copiado de manera textual de la producción del participante.

Figura 14. Historia de La Llorona: Estudiante 2, segundo año



Fuente: Narración elaborada por una alumna en el último trimestre del ciclo escolar 2018-2019.

La narrativa se caracteriza por la personificación de la luna, misma que tiene un papel relevante en la historia. Además, existe una mención superficial de La Llorona puesto que solo realiza las acciones de aparecerse a los personajes de la historia e inclusive espantarse. Si bien integra todos los elementos de las imágenes, la participación de los agentes no denota acciones tan significativas que cambien el rumbo de la leyenda.

Figura 15. Historia de La Llorona: Estudiante 2, quinto año

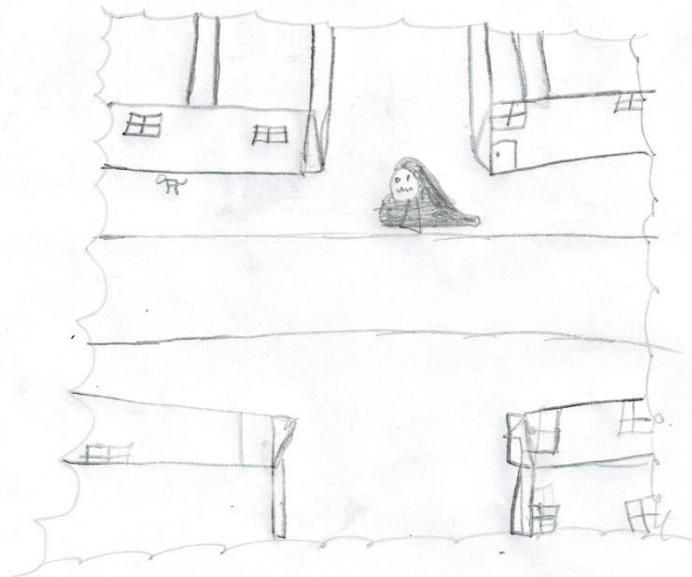
Jueves 26 de mayo del 2022 San Jose Los cerr.

CRISTAL GUERRERO Martinez

EDAD: 10 años GRADO: 5º GRUPO "A"

Era una vez una mujer que tenia 10 hijos
una vez los fue a tirar a sus hijos en un
rio despues se combirtio en la llorona cada
rato chillava por sus hijos cada que pasaba por
las noches pasaba y los perros ladraban cada
rato maullaban y ladraban. FIN

HAY MIS HIJOS



Fuente: Narración elaborada por una alumna en el último trimestre del ciclo escolar 2021-2022.

Las características generales de esta prueba señalan que la narrativa está acompañada de un dibujo de La Llorona caminando por las calles. Cabe señalar que la extensión de la narrativa de segundo es mayor a la de quinto. Además, presenta una acción medular que justifica los eventos que desarrolla el personaje principal de manera posterior. Dichas actividades tienen un escenario nocturno.

Las ilustraciones ocupan más de la mitad de la hoja en ambos trabajos. En la prueba de segundo aparece sólo la luna acompañada de estrellas, en la de quinto aparece La Llorona caminando por las calles. La narrativa de segundo es más amplia que la de quinto año, de manera específica, la de segundo contiene un total de 56 palabras con un mínimo de 8 y un máximo de 13 por línea, mientras que la de quinto contiene 48 con un mínimo de 5 y un máximo de 9. El análisis de los demás aspectos los presento a continuación.

Tabla 6. Aspectos periféricos, convencionales y marcas de la narración de segundo y quinto año: Estudiante 2

Análisis de las narrativas escritas durante el ciclo escolar 2018-2019 y 2021-2022			
Tipo de aspecto	Criterio por evaluar	Narrativa de segundo	Narrativa de quinto
Marcas periféricas/ Figurativas	Orientación de la escritura	Dirección: Izquierda-derecha; arriba- abajo	Dirección: Izquierda-derecha; arriba- abajo
	Formas gráficas y variaciones figurales	Tamaño de las letras constante y sin variación.	Tamaño de las letras constante. Las mayúsculas son más grandes.
	Espacios en blanco y unión de palabras (hiposegmentaciones e hipersegmentaciones)	Presencia de hipersegmentaciones en verbos (<i>salieron</i>)	No presenta ni hipersegmentaciones ni hiposegmentaciones.
	Signos de puntuación	Presencia de: Hiposegmentaciones: preposición + artículo (<i>ala</i>); adjetivo + sustantivo (<i>otravez</i>); nexos + adverbio (<i>yno</i>) y se + verbo (<i>seyba</i>)	Presencia de: Hiposegmentaciones: preposición + verbo infinitivo (<i>atirar</i>) y preposición + posesivo (<i>asus</i>).

Marcas ortográficas/ Convencionales/ Constructivas	Mayúsculas	No presenta; utiliza la palabra “fin” para cerrar narración.	Presenta punto final.
	Acentos	No utiliza letras mayúsculas en la narración.	Uso de mayúscula a inicio de narración y al terminar narración con la palabra “FIN”. En el sustantivo luna también aparece la letra mayúscula inicial.
	Inversión/Sustitución /Omisión/ Grafías adicionales	Omisión de acentos en verbos en pasado (<i>habia, espanto, coretio, segia</i>) y en sustantivos (<i>dia, rio</i>).	Omisión de acentos en verbos en pasado (<i>tenia, combirtio</i>), en nexos (<i>despues</i>) y en sustantivos (<i>rio</i>).
	Discordancia gramatical	La narración presenta concordancia.	La narración presenta concordancia.
Marcas estructurales de la narrativa	Fórmulas canónicas de relatos al inicio y final de texto	Presenta la fórmula de inicio “ <i>habia una vez</i> ”.	Presenta la fórmula de inicio “ <i>Era una vez</i> ” en vez de érase una vez.
	Secuencia narrativa (Título, inicio, desarrollo y cierre)	No presenta título y su secuencia narrativa no es clara. Es una narración cronológica porque presenta una serie de acciones o eventos de corta duración, pero no hay una trama ni un desenlace. La narración es en primera persona posicionándose como un narrador protagonista.	No presenta título, pero contiene un inicio y desarrollo, no obstante, carece de cierre. Es una narración de patrón hasta el clímax porque no presenta una resolución del conflicto; sólo se limita a describirlo.
	Presencia de personajes y espacios	El personaje de La Llorona está presente. La narrativa se centra en lo observado por el narrador protagonista y las amigas, además se menciona a un perro como personaje secundario. La historia acontece en el río y en el bosque. Existe una personificación de la luna: “[...] y la Luna vio ala llorona y la llorona se espanto”.	El personaje de La Llorona está presente en toda la narración, además los hijos y los perros figuran como personajes secundarios. Solo se menciona el río.
	Relaciones temporales y causales	El único nexo empleado es el ilativo “y”.	Para mostrar temporalidad, se

	(Uso de nexos, frases adjetivas y adverbiales)	Las marcas temporales se presentan mediante frases como: “ <i>al otro día</i> ” y “ <i>un día</i> ”.	introduce la frase “ <i>por las noches</i> ”. Persiste el uso de los ilativos “ <i>después</i> ” e “ <i>y</i> ”. Empieza a aparecer la subordinación para agregar información adicional de los personajes: “Era una vez una <i>mujer que</i> tenía 10 hijos”.
	Repeticiones/ Reiteraciones de palabras	No presenta ninguna.	Aparece una reiterada mención de los verbos “ <i>pasaba</i> ” y “ <i>ladraba</i> ” en la misma cláusula: “[...] chillava por sus hijos cada que <i>pasaba</i> por las noches <i>pasaba</i> y los perros <i>ladraban</i> cada rato maullaban y <i>ladraban</i> .”

Fuente: Elaboración propia con base en la información de las narrativas de segundo y quinto año de la estudiante 2.

Las marcas periféricas, ortográficas y estructurales de la narrativa varían en los textos elaborados en el año 2019 y 2022. Existe una diferencia significativa en cuanto a la presencia de personajes y la secuencia narrativa, sin embargo, aspectos como la concordancia, las hiposegmentaciones, las omisiones, etc. persisten de forma constante. Dentro de las diferencias más significativas se encuentran el uso de mayúsculas y el punto final.

Las descripciones en cuanto a las marcas periféricas o figurativas de ambos textos revelan que: la dirección de las grafías se mantiene y existe un cambio en el tamaño de las letras minúsculas y mayúsculas en las pruebas. Este cambio es constante y genera mayor legibilidad en el texto. Además, de nueva cuenta persiste un garabateo controlado desde el inicio de la escritura.

Las marcas ortográficas muestran que ambos textos presentan hiposegmentaciones. Las que más abundan se relacionan con la unión entre preposiciones, el uso del “se” y el nexos

ilativo “y” más la unión de palabras léxicas o función. Sólo la narrativa de quinto contiene punto final. En ambas, el uso de mayúsculas es visible al inicio y en la de quinto al finalizar la escritura con la palabra “FIN”. Además, al personificar a la luna esta palabra aparece escrita con mayúscula inicial en el texto de segundo. En ambas pruebas se omiten acentos de verbos en pasado y en sustantivos. En la narrativa de quinto se elimina el acento en el nexos ilativo y persiste la sustitución de grafías en palabras en donde no hay diferencias sonoras “b”, “v” y en letras como “y”, “i”. Además, se omite la “h” en posición intermedia, no obstante, se agrega en la interjección ¡ay! Los pares consonánticos y combinaciones “gue” y “gui” presentan dificultades.

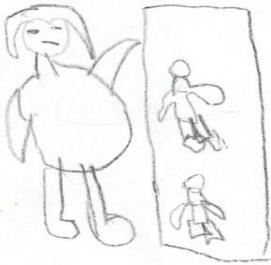
Las marcas estructurales indican que ambos textos presentan fórmulas de inicio. En el texto de quinto se emplea “era” en vez de “érase” al comenzar. En cuanto a las secuencias narrativas ninguna se considera completa; en el de segundo aparece una narración cronológica y en la de quinto hay una narración de patrón hasta el clímax, es decir, ninguna tiene un desenlace y además carecen de título. Inclusive existe una narración protagonista en donde a la luna se le dota de personificación, dándole más importancia que a otros personajes. Los nexos corresponden a funciones ilativas. En el texto de quinto año incrementa la cantidad de éstos y adicional a ello se presenta una subordinación. A su vez, en esta misma narración se presentan repeticiones de verbos para reiterar las acciones realizadas por La Llorona y los perros. A continuación, procederé a mostrar el análisis de las historias del estudiante 3.

Figura 16. Historia de La Llorona: Estudiante 3, segundo año

ESCRIBE UNA HISTORIA

La Llorona

La Llorona mata a sus hijos un
y en un bosque varios niños jugaban
y la Llorona se apareció y se llebo a los
niños

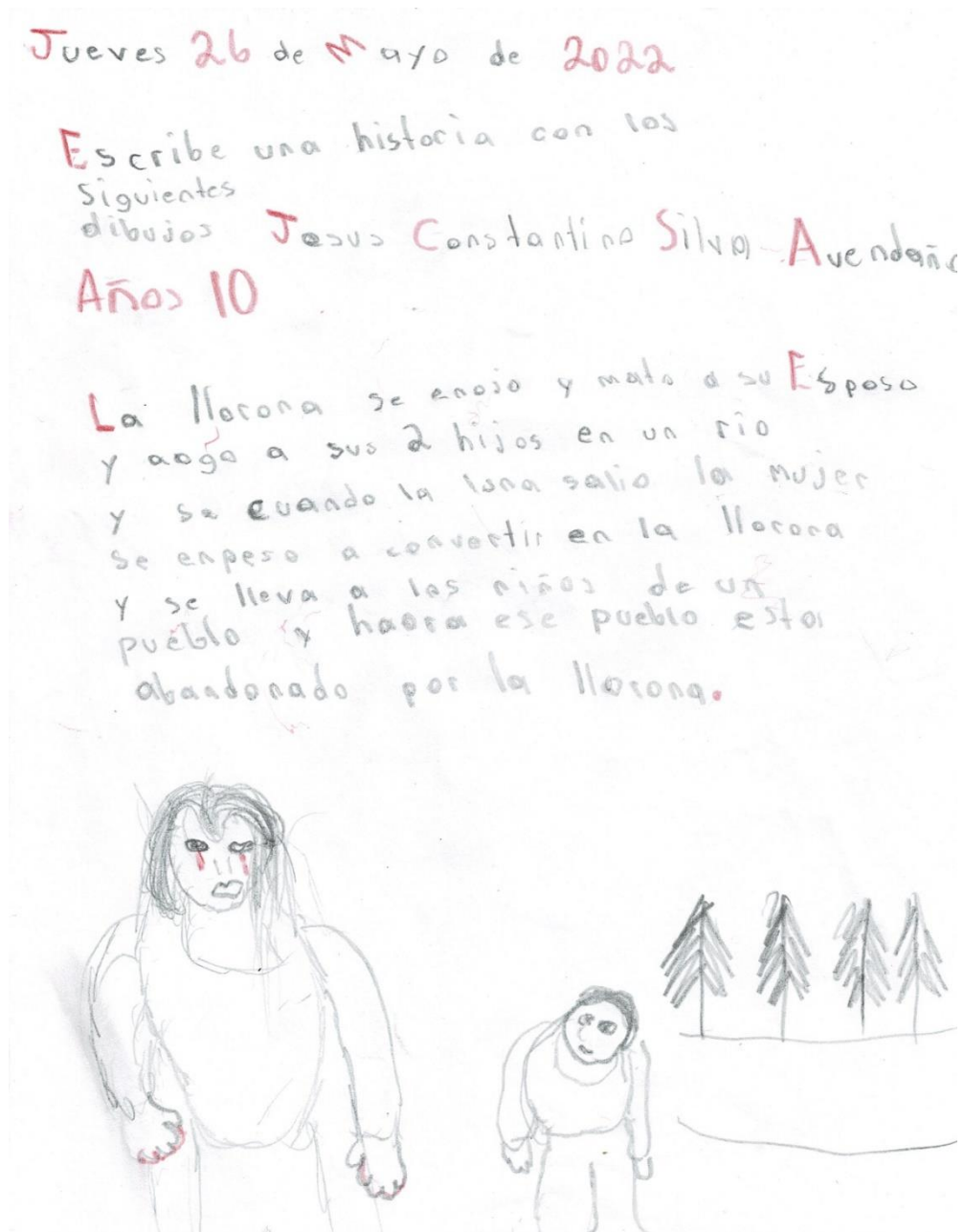


Fuente: Narración elaborada por un alumno en el último trimestre del ciclo escolar 2018-2019.

El trabajo se caracteriza por su brevedad y por sus oraciones sencillas y secuenciales. Los dibujos ocupan espacios pequeños en la parte inferior de la hoja, mismos que guardan relación con los elementos y personajes de la narración. Si bien el texto menciona acciones

clave características de la leyenda, no existen detalles que ayuden a complementar dichos acontecimientos

Figura 17. Historia de La Llorona: Estudiante 3, quinto año



Fuente: Narración elaborada por un alumno en el último trimestre del ciclo escolar 2021-2022.

La narrativa es más extensa y hay mejor orientación tanto de los dibujos como del texto lo que significa una mejor disposición del espacio en la hoja. La extensión también aumenta y se agregan más detalles en la historia como la cantidad de hijos. Hay más especificaciones como el lugar en donde se desarrolla la historia e inclusive la temporalidad de ésta.

Ambas narrativas presentan ilustraciones de La Llorona, sin embargo, la disposición del espacio es distinta debido a que en la historia de segundo los dibujos ocupan sólo un pequeño lugar, no la mitad de la hoja como en la de quinto. Además, esta última narración es mayor casi por el doble en comparación con la primera. De manera específica, el texto de segundo contiene un total de 24 palabras con un mínimo de 1 y un máximo de 10 por línea, mientras que la de quinto posee un total de 51 con un mínimo de 4 y un máximo de 9. El análisis de los demás aspectos los presento a continuación.

Tabla 7. Aspectos periféricos, convencionales y marcas de la narración de segundo y quinto año: Estudiante 3

Análisis de las narrativas escritas durante el ciclo escolar 2018-2019 y 2021-2022			
Tipo de aspecto	Criterio por evaluar	Narrativa de segundo	Narrativa de quinto
Marcas periféricas/ Figurativas	Orientación de la escritura	Dirección: Izquierda-derecha; arriba- abajo	Dirección: Izquierda-derecha; arriba- abajo
	Formas gráficas y variaciones figurales	Tamaño de las letras constante y sin variación. Las mayúsculas son más grandes.	Tamaño de las letras constante y sin variación. Las mayúsculas son más grandes.
	Espacios en blanco y unión de palabras (hiposegmentaciones e hipersegmentaciones)	No presenta ni hipersegmentaciones ni hiposegmentaciones.	No presenta ni hipersegmentaciones ni hiposegmentaciones.
	Signos de puntuación	No presenta ninguno.	Utiliza punto final para cerrar la narración.
	Mayúsculas	Utiliza mayúsculas en la primera letra de la	Utiliza mayúsculas en la primera letra de la palabra de inicio de la

Marcas ortográficas/ Convencionales/ Constructivas		palabra de inicio de la narración.	narración. Además, escribe con mayúscula la primera letra del sustantivo “Esposo”.
	Acentos	Omisión de acentos en verbos escritos en pasado (<i>mato, aparesio, llebo</i>).	Omisión de acentos en verbos escritos en presente y en pasado (<i>enojo, mato, aogo, salió, enpeso</i>) y en sustantivo (<i>rio</i>).
	Inversión/Sustitución /Omisión/ Grafías adicionales	Sustitución: “s” por “c” (<i>aparesio</i>); “b” por “v” (<i>llebo</i>). Omisión: “h” intermedia en verbos (<i>aogo</i>) y de “h” inicial en sustantivos “ <i>ijos</i> ”.	Omisión: “h” intermedia en verbos (<i>aogo</i>). Inversión: “h” en adverbio (<i>haora</i>). Sustitución: “n” por “m” y “s” por “z”.
	Discordancia gramatical	Discordancia de género entre el artículo y el sustantivo (<i>las niños</i>).	Presenta concordancia gramatical.
Marcas estructurales de la narrativa	Fórmulas canónicas de relatos al inicio y final de texto	No presenta ninguna fórmula canónica.	No presenta ninguna fórmula canónica.
	Secuencia narrativa (Título, inicio, desarrollo y cierre)	Presenta título y su secuencia narrativa no incluye un inicio, solo un desarrollo carente de cierre. Es una narración cronológica.	No presenta título. La narrativa no incluye inicio, pero sí un desarrollo y un cierre. Está catalogada como una narración cronológica, pero más cercana a la clásica.
	Presencia de personajes y espacios	Los personajes son La Llorona, los hijos y los niños. La narración se desarrolla en un bosque.	Aparecen los mismos personajes, es decir, La Llorona, los niños y los hijos, sin embargo, está presente el esposo y menciona a la luna. La narración se desarrolla en un bosque y un río.
	Relaciones temporales y causales (Uso de nexos, frases adjetivas y adverbiales)	Se emplea el ilativo “y” escrito como “i” en toda la narración.	La cantidad de nexos aumenta. Persiste de forma mayoritaria el ilativo “y”. Además, emplea el adverbial “ <i>cuando</i> ” procedido por el nexo ilativo “y <i>cuando</i> ”.

	Repeticiones/ Reiteraciones de palabras	No presenta ninguna.	No presenta ninguna.
--	--	----------------------	----------------------

Fuente: Elaboración propia con base en la información de las narrativas de segundo y quinto año del estudiante 3.

Las marcas periféricas, ortográficas y estructurales de la narrativa varían en los textos elaborados en el año 2019 y 2022. Existe una diferencia significativa en cuanto a la secuencia narrativa y al uso de nexos. Entre los elementos constantes figura la omisión de acentos y sustitución de grafías.

El análisis de las marcas periféricas o figurativas de ambos textos revelan lo siguiente: La dirección de las grafías se mantiene; la orientación de la escritura es la misma en las dos producciones. Cabe mencionar que existe un cambio en el tamaño de las letras minúsculas y mayúsculas. En términos generales, hay un garabateo controlado propio de los niños en el nivel 5 de conceptualización de la escritura.

Los aspectos constructivos muestran que los textos carecen de hipersegmentaciones y de hiposegmentaciones. Se utiliza punto final solo en la narrativa de quinto año, además las mayúsculas se emplean al inicio de los textos; en el de quinto la palabra “*Esposo*” aparece con mayúscula inicial. Además, es común la omisión de acentos en verbos escritos en pasado. Persiste la sustitución de grafías en palabras en donde no hay diferencias sonoras: “b”, “v”. Existe confusión en cuanto al uso adecuado de letras como “c”, “s” y “z”. La “h” se omite en posición intermedia y hay una inversión en el adverbio “ahora”. Por último, el texto de segundo presenta una sola discordancia de género entre el artículo y el sustantivo.

Las marcas narrativas indican que ningún texto presenta fórmulas canónicas. Ambos son considerados narraciones cronológicas, sin embargo, el de quinto se acerca más a una

El trabajo se caracteriza por omitir a La Llorona y narrar una secuencia de actividades realizadas por los miembros de la familia. Al eliminar el personaje central de la leyenda, los protagonistas de la misma son los niños y los padres narrando un suceso acontecido en un día de campo retomando acciones tales como jugar y comer en vez de andar por las calles o gritar.

Figura 19. Historia de La Llorona: Estudiante 4, quinto año

Escribir una historia con los siguientes dibujos
 Jueves 26 de mayo del 2022 11 años
 Montserrat Garcia Mendoza

Habia una ves una señora que era muy bonita undia seivan acabar con un señor desde entonses se casaron y tu vieron dos hijos undia su esposo la dezo y entonses ella se puso muy furiosa y un dia llevo a sus hijos en un lago y los haogo y sus hijos se murieron desde entonses y ella tambien se queria qogar en el agua y desde luego disen en sochimilco siempre aparece en las noches hay mis hijos y selleva a los niños a todos



Fuente: Narración elaborada por una alumna en el último trimestre del ciclo escolar 2021 -2022.

La narrativa está acompañada por el dibujo de cada uno de los personajes de la narración. La extensión de ésta es mayor que la de segundo, además es importante señalar que la diferencia principal radica ya en la escritura centrada en el personaje de La Llorona, por lo tanto, las acciones presentadas guardan un vínculo directo con la leyenda contada de manera oral.

Ambas narrativas presentan ilustraciones, sin embargo, la de quinto grado guarda relación directa con la historia debido a que la primera solo se dedica a presentar a los miembros de la familia. El número de palabras también aumenta a más del doble en comparación con el texto de segundo. De manera específica, este último contiene un total de 35 palabras con un mínimo de 6 y un máximo de 8 por línea, en cambio el de quinto tiene 81 palabras con un mínimo de 6 y un máximo de 10. El análisis de los demás aspectos los presento a continuación.

Tabla 8. Aspectos periféricos, convencionales y marcas de la narración de segundo y quinto año: Estudiante 4

Análisis de las narrativas escritas durante el ciclo escolar 2018-2019 y 2021-2022			
Tipo de aspecto	Criterio por evaluar	Narrativa de segundo	Narrativa de quinto
Marcas periféricas/ Figurativas	Orientación de la escritura	Dirección: Izquierda-derecha; arriba- abajo	Dirección: Izquierda-derecha; arriba- abajo
	Formas gráficas y variaciones figurales	Tamaño de las letras variable.	El tamaño de las letras es constante. Las mayúsculas son más grandes.
	Espacios en blanco y unión de palabras (hipsegmentaciones e hipersegmentaciones)	Presencia de: Hipsegmentaciones: adverbio + verbo (<i>lladejen</i>) y preposición + sustantivo (<i>endia</i>) Hipersegmentaciones: sustantivos (<i>bos que</i>)	Presencia de: Hipsegmentaciones: artículo indefinido + sustantivo (<i>undia</i>); se + verbo (<i>seivan</i>); preposición + verbo (<i>acasar</i>); preposición + artículo (<i>alos</i>) y preposición + determinante definido (<i>atodos</i>).

Marcas ortográficas/ Convencionales/ Constructivas			Hipersegmentaciones: verbos (<i>tu vieron</i>)
	Signos de puntuación	No presenta.	No presenta.
	Mayúsculas	Mezcla de mayúsculas con minúsculas entre palabras que solo se escriben con letras minúsculas. Sobresale el uso de: <i>P</i> y <i>J</i> (<i>canPo</i>).	Uso de mayúscula a inicio de narración. Omisión en nombres propios (<i>sochimilco</i>).
	Acentos	Omisión de acentos en verbos en pasado (<i>comian</i>).	Omisión de acentos en sustantivos (<i>dia</i>) y en verbos en pasado (<i>dejo, llevo, queria, etc.</i>).
	Inversión/Sustitución /Omisión/ Grafías adicionales	Sustitución: “b” por “v” y “s” por “z” (<i>bes</i>); “n” por “m” (<i>canPo</i>); “ll” por “y” (<i>lladejen</i>). Omisión: “H” a inicio de palabra (<i>había</i>).	Sustitución: “v” por “b”; “s” por “z”; (<i>ivan, ves</i>) y “s” por “c”; (<i>entonces</i>) Omisión: “h” a mitad de verbo (<i>haogo, aogar</i>).
	Discordancia gramatical	La narración presenta concordancia.	Problemas de concordancia entre sujeto y verbo: “Habia una ves una <i>señora</i> que era muy bonita undia <i>seivan</i> acasar con un señor”.
Marcas estructurales de la narrativa	Fórmulas canónicas de relatos al inicio y final de texto	Presenta la fórmula de inicio “ <i>abia una bes</i> ”.	Presenta la fórmula de inicio “ <i>Habia una ves</i> ”
	Secuencia narrativa (Título, inicio, desarrollo y cierre)	No presenta título ni cierre. Existe un inicio y el desarrollo es inconcluso. Presenta un diálogo en la línea siguiente, mismo que ocupa para cerrar la narración. Es una narración desorientada.	No presenta título, pero sí cuenta con una secuencia narrativa de inicio, desarrollo y cierre. Es una narración clásica.
	Presencia de personajes y espacios	El personaje de La Llorona se omite. La narrativa se centra en los niños y en los padres. El espacio en donde transcurre toda la secuencia es el bosque.	El personaje de la señora, conocida como La Llorona, aparece a lo largo de la narración, además del esposo y los hijos. El lago y Xochimilco son los espacios físicos mencionados la historia.
	Relaciones temporales y causales	Hay un escaso número de nexos. Aparece el	Para mostrar temporalidad, se

	(Uso de nexos, frases adjetivas y adverbiales)	nexo adverbial “ <i>mientras</i> ” y el ilativo “ <i>y</i> ”.	introduce la frase “ <i>siempre aparece en las noches</i> ”. La cantidad de nexos aumenta, no obstante, persiste el uso del ilativo “ <i>y</i> ”. Empieza a aparecer la subordinación para agregar información adicional de los personajes: “Había una vez una <i>señora</i> “ <i>que</i> ” era muy <i>bonita</i> ” en la cual aparece el uso de adjetivos. Además, agrega la frase adjetiva: “ <i>muy furiosa</i> ”.
	Repeticiones/ Reiteraciones de palabras	No presenta ninguna.	Aparece una construcción sintáctica para reiterar la acción: “ <i>y selleva a los niños a todos</i> ”

Fuente: Elaboración propia con base en la información de las narrativas de segundo y quinto año del estudiante 4.

Las marcas periféricas, ortográficas y estructurales de la narrativa varían en los textos elaborados en el año 2019 y 2022. Existe una diferencia significativa en cuanto al número de hiposegmentaciones e hipersegmentaciones. Las omisiones y las sustituciones de grafías siguen siendo constantes, así como la falta de signos de puntuación.

Las descripciones en cuanto a las marcas periféricas o figurativas de ambos textos revelan que: la dirección de las grafías se mantiene, sin embargo, sí existe un cambio en el tamaño de las letras minúsculas y mayúsculas. En el texto quinto año se vuelve más evidente dicha transformación. Además, existe un garabateo controlado en la última prueba en contraste con la de segundo.

Los aspectos convencionales muestran que en ambos textos existen tanto hiposegmentaciones como hipersegmentaciones, sin embargo, prevalece la unión de

palabras, en especial las que involucran las hiposegmentaciones con verbos y sustantivos. Ninguna de las narrativas presenta signos de puntuación. Los acentos se omiten principalmente en los verbos en pasado. Los cambios de grafías se dan en palabras con alternancias gráficas en donde no hay diferencias sonoras: “b”, “v”; con excepción de las letras “c” y “s”. A su vez, se omite la “h” a inicio y a mitad de palabra. En cuanto a la concordancia gramatical, en la prueba de quinto año no hay relación de número entre el sustantivo y el verbo.

Las marcas narrativas señalan que los dos textos presentan fórmulas canónicas de inicio, sin embargo, el texto de segundo no contiene una secuencia narrativa. Lo mismo pasa con los personajes debido a que en la narrativa de quinto año cada uno de ellos sí representa un papel en la historia, mismo que se vincula con la leyenda a diferencia de los personajes del otro texto. En cuanto a los espacios sobresale el bosque y el lago. El número de nexos aumenta en el trabajo de quinto año e inclusive aparecen frases adjetivas mientras que en el de segundo hay sólo unnexo adverbial e ilativo.

Los resultados de las pruebas anteriores evidencian el desarrollo de la narrativa escrita de los niños durante periodos distintos con un aproximado de tres años de diferencia entre una producción y otra. Como puede observarse, en cuanto a los aspectos periféricos todos los niños logran cumplir con la orientación y las formas gráficas convencionales del sistema, por lo tanto, no tienen ninguna dificultad para diferenciar entre letras y otras marcas como dibujos, garabatos o signos no lingüísticos.

Es frecuente encontrar hiposegmentaciones e hipersegmentaciones en los textos. La tendencia de los niños a unir palabras obedece a una representación holística tal como lo muestran las pruebas en donde imperan las hiposegmentaciones en palabras monosílabas

unidas a verbos y sustantivos. Al respecto, Rebeca Barriga (2019) citando el trabajo de Emilia Ferreiro afirma lo siguiente:

Como hemos observado gráficamente, los niños de diferentes lenguas y grados escolares, en menor o mayor medida, producen hiposegmentaciones, lo que responde al principio de la cantidad: una palabra aislada no significa nada y tiene que unirse a otra para tener un valor y decir algo (Ferreiro y Teberosky 1999). Los sustantivos y los verbos serán los receptores ideales para acoger uniones con distintas clases de palabras funcionales que pueden adosarse al inicio o al final de la palabra, así concebido por el niño. (28).

No es coincidencia que las producciones del alumno caracterizado por omitir tanto las hiposegmentaciones como las hipersegmentaciones en sus textos tenga la narrativa de menor extensión. Los resultados demuestran que a mayor cantidad de palabras o a mayor extensión de los trabajos es más frecuente el uso de hiposegmentaciones registradas con monosílabos y palabras gramaticales unidas a una palabra léxica o función.

Los trabajos sin excepción alguna también mostraron la omisión en su mayoría de mayúsculas, signos de puntuación y acentos. El primer signo que apareció fue el punto final, así como la mayúscula inicial de la primera palabra de los textos, contrario a lo estipulado en los aprendizajes esperados de segundo y quinto año del NME que marcaban un correcto aprendizaje y uso de éstos en producciones escritas. La justificación radica en lo mencionado por Emilia Ferreiro (2017):

En el comienzo de la enseñanza escolar los primeros en aparecer son el punto y los signos de pregunta y de exclamación, de tal manera que la discriminación con respecto a los restantes signos, en edades en las que nos ubicamos, deberá atribuirse a una exploración de textos variados y no solamente de textos de iniciación a la nueva materia, y a una transmisión sociocultural específica. *Nuevamente nos ubicamos aquí en el terreno de los conocimientos socialmente transmitidos, no 'deducibles'*. Los signos que acompañan a las letras (y que globalmente llamados 'de puntuación') tienen cada uno su propio nombre, además de una función no siempre fácil de identificar." (71).

La dificultad para emplear tanto las mayúsculas, los signos de puntuación y los acentos se relaciona con la poca exploración de textos variados en donde los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar sobre la lengua escrita. Son considerados conocimientos socialmente transmitidos porque no forman parte del principio alfabético sino de los procesos posteriores para lograr una alfabetización definitiva en donde el uso correcto de estos origine la coherencia y cohesión de los textos.

El uso de nexos también está en función ascendente, es decir, en las producciones de quinto es mayor que en las de segundo. En estas últimas es frecuente sólo encontrar la “y”, no obstante, en las pruebas de quinto se emplean otros nexos ilativos y adverbiales. Inclusive empieza a aparecer la subordinación a través del nexo “que”. A pesar del uso de éstos y de otras marcas ortográficas que conducen a la separación y mejor interpretación de ideas, ninguno de los textos presentó una división en párrafos.

Las convenciones ortográficas que derivaron en omisiones, sustituciones, inversiones y grafías adicionales están relacionadas con las dificultades que los niños tienen con respecto al conocimiento de lo no alfabético en los sistemas de escritura. Inclusive de nueva cuenta Emilia Ferreiro citada en el trabajo de Diana Rico y Sofía A. Vernón llamado “El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños” (2011) afirma que: “La conceptualización y construcción de lo no alfabético llevará a los niños a un camino largo, que va más allá de los primeros años escolares” (72).

El uso de frases canónicas en los textos está en función de fórmulas occidentales de las narrativas clásicas que se ponen de manifiesto en la escritura de los niños. Características propias de la secuencia narrativa se afianzan conforme pasan los años. Al respecto, Silvia

Romero y Gloria Elena Gómez en “Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años” (2013) afirman que:

En los grados intermedios de la escuela primaria, las narraciones se vuelven más complejas y coherentes, los niños logran comunicar cada vez mejor el problema central del evento narrado y agregan elementos que enriquecen el relato, tales como introducciones y diálogos entre sus personajes (Hess, 2010; Leuchtmann, 2001). Hacia el final de la educación primaria, las habilidades narrativas se hacen aún más sofisticadas en su estructura y complejidad gramatical. El principal cambio, sin embargo, radica en la presencia de opiniones y comentarios que evidencian una toma de postura frente al evento narrado (Hess, 2010; Leuchtmann, 2001), es decir, se avanza en la función expresiva.” (28).

Si bien las narrativas de quinto año no contaban con la presencia de opiniones o comentarios que revelarían la postura de los niños con respecto al evento contado, sí mejoraron en comparación con las de segundo año. Inclusive fueron consideradas narraciones clásicas o bien estuvieron cerca de serlo debido a los elementos estructurales de la misma.

Los resultados generales muestran una diferencia significativa entre las narraciones de segundo y quinto año, sin embargo, a pesar de ello los aprendizajes esperados de ambos grados no logran cumplirse. Inclusive algunos de ellos no están cerca de lograrse al término del último año escolar considerando que solo estarán cursando un año más el nivel de primaria lo que pone de manifiesto la realidad de lo observado con lo esperado en la lengua escrita.

3.5. Conclusiones de capítulo

Es importante aclarar que los resultados diferentes a los convencionales no obedecen a errores gramaticales, sino a reestructuraciones que los niños hacen con respecto a su

escritura. A pesar de los esfuerzos realizados por los docentes, los aprendizajes observados no corresponden ni están cerca de los aprendizajes esperados estipulados en el Nuevo Modelo Educativo lo que conlleva a una reflexión sobre la política educativa, misma que tiene injerencia directa en la política lingüística.

Si bien el español es la lengua priorizada en las escuelas mexicanas el desarrollo de la lengua escrita sigue representando una de las principales problemáticas en educación básica, problema que a raíz de la pandemia acentuó más el rezago educativo de los niños en edad escolar. La diferencia entre lo observado y lo proyectado es solo la punta del iceberg que refleja un sistema educativo con deficiencias en dos de sus promesas educativas: la castellanización para lograr un bilingüismo o plurilingüismo y las prácticas de lectoescritura.

De igual modo, El Nuevo Modelo Educativo propone un perfil de egreso en donde el dominio de la lectoescritura favorezca un ingreso al nivel educativo posterior, sin embargo, muchos de los aprendizajes esperados no logran cumplirse. La dificultad no son los principios del sistema de escritura alfabética aprendidos desde preescolar y reforzados durante el primer ciclo de primaria, sino las convencionalidades de la lengua escrita, de allí la importancia de dedicar más tiempo a la escritura que a la oralidad.

El desfase entre lo observado y lo esperado es el resultado de un diseño curricular cuya base teórica cambia de manera sexenal. Los planes y programas de estudio apuestan a un desarrollo de la lengua escrita, pero la realidad en las aulas indica poco acercamiento a ambientes alfabetizadores y a estrategias que conlleven a lograr los fines comunicativos deseados y la reflexión metalingüística del español

Consideraciones finales

Los capítulos expuestos en esta tesis muestran, fundamentalmente, la política lingüística y la planificación del lenguaje presente en el Nuevo Modelo Educativo (2017) y el vínculo con los resultados de su aplicación en términos del desarrollo de dos premisas centrales, en un contexto caracterizado por su diversidad lingüística y cultural: la castellanización en educación básica, y la adquisición y el desarrollo de la lectoescritura en español. Cabe recordar que el sitio que posibilitó su análisis fue la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, localizada en la periferia norte de la ciudad de Puebla.

Una de las conclusiones generales que puedo presentar es que el eje de Lenguaje y Comunicación delimita los aprendizajes esperados para los egresados de primaria, nivel primordial para el desarrollo de la lengua escrita, por consiguiente, las actividades encaminadas a cumplir con dichos objetivos están en función de aprender a leer y escribir en español sea ésta la lengua materna o no de los alumnos, ejerciendo así una política de homogenización en aulas en donde a su vez existe una jerarquía entre lenguas.

Esta política que podemos llamar de tolerancia y de apertura a las lenguas indígenas está presente en el NME, sin embargo, no es suficiente debido a que en la praxis se perpetúan las prácticas letradas en español omitiendo en la mayoría de los casos la enseñanza-aprendizaje en lenguas indígenas. El cambio de una política bilingüe a una plurilingüe aplicada en escuelas como la Primaria Emiliano Zapata conlleva a escenarios en donde existe un gran esfuerzo por parte de la comunidad directiva y docente por brindar una educación intercultural en donde el denominado conocimiento cultural de los niños y sus familias se valide.

La incorporación de ese conocimiento cultural en sus prácticas diarias favorece el aprendizaje de la lectoescritura en contextos en donde la escuela figura como el ambiente letrado más representativo de la gran mayoría de la población estudiantil. Si bien, actividades como la copia y el dictado se mantienen, existen otras como el paisaje lingüístico, la narración de cuentos en voz alta y la socialización de costumbres y tradiciones que conllevan al desarrollo de la escritura desde el primer ciclo de primaria. Sin embargo, estos son los grandes retos a los que se enfrentan los docentes, dado que la adquisición de la lectoescritura, como en otras instituciones educativas, se adquieren dependiendo, más allá de los perfiles cognitivos de los estudiantes, en medio de una complejidad de diversidades socioculturales.

La Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata es la encargada de brindar uno de los primeros acercamientos a la cultura escrita tomando como eje rector el desarrollo posterior de la función metalingüística y comunicativa de los alumnos a lo largo de seis años de educación primaria, por lo tanto, al egresar se espera que los estudiantes logren de manera satisfactoria cumplir con ciertas tareas específicas del español escrito tales como usar de forma convencional los signos de puntuación, la acentuación, las mayúsculas, etc., así como comprender y producir textos con diferentes intenciones comunicativas considerando los distintos géneros discursivos.

Los objetivos antes mencionados se estipulan en los planes y programas de estudio del NME, por lo tanto, la planificación del lenguaje en educación básica se centra en lograr ciertas convencionalidades una vez adquirida la conceptualización del sistema de escritura; tarea realizada en preescolar e inclusive en el primer año de primaria, por lo tanto, la política lingüística en el ámbito de educación básica se centra el desarrollo del español escrito en los

años subsecuentes, sin embargo, ¿es exitoso este proceso en contextos plurilingües y multiculturales?

Las actividades empleadas, tal y como lo mencioné de manera previa, favorecen el proceso de desarrollo de la lengua escrita, no obstante, los resultados observados distan mucho de los aprendizajes esperados en el primer y tercer ciclo de educación primaria. Martínez (2008) reportaba ya los problemas de lectoescritura de los niños provenientes de las familias asentadas en la colonia. Ahora, con la tercera o inclusive cuarta generación, se vislumbra la misma problemática acentuada todavía más debido a la pandemia por COVID-19.

Los niños no sólo omiten recursos para dar coherencia y cohesión a sus producciones, sino que presentan uniones y separaciones de palabras al término del quinto año de primaria, proceso que refleja una constante reestructuración de su escritura. Entonces, si los docentes trabajan de manera constante el proceso de desarrollo del español escrito a través de actividades colectivas usando inclusive medios digitales y recuperando conocimientos de otras lenguas, ¿por qué los resultados no son satisfactorios? y ¿por qué los avances parecen ser mínimos?

El contexto en el cual están inmersos los alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata es muy específico. Como comenté en el capítulo II, muchos provienen de familias asentadas en la colonia, además de que la mayoría de ellos vive en núcleos familiares en donde los padres siguen trabajando en la Central de abastos o bien, tienen empleos informales que absorben gran parte de su día, por consiguiente, los cuidadores no se involucran del todo en las tareas académicas propias de la escuela. Además, cabe mencionar

que en su mayoría los niños crecen en escenarios en donde la lectoescritura es ajena a su hogar o realidad inmediata; por eso la importancia de la escuela para generar ambientes alfabetizadores.

La creación de una política lingüística homogénea que no considere las especificidades y diversidad del contexto está destinada a un fracaso. Aunque haya una apertura y aparente aceptación las exigencias son diferentes para los alumnos del sistema de educación indígena debido a que además de incorporar de manera formal o informal la enseñanza de la lengua indígena, deberán de lograr una competencia escrita satisfactoria en español con miras a la adquisición de una lengua extranjera considerada de prestigio.

Quiero puntualizar la importancia del contexto al momento de observar los resultados y compararlos con lo estipulado en los programas. El hecho de no reflejar una semejanza no implica la omisión y falta de compromiso por parte de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea aquí consiste en preguntarse cómo es que los cambios de un modelo educativo a otro repercuten en este proceso; así como en el énfasis de plantear una política plurilingüe solo para un sector de la población en específico como si la interculturalidad fuese exclusiva para las personas hablantes de una lengua diferente a la de la mayoría de la población.

Si bien el papel otorgado al español escrito cobra cada vez mayor relevancia en el ámbito educativo, tal y como lo muestran las pruebas nacionales e internacionales, el desarrollo de la lengua escrita es un proceso complejo que requiere de prácticas constantes para lograr una competencia comunicativa satisfactoria. Saber leer y escribir va más allá de la decodificación o escritura convencional; implica entender y reflexionar sobre el proceso

en sí mismo y la utilidad de éste en escenarios en donde el español convive con otras lenguas. En términos generales, para entender los resultados observados es necesario conocer la influencia de la política lingüística en el ámbito educativo y la gran diversidad de contextos en donde esta se aplica.

Por último, quiero resaltar la importancia del método etnográfico al momento de realizar investigación educativa recordando que la aplicación de pruebas para el análisis de las mismas es un proceso incompleto si no se toma en consideración el contexto en el cual se está registrando dicha investigación. Por consiguiente, los resultados que muestro en esta tesis confirman la vigencia de lo documentado por Martínez (2008) desde los primeros años de creación del plantel hasta la actualidad.

La problemática de la escritura no consiste en tener resultados diferentes a los esperados, ni siquiera considero que el diseño y la aplicación de las actividades facilitadas por la comunidad docente sean el problema en sí mismo, sino que obedece a un nivel jerárquico en donde las exigencias internacionales y nacionales de incluir una lengua extranjera en el currículum de educación básica, así como lograr una alta competencia de la lectoescritura en español conllevan a priorizar lenguas de prestigio sin dar cabida al hecho de que los procesos de adquisición y desarrollo no son iguales para todos.

Los resultados que registro en estos capítulos se relacionan con la incorporación de una política plurilingüe en donde incluso los niños hablantes de español como lengua materna continúan sin lograr convencionalidades del sistema de escritura. La respuesta a la interrogante de por qué lo observado y lo esperado no tienen una correspondencia directa, se fundamenta en las particularidades del contexto de los alumnos en donde no solo se trata de

la aplicación de una normativa general para sistematizar contenidos de un modelo educativo sino en reconocer que cada escenario posee características propias en un país caracterizado por una su diversidad cultural y lingüística.

Referencias

- Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K. y Vernón, S. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En M. Alvarado, G. Calderón Guerrero, K. Hess Zimmermann y S. Vernón (Coord.), México: *Desarrollo lingüístico y cultura escrita puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. (pp. 5-26). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Alvarado, M. (2011). Nuevas exploraciones sobre los recursos infantiles para la organización de textos escritos. En M. Alvarado, G. Calderón Guerrero, K. Hess Zimmermann y S. Vernón (Coord.), México: *Desarrollo lingüístico y cultura escrita puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. (pp. 29-45). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Alvarado, M. y González L. (2011). La redacción de textos biográficos, la reflexión sobre la ortografía de las palabras y la organización del documento en párrafos. En M. Alvarado, G. Calderón Guerrero, K. Hess Zimmermann y S. Vernón (Coord.), México: *Desarrollo lingüístico y cultura escrita puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. (pp. 29-45). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Álvarez, J. M. (1987). *Didáctica de la lengua materna*. Madrid, España: Akal universitaria.
- Ayala, S. (2020). *Antropología de la educación en México: trama interdisciplinaria y urdimbre política*. Interdisciplina. 8 (22), 135-155. <http://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76422>.
- Barriga, R. (1995). *El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México*. Desde el Sur. Revista del CCH 11.
- Barriga, R. (2010) Una hidra de siete cabezas y más: La enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En Barriga, R. y Butragueño, P. (Eds.), *Historia sociolingüística de México*. (vol. 2), (pp. 1095-1194). México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México: SEP.
- Barriga, R. (2019). Bilingüismo y escritura, una compleja dádiva para niños indígenas en escuelas urbanas. *Lingüística Mexicana*, 1(3) (Especial), 17-40. https://linguisticamexicana.aml.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/362.
- Burgess, R. (2006). Keeping a research diary. *Cambridge Journal of Education*. 11 (1), 75-83. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764810110106>.
- Canuto, F. (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy: política y realidad lingüísticas. *Lenguas Modernas*. (42), 31-45.
- Cooper, R. (1997). *La Planificación Lingüística y el Cambio Social*. (Trad.) J. M. Perazzo. Madrid: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1989).
- Czarny, G. (2012). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles educativos*. 34 (138), 48-57.

- De León L. (2010). Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil en *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*. (18), 162-171.
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3. 1-52.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (2017). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores.
- Flores, A. (2014). Había una vez en un pueblo lejano, pero muy lejano, unos niños que escribían historias muy largas: las narraciones escritas de niños bilingües totonacos. En R. Barriga Villanueva (Coord. y edit.), México: *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 631-650). El Colegio de México (COLMEX).
- Flores, L. y Hernández A. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educare en el aula*, 12(1), 2-19.
- Gobierno de México (2 de febrero de 2021). Educación especial. https://www2.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html#:~:text=La%20USAER%20es%20una%20instancia,de%20Comunicaci%C3%B3n%20y%20Trabajadora%20Social.&text=rinda%20orientaci%C3%B3n%20asesor%C3%ADa%20y%20acompa%C3%B1amiento,asesor%C3%ADa%20a%20padres%20de%20familia.
- Hess, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: Análisis de narraciones infantiles*. [Tesis]. https://colmex.userservices.exlibrisgroup.com/view/delivery/52COLMEX_INST/164669060002716.
- Hess, K. y González, L. (2012, julio). Uso de marcas de oralidad en narraciones de niños y adolescentes de escuela rural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30(55), 9-30. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2012.55.468>.
- Hess, K. y González, L. (2013). Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann (Edit.), México: *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 26- 297). Ediciones DeLaurel. (Karina Hess Zimmermann y Lilia González Olguin)
- Hess, K. y Prado, M. (2013). ¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann (Edit.), México: *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 111-138). Ediciones DeLaurel.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005). *La migración en Puebla* [Archivo PDF]. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825498108>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena* [Archivo PDF]. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825001789>.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Presentación de resultados. Puebla* [Archivo PDF]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_ue.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (7 de febrero de 2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (2017). Principales cifras nacionales. [Archivo PDF]. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/principales-cifras-educacion-basica-y-media-superior-inicio-del-ciclo-escolar-2016-2017/>.
- Instituto Poblano de los Pueblos Indígenas. (6 de febrero de 2021). 7 lenguas.
- Jiménez, Y. y Mendoza, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política integral, cualitativa y participativa. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*. (1), 60-72.
- Jiménez, Y. y Mendoza, R. G. (2018). *Políticas para la educación indígena; una evaluación cualitativa con sus actores*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca: Juan Pablos Editor: México.
- Keyser, U, De la Torre, G. y Salgado, R. M. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Revista Sinéctica*, 1-18. 10.31391/S20077033(2018)0050-003.
- Kloss, H. (1969). *Research possibilities of group bilingualism: a report*. Quebec: International Center for Research on bilingualism.
- Lara, L. F. (2006). ¿Por qué no hay una política lingüística de México? En Terborg, R. y García Landa, L. (Eds.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, (vol 1), (pp. 489-500). México, Universidad Nacional Autónoma de México/CELE.
- López, M., Ramos, R. y Mancilla, M. (septiembre, 2009). La adquisición de la lectoescritura en educación básica desde las teorías interaccionistas sujeto-ambiente. El caso de tres escuelas primarias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. [Presentación de resultados]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. <https://docplayer.es/15378588-La-adquisicion-de-la-lectoescritura-en-educacion-basica-desde-las-teorias-interaccionistas-sujeto-ambiente.html>.
- Mackey, W. F. (2006). Las dimensiones de la política del lenguaje. En Terborg R. y García Landa L. (Eds.) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, (vol 2.) (pp. 21-58). México: Universidad Nacional Autónoma de México/CELE.
- Martínez, E. (2008). *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*. [Tesis de Doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. <http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/106>.
- Martínez, E. (2014). *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos. México*: Ediciones de la Casa Chata.
- Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9 (2), 192-205.

- Meléndez, D., comunicación personal, 19 de octubre de 2019.
- Meléndez, D., comunicación personal, 28 de octubre de 2020.
- Romero, O., comunicación personal, 26 de octubre de 2020.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 25(6), pp. 193-211.
- Molina, J. (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Aldaba*. (29), 127- 138. 10.5944/aldaba.29.2003.20436.
- Montealegre, R. y Forero L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana*, 9(1), 25-40. (Rosálía Montealegre y Luz Adriana Forero).
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (2010). Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En L. de León Pasquel (Coord.), México: *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 137-180). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación, en *Infancia y aprendizaje*, (55), 73-86.
- Pellicer, D. (2016). Bilingüismo: conocimiento, uso y entendimiento entre los hablantes. *Revista UniverSOS*, (13), 169-162. ISSN 1698-6083.
- Peralta, C. (2009) Etnografía y métodos etnográficos en Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*. (74), 35-52.
- Podestá, R. (1995). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Secretaría de Educación Pública: México.
- Richard, B. y Baldauf, Jr. (2006) Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras. En Terborg R. y García Landa L. (Eds.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, (vol 2.), (pp. 77-89). México: Universidad Nacional Autónoma de México/CELE.
- Rico, D. y Vernón, A. (2011). El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños. En M. Alvarado, G. Calderón Guerrero, K. Hess Zimmermann y S. Vernón (Coord.), México: *Desarrollo lingüístico y cultura escrita puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. (pp. 71-87).
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares en *Memoria, conocimiento y utopía*. Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Romero, E. y Lozano A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12.
- Romero, S. y Gómez, G. (2013). Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann (Edit.), México: *¿Qué*

me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes (pp. 23-58). Ediciones DeLaurel.

Roth, A. (1989). Desplazamiento lingüístico en el desarrollo regional de México. En *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, 38 (10), 29-50.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y comunicación*. México.

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

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Vaca, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?* [Tesis de Doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. ISBN: 970-18-0079-6.

Vidal, R.; Díaz, A. y Noyola, J. (2020). *El proyecto PISA: Su aplicación en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [Archivo PDF]. <http://www.inee.com.mx/>.

Zajícová, L. (2017). Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanohablantes. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción* (Número especial), 171-203.

Zamudio, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en teoría lingüística*. El Colegio de México: México.

Zavala, V. (2018). El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe, *Trabajos en Lingüística Aplicada*, 57, 1-26.