UNIVERSIDAD VERACRUZANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA XALAPA

MEDICIÓN DE LA LECTURA EN NÁHUATL DE LA SIERRA DE ZONGOLICA: UNA PROPUESTA ETNOPSCOMÉTRICA CON LA METODOLOGÍA DE MIA

Modalidad

Presenta

VICTOR MANUEL RABAY MORA

Director del Trabajo Recepcional
Dr. Felipe José Hevia de la Jara

EXPERIENCIA RECEPCIONAL

Xalapa, Ver. Diciembre 2017

PREFACIO CON RECONOCIMIENTOS

RESUMEN

México es un país multiétnico, pese a que la lengua nacional es el español, las lenguas originarias también son lenguas nacionales. No obstante, todos los métodos de medición educativa están en español. Por lo anterior no existen herramientas para medir la educación en lengua indígena; mediciones que son necesarias para la evaluación y desarrollo de programas educativos. En esta tesis se propone un modelo de medición de lenguas indígenas utilizando la metodología de MIA. En este caso se desarrolló un instrumento para medir lectura en Náhuatl de la Sierra de Zongolica.

Palabras clave: náhuatl, sociolingüística, lectoescritura, lengua, socioconstructivismo, teoría de sistemas.

Índice

Planteamiento del problema **8**

Pregunta de investigación **12**
- **Objetivo general** **12**
- **Objetivos específicos** **12**

Justificación **12**

Marco Teórico **13**
- **Etnopsicometría** **13**
- **Estudio interdisciplinario del bilingüismo en poblaciones yuxtapuestas** **16**
- **Revitalización de la lengua** **20**

Modelo psicológico **21**
- **Teoría de sistemas** **21**
- **Socioconstructivismo en un modelo ecológico: adquisición del lenguaje y código escrito** **21**
- **Descriptivismo y prescriptivismo** **27**
- **Pragmática** **30**
- **Náhuatl** **31**

Marco Contextual **33**
- **Lenguas indígenas en Veracruz: Estadística.** **33**
- **La educación en lengua indígena** **33**
- **La centralización en el sistema educativo mexicano** **35**

Método **37**
- **Participantes y escenario** **37**
- **Variables** **38**
- **Tipo de investigación** **38**
- **Instrumento** **38**
- **Procedimiento y resultados** **42**

Conclusiones **43**
- **Etnografía** **44**
- **Limitaciones** **45**

Discusión **45**

Referencias **46**

LISTA DE FIGURAS, CADA UNA NUMERADA

Figura 1……25

LISTA DE TABLAS, CADA UNA NUMERADA

Tabla 1……18

Tabla 2…….. 38

Tabla 3……39

Tabla 4……43

Planteamiento del problema

Para conocer el estado de la educación, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrolla pruebas de medición sobre aprendizajes básicos. Con los resultados de las pruebas se desarrollan planes y estrategias para mejorar los puntajes paulatinamente. Las pruebas aplicadas son tanto nacionales como internacionales; siendo las pruebas nacionales un indicador interno que permite observar progresos o retrocesos año con año, mientras las pruebas internacionales permiten realizar comparaciones entre países.

En ambos casos, los resultados obtenidos, además de permitir desarrollar los planes y estrategias antes mencionados, también permiten realizar múltiples estudios que nos posibilitan entender mejor el fenómeno educativo. La mayoría de las pruebas tienden a medir los conocimientos en las áreas de lectura, ciencia y matemáticas.

Las pruebas nacionales han sido realizadas por parte del INEE y la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el año 2000 el INEE diseñó y aplicó la prueba "Examen para la Calidad y el Logro Educativo" (Excale) a lo largo de toda la República Mexicana; por su parte, la SEP desarrolló la "Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares" (Enlace). Ambas pruebas tienen como función medir los denominados aprendizajes básicos o logro educativo en distintas áreas de conocimiento destacando Matemáticas y Español.

En 2013 el INEE desarrolló otra prueba: el "Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes" (PLANEA). Estas pruebas comparten características metodológicas: la aplicación en aulas, el uso de opción múltiple en la presentación de los ítems y el uso de categorías ordinales como *Satisfactorio* y *No satisfactorio*.

Estás categorías nominales no son objetivas, el saber si los resultados son o no satisfactorios no permite conocer que cosas puede hacer el estudiante y cuales otras no. Esta arbitrariedad en los términos, dificulta la utilización de los resultados para miembros de la sociedad civil que desconocen la interpretación de los resultados de la escala (Tristán, Hevia, & Rabay, 2017).

En cuanto a procedimientos internacionales, la prueba más conocida y utilizada para realizar mediciones educativas es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). México ha realizado la prueba PISA desde el año 2000 como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En la primera participación de México y otros países de Iberoamérica, el uso de los instrumentos se limitaba a una traducción superficial de las pruebas y a la aplicación a la muestra mínima requerida de sujetos.

Para la aplicación del 2003 México utilizó muestras aleatorias por entidad federativa y elaboró un informe de resultados propio a diferencia de años anteriores, donde se entregaban los resultados y se esperaba a que PISA los presentara sin participación en la evaluación sustantiva.

Después de la prueba del 2006, México comenzó a participar de manera activa en la creación de las pruebas con la intención de acceder a la tradición psicométrica de otros países y eliminar los sesgos culturales propios de la medición. A partir de esto se formó el del Grupo Iberoamericano de PISA (GIP) que fue liderado por México y España. La estructura metodológica de las pruebas es similar a la de las pruebas nacionales, pues el INEE se encarga tanto de la creación de las pruebas nacionales como en la para traducción y estandarización de PISA (Martínez-Rizo, 2016).

En el caso de la lectura, los resultados de la aplicación del año 2000 a la del año 2009 demuestran una mejora en las calificaciones obtenidas, dado que menos estudiantes obtuvieron una calificación dentro de la categoría ordinal denominada *insatisfactorio*. A partir de esta información se infiere el éxito o la incidencia del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) (Hernández Padilla & Bazán Ramírez, 2016). Como este programa, múltiples estrategias se evalúan o se proponen partiendo de los puntajes adquiridos en estas pruebas.

Una de las limitaciones más grandes de estas pruebas ─anexando las señaladas en las pruebas nacionales por parte de Tristán (et al., 2017)─ es que se aplica en un formato único para todo el país, omitiendo diferencias regionales que, en algunos casos, podrían resultar de

gran importancia al momento de evaluar. Aunado a esto, solo son aplicadas en español, olvidando todas las lenguas originarias que también son lenguas nacionales.

México es un país con diversidad étnica, el país tiene una población de más de 25 millones de indígenas (25 694 928) los cuales hablan alrededor de 60 lenguas, siendo el náhuatl la más hablada con un 23.4% del total de hablantes de lenguas originarias, entre las demás destacan el maya (11.6%), tseltal (7.5%), mixteco (7%), tsotsil (6.6%), zapoteco (6.5), Otomí (4.2%), Totonaco (3.6%), Ch'ol (3.4%) y Mazateco (3.2%) (INEE, 2017).

Esta riqueza cultural corre peligro y el no tener datos al respecto como se tiene en las evaluaciones en castellano, hace por mucho más complicada la labor. Las generaciones actuales pertenecientes a las etnias están dejando de practicar la lengua, es decir, "hay una continua pérdida de la lengua, [aunque las nuevas generaciones] continúan entendiendo el significado de las palabras y las asociaciones culturales" (Fernandez Ham, 2006a). Según la Comisión Nacional Para El Desarrollo De Los Pueblos Indígenas (CDI) el "27.3 por ciento de la población de quince años y más no sabe leer ni escribir, mientras que el promedio nacional es de 9.5 por ciento" (Fernandez, 2006 p. 87) lo que implica carencia de productos literarios en lenguas indígenas y poca vitalidad escrita de la lengua.

De la población total, autoadscrita como indígena antes mencionada, solo un 28.7% es hablante de lengua indígena y un 12.3% de la población hablante de lengua indígena es monolingüe (INEE, 2017).

Según "Los derechos indígenas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos" nuestro país es reconocido como pluricultural y pluriétnico; haciendo de la investigación en lenguas originarias no solo relevante por la tradición y la cultura, sino también a nivel constitucional. Dentro de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas se distingue el punto número cuatro, que consiste en la autonomía de los pueblos para la preservación y enriquecimiento de sus lenguas (Fernandez Ham, 2006b).

En el caso particular de Veracruz, donde se desarrolla este trabajo, se han desarrollado distintos esfuerzos con la finalidad de optimizar la educación indígena. Desde 1994 se han

considerado las lenguas indígenas como una lengua de comunicación y se ha anexado a la escuela como materia curricular para los pueblos indígenas. Otro de los esfuerzos realizados para el reforzamiento de la educación indígena fue la producción de libros de texto en lengua originaria para niños de preescolar y primaria. No obstante, estos esfuerzos no han tenido los resultados esperados o no han podido alcanzar su máximo potencial, pues existen otros factores como la falta de capacitación docente, desconocimiento en etnolingüística entre otros problemas que surgen en campo.

En el presente trabajo, en un primer momento, se explorará el fenómeno sociolingüístico de las lenguas originarias en Veracruz, en particular trabajaremos con la lengua náhuatl; si bien es importante la medición educativa para todas las lenguas originarias por la extensión del trabajo desarrollaremos una prueba específica del náhuatl. La prueba será la adaptación de la prueba MIA al Náhuatl, pues esta es la más prudente al momento de describir resultados, accesible para su uso e interpretación. Además, la prueba es ajena al INEE o a cualquier otra institución gubernamental por lo que es una prueba que proviene de la ciudadanía y de la academia (Jara et al., 2016).

Los procesos de evaluación, diagnóstico y didáctica con lenguas originarias resulta ser un campo que ha sido muy poco explotado desde perspectivas psicométricas. La presente investigación busca recolectar información básica sobre los procesos de lectura del náhuatl de la sierra de Zongolica para comenzar a revisar estos temas poco explorados.

Será necesario ilustrar el panorama del indigenismo desde sus coordenadas históricas y empleando modelos de campo para vislumbrar la situación desde un modelo psicológico de campo, entendiendo la escritura y el lenguaje como un proceso psicológico, cultural y social. Para esto se recurrirá, en un primer momento, al modelo ecológico de Urie Bronfrenbrenner. En un segundo momento se revisarán algunos postulados del famoso psicólogo Lev Vygotsky.

Los trabajos que potencialmente pueden ser realizados de manera posterior son muchos, en materia de educación indígena, política pública y revitalización de la lengua. Si bien la propuesta de este trabajo está diseñada para el Náhuatl de Zongolica, a partir de esta prueba

podrán surgir muchas otras análogas que permitan vislumbrar con éxito la situación educativa de las comunidades indígenas.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de lectura en náhuatl en niños de la Sierra de Zongolica?

Objetivo general

Desarrollar un instrumento y un modelo psicológico para conocer los niveles de lectura en náhuatl, de acuerdo con la escala de MIA, en hablantes de náhuatl como lengua materna.

Objetivos específicos

- Desarrollar un modelo psicológico que nos permita entender el indigenismo desde un planteamiento psicológico.
- Conocer los niveles de lectura y las prácticas lectoras de los nahua-hablantes.
- Desarrollar un modelo para la traducción/Estandarización de pruebas en lenguas originarias.

Justificación

Actualmente en México no existen diagnósticos que evalúen la calidad educativa de las lenguas indígenas. Para mejorar la calidad educativa es necesario realizar evaluaciones y así conocer la situación presente. Los esfuerzos realizados hasta ahora han sido estrategias que vienen desde afuera, no por parte de los practicantes de la lengua. En la revisión histórica que realizamos podemos ver con claridad que la educación en lengua indígena, más que formas de educación bilingües o multiculturales, ha sido un intento de castellanización más que de alfabetización. En el presente trabajo se pretende realizar un instrumento para medir

los niveles de lectura del náhuatl de la sierra de Zongolica, considerando distintas variables semiológicas (entendiendo la semiología desde la tradición de Morris) y de lingüística descriptiva.

Marco Teórico

Etnopsicometría

Uno de los problemas que históricamente las ciencias sociales han lidiado es la falta de rigurosidad científica al momento de compararse con otros campos de la ciencia. La primera disciplina del área del conocimiento que ahora conocemos como ciencia social que logró legitimarse como "ciencia" fue la historia, pues a diferencia de otras disciplinas que tomaban más contenido de la filosofía, ésta lograba certificar con historiografía (fechas, nombres, lugar de los hechos) los acontecimientos dignos de narrarse y quedar inscritos en la vida de la humanidad.

Además de la historia, el derecho y la economía comienzan a volverse disciplinas del conocimiento con mayor sistematización y capacidad para explicar el comportamiento de los individuos (de un individualismo que no existió en la antigüedad y el medievo). Con todo el poder institucional que consiguen estas disciplinas, Comte formó la ciencia social por excelencia que sería la sociología, ciencia que evidentemente sería positivista. En 1945 las ciencias sociales (historia, derecho, economía y sociología) se incorporaron a las universidades, adscribiéndose institucionalmente a lo estrictamente "científico".

El pensamiento científico está caracterizado por la búsqueda de la neutralización de la subjetividad del investigador, y el uso de herramientas que no requieran de la intervención de la persona que mide, esto suceda aún con más rigor en el positivismo (Wallerstein, 1996).

Con la institucionalización de la ciencia social, además de la forma positivista de observar la realidad, se volvió necesario adquirir nuevas herramientas que pudiesen capturar la complejidad de la conducta humana, pues los métodos que se tenían ignoraban el contexto y la historia de vida de los individuos en interacción con un espacio específico. A partir de esta necesidad surge la distinción de los métodos cuantitativos y cualitativos.

Estas dos formas de método científico tienen planteamientos epistemológicos distintos. Actualmente, pese a que existen los métodos mixtos, se discute cuál de éstas es la mejor forma de estudiar la realidad.

Las ciencias han sido catalogadas por muchas formas taxonómicas distintas. Una de las formas de taxonomía que distingue de manera tajante a los métodos cualitativos y cuantitativos es la división entre ciencias fácticas y ciencias formales. Dentro de las ciencias fácticas están las naturales y las sociales las cuales se encargan de la observación de hechos y la interpretación de los mismos de manera empírica. Las ciencias formales son las matemáticas y la lógica que interpretan la realidad a partir de coherencia lógica formulaciones matemáticas (de Luque, Moralejo, Pardo, & Rivera, 1997).

Está categorización de la ciencia resulta muy útil para uso didáctico y para la distinción entre teorías de la ciencia, no obstante, es importante aclarar que esta taxonomía no es absoluta. En ciencias fácticas existen modelos matemáticos, de igual forma las ciencias formales eventualmente están complementadas con observación empírica. La razón por la que se señala esta taxonomía de la ciencia es por la claridad en la distinción de métodos que tienden más al análisis numérico y modelos con tendencia al análisis empírico.

Cuando surgieron las ciencias sociales usualmente tendían a estudios a partir de la observación de los procesos políticos, económicos y sociales. La forma de observación tendía a esta visión geográfica del mundo y a la división de los individuos a partir de variables que contemplaban esta espacialidad, “el conjunto de estructuras espaciales por medio del cual se organizaban las vidas […] eran los territorios soberanos que colectivamente definían el mapa político del mundo” (Wallerstein, 1996). A diferencia de las ciencias sociales, la psicología comenzó a tartar con términos médicos, lo que generó una forma de operar completamente distinta en la psicología a la ciencia social.

Los psicólogos, al tener que inferir estados internos, a diferencia de otras ciencias que observan la conducta, desarrollaron formulaciones de corte cuantitativo las cuales generalmente aplican matemáticas con criterios estadísticos para poder determinar estos

estados internos. Otras áreas de la ciencia también lo hacen, no obstante, la imposibilidad de observar estados internos hace factible utilizar los métodos cuantitativos para inferirlos a partir de frecuencias.

Para desarrollar estos instrumentos es necesario contemplar algunos elementos para que su funcionamiento sea el correcto en el momento de hacer adecuaciones contextuales o de traducción. El proceso de estandarización tiene como objetivo que el instrumento sea equivalente en contenido y semántica al instrumento original y la validez del instrumento está diseñada para encontrar si el mismo está midiendo aquello para lo que fue construido.

Dentro de las formas para validar un instrumento, está el método de validez aparente, validez de contenido, validez de criterio, validez de constructo y validez discriminante.

La validez aparente es un proceso en el que un grupo de personas, preferentemente expertas en el tema, dan su opinión sobre qué tan pertinentes son los ítems respecto a lo que se quiere medir. Mientas más personas valoren el instrumento, mayor validez aparente tendrá.

La validación por contenido funciona a partir de identificar y seccionar las distintas dimensiones del fenómeno que instrumento pretende medir. Existen distintos métodos para llevar a cabo esta forma de validez. La validez de constructo funciona de manera similar en los fundamentos, pero con distintos métodos. La validez de constructo hace una comparación de los ítems con la teoría juzgando si el instrumento está fundamentado de acuerdo con la teoría.

Por último, el método para validar por criterio consiste en comparar el instrumento con otros que midan lo mismo. Este a su vez se divide en dos: validez concomitante y validez predictiva (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez, & Sanz Rubiales, 2011).

Para el proceso de estandarización, además de la validez es importante asegurar que se midan los mismos constructos (o el mismo fenómeno) así como su factibilidad para la nueva cultura o cultura meta. Otro aspecto a considerar es si es necesario cambiar la puntuación en el nuevo contexto (Jurado et al., 1998).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ha realizado estudios de adaptación de pruebas en distintas lenguas. En este estudio se introducen la teoría del error de traducción donde, a grandes rasgos, se distingue cómo por diferencias contextuales, sintácticas y gramáticas el error no es evitable, pero si reducible al momento de hacer pruebas estandarizadas.

En el estudio fueron traducidos (y estandarizados) 10 Ítems de la prueba EXCALE al Maya en el estado de Yucatán. Una de las pruebas fue traducida literalmente, es decir, utilizando las mismas palabras y situaciones. En otra prueba se hizo la traducción, pero sin usar las mismas preguntas, solo la esencia de las mismas, por lo que también se contempló el contexto.

Hay hallazgos que son necesarios señalar. En primer lugar, el realizar la prueba en dos lenguas en caso de bilingüismo. El sentido común diría que es posible llevar a cabo validaciones a partir de aplicar la prueba que se está estandarizando en ambas lenguas, pero las habilidades individuales en cada una de las lenguas varían mucho entre los individuos, dando como resultado que a pesar de ser bilingües tengan resultados muy distintos en ambas pruebas. Resulta prudente evaluar a estos individuos únicamente en la lengua que mejor dominan.

Dentro de las recomendaciones con las que termina el estudio, se reporta que los niños de preescolar tienen mejores resultados en español que en Maya, esto porque a muchos de los niños yucatecos no hablan Maya. Parece que las pruebas no tienen tanta efectividad por la heterogeneidad en el habla de los hablantes del Maya a nivel regional. Finalmente, otra de las conclusiones más relevantes es la dificultad que se presenta para evaluar a personas en condiciones de bilingüismo, donde se recomienda hacer más investigaciones al respecto (Backhoff Escudero, Andrade Muñoz, & Peon Zapata, 2006).

Estudio interdisciplinario del bilingüismo en poblaciones yuxtapuestas

El concepto de *bilingüismo* ha sido tratado de diversas maneras: se ha enfocado como fenómeno individual o bien social; se ha visto como yuxtaposición de sistemas lingüísticos o

bien como sistema lingüístico compuesto, entre otras posturas (Alvar, 1986). El bilingüismo es un campo fértil para el abordaje interdisciplinario por la psicología, la lingüística y la sociología del lenguaje, porque en él participan individuos y sociedades, pero también es susceptible de ser estudiado como entidad abstracta (estructural): la lengua como sistema de signos (De Saussure & Baskin, 2011).

La complejidad que refiere el manejar dos códigos distintos ya sea a nivel individual o social, implicó cambios en la conceptualización de la misma lingüística y los estudios que pretenden dar explicación al habla de dos lenguas. Estos abrieron sus puertas a pensar por fuera de la lingüística generando que se explore la relación entre lengua y sociedad (Ojeda, 1981).

Los estudios sobre bilingüismo surgieron de manera interdisciplinar. Éste no se atribuye únicamente a factores psicológicos, sociales, políticos, económicos o culturales; para estudiar este fenómeno es necesario explorar todas las áreas que impactan el desarrollo de las lenguas. El terreno epistémico del bilingüismo terminó siendo consolidado de manera interdisciplinar; como se verá, existen razones de peso para abstenernos de fijar fronteras entre la psicología y la lingüística cuando de estudiar el bilingüismo se trata. Otros campos de conocimiento fueron adoptando también interés como son las ciencias cognitivas, la biología, la antropología, la filosofía, entre otras (Mayor, 1994).

Existe una distinción teórica entre los términos “adquisición” y “aprendizaje” en lo que refiere a la lengua. La adquisición es un proceso de apropiación espontánea al estar inmerso en un ambiente de hablantes de la segunda lengua, por su parte, el aprendizaje es un proceso más consciente, guiado por un experto y de manera “instruccional”. En cuanto a la lengua madre (L1) y la segunda lengua (L2) hay que señalar ciertas distinciones. La principal aportación que dio paso a la psicolingüística fue el abordaje de los procesos de adquisición; las disciplinas que generaron aportaciones desde este enfoque se reducen a cuatro: Lingüística (y sus subdisciplinas), sociología, psicología y las que derivan de las ciencias de la educación. Ahora, refiriendo a las disciplinas citadas cada una tiene su campo de aplicación; por ejemplo, psicolingüística aplicada, sociolingüística aplicada y didáctica aplicada (Mayor, 1994).

En la literatura especializada, el bilingüismo es un concepto generalmente ambiguo. En la tabla 1 exponemos distintas definiciones de bilingüismo recopiladas por Jiménez & Parra, (2012).

Tabla 1.

Definiciones de bilingüismo de Jiménez & Parra.

AUTOR	DEFINICIÓN
Bloomfield	"un dominio de dos lenguas igual que un nativo".
Haugen	El bilingüe puede hacer uso completo de dos diferentes lenguas.
Weinreich	Utilizar dos lenguas alternándolas.
Weiss	Hablar y entender dos lenguas a la perfección.
Macnamara	El poder hablar, leer, entender, escribir en una L2 (el distingue que solo se requiere uno de los cuarto para ser considerado bilingüe).
Mackey	La aptitud de manejar dos lenguas de igual manera, puede ser en individuos o poblaciones.
Titone	Capacidad de expresión en una lengua distinta a la materna siendo prudente con la estructura.
Blanco	Manejo de los códigos de dos lenguas distintas.
Cerdá Massó	Utilizar dos lenguas ya sea de manera individual o en colectivo para resolver los mismos problemas comunicativos.
Harding & Riley	Individuos que pueden utilizar dos o más códigos (Lenguas).
Romaine	"El bilingüe es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes."
Lam	Define al bilingüismo como fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

Fuente: Jimenez & Parra (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. Revista Universidad de La Salle, (59), 99-124.

La sociolingüística también ha sido comprendida como “el estudio de las reglas normativas del uso del lenguaje que operan a través de contextos situacionales dentro de una cultura y de cómo difieren estas reglas de un grupo cultural a otro en contextos situacionales distintos” (Harste & Burke, 1996).

Para el sociolingüismo este fenómeno ocurre de manera social, el bilingüismo es similar a un fenómeno conocido como “lenguas en contacto” lo cual implica el habla de dos lenguas por la misma comunidad por razones, políticas, culturales y sociales como, por ejemplo, la migración. Sin embargo, en la L2 se tiene un manejo parcial a diferencia del que sí domina una L2. Por otra parte, la diglosia es entendida como el manejo de dos lenguas en una comunidad como si ambas fuesen maternas (Gimeno, 1984); teóricamente, en lo que refiere al proceso del manejo de lengua, la diglosia es sinónimo de plurilingüismo a nivel poblacional.

Culturalmente el fenómeno bilingüe ha causado conflictos culturales debido a que cada cultura considera la lengua propia como superior, considerando el monolingüismo como uniformidad racional de pensamiento y lenguaje (Hamel & Sierra, 1983). Se ha introducido el término “interferencia” dentro de la teoría sociolingüista para referir al proceso que genera “la desviación de una norma lingüística como resultado del contacto entre dos sistemas” (Alvar, 1986).

Para poder circunscribir la teorización del bilingüismo en contextos específicos ahora es indispensable entender la mutliculturalidad que existe detrás del proceso, es decir, el que coexistan dos lenguas es la consecuencia del choque de dos culturas que por alguna razón se asentaron en el mismo lugar.

Existe un proceso al que se le denomina pidginización, este refiere a una lengua marginal cuyo propósito es ser canal de comunicación entre personas que no hablan una misma lengua. En un sentido más contextual el pidgin se entiende como “cualquier forma de habla reducida y simplificada que se puede manifestar siempre que se producen intercambios lingüísticos en los que emisor y receptor no comparten el mismo conocimiento del código”

(Parejo, 2000) esto es lo que sucede cuando se habla con niños o con extranjeros, por ejemplo.

A diferencia de la pidginización que se da con las lenguas en contacto "el bilingüismo determina las interferencias que impiden se agoste la vida de la lengua, pues gracias a ese estado de interacción se llega al mestizaje que, como en biología, hace que los seres sean resistentes a la debilitación progresiva que produce la repetición de unos determinados genes" (Alvar, 1986). Si bien la analogía de los genes es clara, pensando en términos matemáticos se reduce a esto: Si tienes a dos individuos que hablan dos lenguas distintas y estos se enseñan mutuamente sus lenguas maternas, el número de parlantes de ambas lenguas incrementó, con la diglosia sucede de manera exponencial y se garantiza la supervivencia de ambas lenguas.

Revitalización de la lengua

Como objetivo inmediato posterior a este trabajo, descansa el deseo y la intención de que los datos aquí expuestos sean empleados para la realización de acciones que persigan la conformación de un código escrito en lengua indígena. En otras palabras, que sirva de herramienta para los distintos proyectos de revitalización de la lengua.

Entendemos que la revitalización refiere a un proceso donde se recupera vitalidad, misma que se perdió por el fenómeno de desplazamiento. Al mismo tiempo, entendemos vitalidad, en el caso específico de la lengua, como aquellas lenguas que se siguen empleando para comunicarse. No obstante incluso en las lenguas con alta vitalidad, es prudente hablar de revitalización, pues como hemos visto anteriormente, el monolingüismo, las connotaciones raciales sobre la lengua y el nacionalismo mal empleado provocan la desaparición eventual de las mismas (Farfán, 2012).

Explicado desde el modelo de la ecología de presiones, cada acción en el acto de comunicar, "depende de una combinación de diferentes presiones que siente el individuo que está actuando, de esta manera nosotros consideramos que el equilibrio de una ecología de lenguas depende, sin excepción, de una ecología de presiones" (Trujillo & Terborg, 2009, p. 129). La

presión es entendida como la necesidad comunicativa en un código específico de un individuo.

Estas distintas "presiones" mencionadas generan cambios en el habla de los individuos, lo que hace que las lenguas no dominantes queden amenazadas o moribundas. Cuando una lengua es completamente desplazada por otra en una comunidad y las nuevas generaciones dejan de emplearla, la lengua corre peligro de morir. Las lenguas adquieren la condición de "dominante" o la pierden a partir de las actitudes hacia la lengua.

Modelo psicológico

Teoría de sistemas

Para comenzar este capítulo, resulta necesario puntualizar la intención del mismo. El capítulo tendrá como objetivo una introducción a las miradas epistemológicas con las que se observa el problema. Esto a su vez, hará de los tres capítulos subsiguientes por sí mismos planteamientos teóricos que individualmente podrían ser entendidos también como una tesis. Siendo este el caso, estos capítulos funcionarán como una subtesis dentro de la tesis general, pues al ser este un trabajo psicológico con objetos de estudio los cuales también pudiesen ser tomados por la antropología, por lo tanto, se trabajarán concepciones que resulten conciliables antropológica y psicológicamente.

Socioconstructivismo en un modelo ecológico: adquisición del lenguaje y código escrito

La teoría del aprendizaje que integramos en el marco teórico del presente trabajo es el socioconstructivismo, pues además de ser teóricamente coherente con la sociolingüística posee una cualidad explicativa exógena, es decir, parte de sus explicaciones tienen base en el entorno donde se desenvuelve el individuo. A diferencia de cualquier otra teoría constructivista, entiende el fuerte peso que tiene el contexto en el aprendizaje. No estamos refiriendo al contexto únicamente como el espacio físico, sino como la cultura donde el

individuo se desarrolla. Otros constructivismos tienden más a focalizar las explicaciones que se dan con el modelo del ordenador sobre el funcionamiento de la cognición. Incluso Jean Piaget hace una descripción bastante sofisticada respecto al desarrollo de la estructura biológica en relación con la capacidad de pensamiento y aprendizaje, no obstante el ámbito cultural queda, en la mayoría de las circunstancias, fuera de la discusión (Hernandez, 1998).

La genialidad de Vygotsky consiste en suspender una visión focalizada en la ontología del individuo y focalizar el entorno sociocultural donde éste se desenvuelve. Con esta línea de pensamiento podemos concebir a un individuo producto de los otros individuos que coexisten con él, que a su vez son producto de la sociedad. Para la formulación previa Vygotsky explica dos formas de procesos mentales en el hombre: los procesos psicológicos inferiores y los procesos psicológicos superiores (Vygotskii, 2000). Los procesos psicológicos inferiores son aquellos que se reducen a parte del desarrollo biológico como los reflejos o las capacidades presentes en los animales y niños de muy temprana edad. Los procesos psicológicos superiores son los que implican recursos como el lenguaje o el uso de instrumentos, más allá de las capacidades animales. Podemos entender cómo el lenguaje resulta fundamental en el desarrollo de los individuos, ya que éste será la vía con el mundo externo, la autorregulación y la capacidad de abstracción de los signos y símbolos de la cultura (Lucci, 2011).

El socioconstructivismo de Vygotsky argumenta que el desarrollo y el aprendizaje tienen una relación de contigüidad. Teorías como la de Binet o Piaget aseguran que el niño requiere de cierto desarrollo biológico para poder adquirir de manera posterior ciertos conocimientos que no son accesibles a temprana edad. Vygotsky reformula este planteamiento, argumentando que el desarrollo puede ser potenciado por el aprendizaje y no de manera estricta tenga que suceder al revés. Es decir, que la experiencia del niño puede acelerar estos procesos de maduración. Esto no significa que el niño puede aprender cualquier cosa en cualquier momento solo por el hecho de ser expuesto a una situación, significa que cuando el niño es instruido, tiene mucho mayor potencial de desempeñar ciertas acciones.

Vygotsky conceptualiza este fenómeno como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta "zona" es la diferencia en el desempeño del niño en una actividad específica cuando está

siendo auxiliado por un experto (nivel de desarrollo potencial) y cuando desempeña la misma actividad sin intervención de un instructor (nivel de desarrollo real). Con esto Vygotsky funda toda una corriente en psicología educativa. En este caso, no pondremos atención a la ZDP, esta explicación únicamente ilustra la forma en la que Vygotsky explica los procesos de adquisición (incluido el desarrollo del lenguaje). Más adelante retomaremos este procedimiento situado de adquisición pero primero es fundamental aclarar cual es este ambiente de donde el infante adquiere los procesos psicológicos superiores (el lenguaje y el pensamiento) (Vygotskii, 2000).

Para entender la teoría sociocultural de Vygotsky el modelo de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2002) nos resultará útil para emplear como recurso explicativo de la situación social en la que el individuo se ve inmerso, siendo estos modelos complementarios por compartir la perspectiva del modelo de campo. Las personas con las que hablamos a diario en los distintos espacios donde nos movemos tienen un impacto en las ideas que tenemos sobre el mundo. En ambos pensadores, como teóricos de la psicología del desarrollo, está presente esta idea, la cual nos obliga a poner atención particular al campo donde se desarrolla el individuo más que en sus procesos internos (que en la mayoría de los casos resultan inaccesibles para el observador).

Urie Bronfrenbrenner ofrece una nueva perspectiva para los estudios sobre desarrollo humano. A diferencia de los modelos que colocan al individuo en una perspectiva ontológica la cual desconoce de contextos, Bronfrenbrenner desarrolla una postura donde el ambiente en el que el individuo se desenvuelve dará pie a los procesos de desarrollo. El concepto ambiente ecológico se vuelve clave para el estudio de la psicología, entendiendo a este como las estructuras seriadas que configuran el espacio vital del individuo.

Este nuevo modelo psicológico, resulta ser una continuación del modelo de campo de Lewin, con la diferencia de la conceptualización del campo, pues Lewin únicamente realiza una ecuación metafórica e inoperable sobre la relación de la persona con el ambiente con la dinámica entre átomos. Resulta importante rescatar esta concepción psicológica donde la ontología del individuo resulta como un campo inexplorable de no conocer el ambiente y las formas de interacción que se dan en el mismo.

En este sentido el modelo ecológico está en pugna con los métodos experimentales que pretenden estudiar al individuo en entornos controlados y no en sus entornos naturales, pues el omitir los contextos representa un sesgo experimental quizá más grave que los que se pretenden evitar con el control de las variables ambientales (Bronfenbrenner, 2002).

En el modelo ecológico de Bronfenbrenner existen cuatro espacios de interacción, son *macrosistema, mesosistema, exosistema* y *microsistema*. El sistema de interrelaciones sociales inmediato al individuo se llama *microsistema*. El *mesosistema* y *exosistema* son las instituciones en las que el individuo está adscrito, el primer caso es en el que el individuo es afectado directamente y en el segundo nivel la interacción de esas instituciones que están afectando de manera indirecta. Finalmente el último circulo, el *macrosistema,* constituye la ideología general que debería idealmente estar permeando en todos los niveles. Si entendemos el fenómeno bilingüe en la alfabetización en náhuatl desde el modelo ecológico, los materiales didácticos, planes de estudio y contenidos en general, están pensados como una herramienta para la castellanización, no para la práctica del código escrito en náhuatl.

La figura 1 describe el "mundo lingüístico" al que se enfrenta un niño náhua-hablante (en el caso de ser educado en la lengua. En su entorno inmediato se habla náhuatl, mientras que en la escuela y en la calle le enseñan español, además de que constantemente se le sugiere aprender español y también inglés.

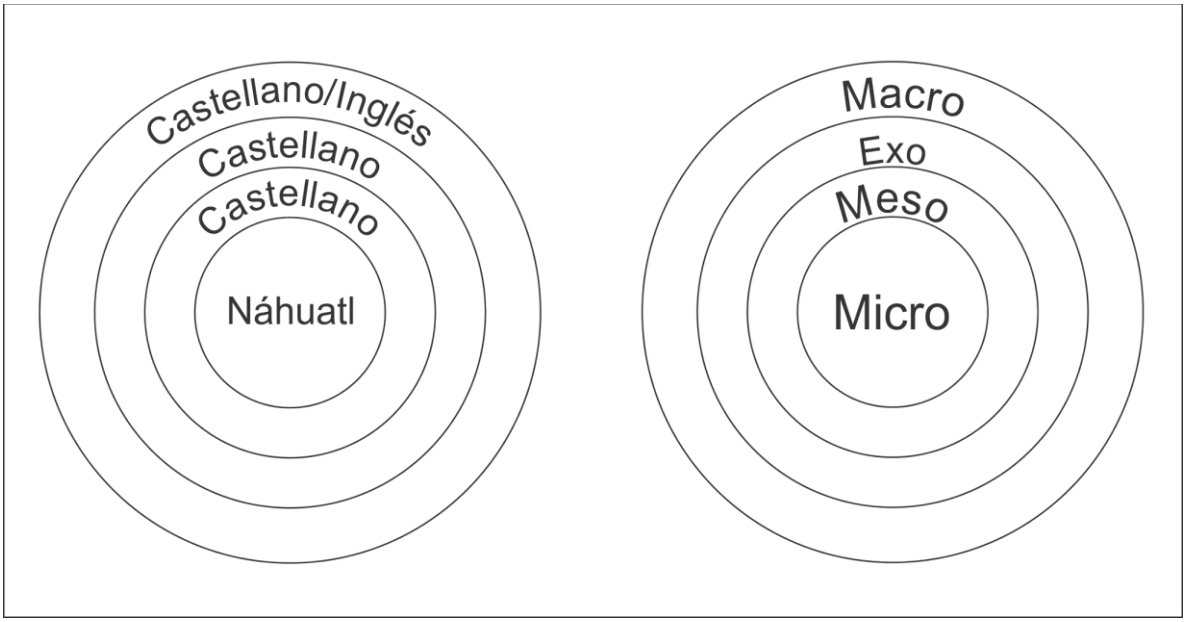

***Figura 1*. La lengua náhuatl comprendida desde el modelo ecológico de Bronnfenbrener**

Pensemos, con los sistemas de Bronfenbrenner, en cómo está constituido el sistema educativo para la población hablante de náhuatl. En primer lugar, al hablar del microsistema de los individuos estamos refiriendo al mundo inmediato que se reconoce, donde se adquieren las ideas sobre el mundo, así como el roles sociales. De esta manera entendemos la casa, la escuela, la iglesia (en caso de estar adscrito) y cada uno de los distintos espacios de desenvolvimiento como microsistema. La relación de uno o más microsistemas son lo que se denomina mesosistema. Aquí comienzan a presentarse los conflictos lingüísticos, en un microsistema de habla náhuatl y en el otro castellano. Ese no es el conflicto más grande, el exosistema está comprendido por las situaciones que no competen directamente al individuo, no obstante, lo afectan. Los exosistemas en esta situación son, por ejemplo, las formas de didáctica, el plan de estudios, el ambiente donde se formó el docente, el presupuesto invertido en educación para la localidad, son fenómenos que afectan el desarrollo del individuo y no parecieran tener relación alguna. Finalmente, cuando hablamos del macrosistema presuponemos cierta armonía entre los tres sistemas previos: "micro-meso-exo". El macrosistema sería la ideología que permea en cada una de las partes (Gifre & Guitart, 2013).

Revisando la figura 1 podemos observar que en el caso del náhuatl, la ideología presupuesta es errónea. Cuando presuponemos el macrosistema, inmediatamente estamos descartando a las minorías que no están regidas por la misma ideología. En todas las sociedades existen diferencias por subculturas, no obstante, como estado-nación el país tendría que estar comprometido con la educación de todos los individuos, con capacidad curricular pragmática según el contexto. Ya previamente explicamos cómo la centralización genera estos conflictos.

Antes de volver a Vygotsky, es necesario plantear que no se están realizando mezclas epistemológicas. En el socioconstructivismo se exponen los objetos que rodean al individuo en desarrollo, mientras que en el paradigma bioecológico se distinguen las esferas que envuelven al sujeto. La concepción histórico-cultural de Vygotsky describe la formación de los procesos superiores del individuo como resultado de su inmersión en una cultura constituida históricamente (Maceres, 2007); Bronfenbrenner de igual forma acuña el contexto de cronosistema, el que refiere el periodo histórico donde está situado el individuo y su conjunto ecológico de sistemas (Gifre & Guitart, 2013). Son teorías cuyos sus principales fundamentos consideran al individuo como el resultado antropológico de su travesía por los distintos espacios, culturas y sociedades políticas donde se desarrolla.

Con las plataformas ecológicas de Bronfenbrenner tenemos una organización de cómo se está viendo el individuo colocado en una sociedad determinada. Aquí es donde adquieren gran relevancia los procesos psicológicos superiores. La adquisición de signos y el uso de herramientas comparten dos características: son producto de necesidades circunscritas en sociedades específicas y son mediadores para realizar una actividad (Vygotsky, 2000). Por ejemplo, el utilizar dinero requiere del dominio de los números (signos) y de la manipulación del papel-moneda (herramienta) para poder vivir dentro de sociedades específicas.

Estos recursos mediadores varían de un sistema a otro y en los cuatro niveles. El utilizar palillos chinos o tenedor, la forma de peinarse dependiendo el sexo, la forma de vestir y la mayoría de las actividades que realizan los individuos a diario, están sujetas a una función

social. Nos resulta raro ver en una boda personas vestidas con ropa deportiva, o a deportistas con atuendo formal mientras se ejercitan.

Entendiendo la cualidad funcional de los mediadores sociales, podemos circunscribir la teoría a la escritura. El ejemplo previo del dinero vislumbra la cualidad mediadora de los signos, un signo que no tiene ninguna función para individuos de sociedades políticas o subculturas específicas, no va a ser entendido en ese medio.

En el capítulo "La educación en lengua indígena" exploramos la situación histórica de la educación. En este proceso histórico se pretendía castellanizar a toda la población y combatir el analfabetismo. No obstante, el "código escrito" no tiene función alguna de mediación social para los hablantes de náhuatl, al menos no el código con su función religiosa o nacionalista. Las demandas del código no fueron trazadas desde adentro. En sociedades letradas, incluso niños que no ingresan al sistema educativo aprenden a leer y a escribir por la necesidad de sobrevivir las necesidades básicas demandan saber escribir el nombre propio o leer una instrucción breve. Al no ser el signo una necesidad, sino, una amenaza para la lengua misma, se rechaza la castellanización. El código escrito en náhuatl tiene que ser fiel, en un principio, a las necesidades de sus hablantes, así como a la formación gramatical y morfosintáctica propia.

Descriptivismo y prescriptivismo

¿Qué es hablar bien o hablar mal? Esta pregunta resulta ser una pertinente introducción a este capítulo. El habla y la escritura, entendidas desde un enfoque funcionalista tienen por objetivo ser un canal de comunicación. Desde esta perspectiva tendríamos que cuestionar si en realidad existen formas incorrectas de hablar o escribir puesto que la comunicación se logra desentendiendo la formalidad de las palabras mal pronunciadas.

En lingüística existen dos grandes posturas enfrentadas respecto al lenguaje que desde distintos frentes encaran al problema de los usos "correctos". Estás posturas enfrentadas son el prescriptivismo y el descriptivismo.

El prescriptivismo pretende regular las formas en las que se habla y escribe, estableciendo una serie de reglas en donde los usuarios de los códigos deben ser corregidos cuando emplean palabras que se acordaron pronunciar o escribir de otra forma. Por ejemplo, la palabra oscuro o la palabra obscuro han sido aceptadas de igual manera, no obstante palabras como haiga entendido como el verbo haber (haya) se considera incorrecto.

A diferencia de esta forma de normar la lengua, el descriptivismo opta por la descripción de las formas de la lengua sin establecer parámetros para los usos correctos, entendiendo que todos los usos comunes son válidos, pues así los usuarios los emplean.

Existen tres dimensiones implicadas en las diferencias morfológicas de una misma lengua: diatópica, diafásica y diatrática. La dimensión diatópica distingue las diferencias geográficas, estas diferencias en las prácticas de la lengua se denominan como dialectos. La dimensión diafásica expone las "formas" estructurales de los textos de acuerdo con el contexto. Existen dos registros, los formales (Poético, académico, político, etc.) y los informales, que son las formas que suceden de manera espontánea en las conversaciones. La dimensión diastrática está formada por los distintos usos de la lengua según los usuarios pertenecientes al mismo lugar. Las diferencias de los usos varían por edad, estrato socioeconómico, actividad laboral, etnia, etc. A esta forma de habla por un grupo en una sociedad se le denomino sociolecto (Sánchez Padilla, s/f).

Las dos posturas a menudo están enfrentadas en la lingüística aplicada. En procesos de traducción, el prescriptivismo propone traducciones literales tomando el texto original por incorruptible, buscando mantener la esencia del mismo intacta. El problema con la postura de la traducción radical es que en repetidas ocasiones resulta imposible hacer equivalencias exactas. A menudo hay expresiones que únicamente tienen sentido en el idioma original, incluso pueden ser exclusivas de determinados sociolectos.

Por lo expuesto previamente, el descriptivismo opta por utilizar las ideas equivalentes y al rescatarlas reestructurarlas a la lengua meta para que el texto tenga coherencia y una adecuación pragmática (Martínez Tejerina, 2008).

Al fenómeno social conocido como *Argot* se le atribuye la cualidad de los grupos para hacerse de una terminología propia. Los términos argóticos permiten a grupos pequeños de la sociedad hacerse de una identidad y de un código parcialmente exclusivo. A diferencia del sociolecto que se da en grupos con características sociodemográficas (ej. el sociolecto del adolescente, el sociolecto del hombre, el sociolecto del niño) el argot es de grupos aleatorios como los habitantes de un barrio o un equipo deportivo.

Con esta visión del lenguaje, las traducciones literales resultan un acto imposible y que no necesariamente es deseable. En este sentido, las equivalencias son pragmáticas pensando en el mensaje y los interlocutores y no en las equivalencias semánticas de las palabras (Ferrer, 2010).

Pese a la pugna constante entre los modelos prescriptivos y descriptivos, es necesario considerar ambos al momento de hacer pruebas. Los modelos prescriptivistas poseen gran efectividad en los procesos de *codificación*, entendiendo esta como la estandarización de los usos escritos de una lengua para una comunidad relativamente grande.

La estandarización deja fuera de consideración los rasgos diatópicos y diastáticos, pues las diferencias sociolécticas y dialécticas son tantas y tan variadas que resulta insostenible un código de tal magnitud. Sin embargo, el valor del prescriptivismo radica en los rasgos diafásicos, puesto que la estandarización genera códigos de los cuales algunos tipos textuales no pueden prescindir (prosa, poesía, textos científicos, etc.).

El prescriptivismo tiene dos funciones: la separadora y la unificadora. La función separadora distingue un pueblo del otro, es decir, la *lengua nacional* como institución del lenguaje surge como una herramienta de diferenciación entre los miembros de un país con los miembros de un país vecino. La función unificadora genera cohesión interna en dichos países (a este fenómeno debemos parcialmente el fracaso de las lenguas indígenas con el uso prescriptivo exclusivo del castellano).

No podemos hablar de formas correctas o incorrectas de hablar. El prescriptivismo tiene por función la integración idiomática de las lenguas, por lo que las conformaciones de los

códigos son necesarias. No obstante, la lengua como herramienta de comunicación es formada por los hablantes, no por las instituciones que norman la lengua (Méndez García de Paredes, 2011).

La etnicidad acuñada a la lengua se logra a partir de codificarla, un trabajo que desempeñan intelectuales y escritores, es decir, personas que emplean el código escrito. Un caso similar al desplazamiento de la lengua indígena sucede con la modalidad andaluza. El español externo se ha sobrepuesto a la modalidad andaluza, por lo que el andaluz es visto como una versión imperfecta o torpe del castellano y no como otra lengua o dialecto, pudiendo surgir un andaluz estándar (Méndez García de Paredes, 2008). Ahí la importancia del prescriptivismo y la tradición escrita.

Pragmática

En el capítulo anterior destacamos las estructuras externas de la lingüística, a continuación, se explicitarán las características internas de la misma. En este capítulo se revisará de manera breve los conceptos fundamentales de la semiología moderna de Morris y Peirce. Peirce divide el domino de la semiótica en tres elementos: gramática, lógica y retórica. En cuanto a los estudios con signos, los elementos clave para su estudio según Peirce son el propio signo, el objeto y el interpretante. Aquí el interpretante juega el rol más importante, pues en el acto comunicativo el interpretante es quien determinará el objeto del signo.

Morris, quien continúa la escuela de Peirce, añade tres dimensiones propias de la dinámica de signos, la semántica. Desde esta escuela la semántica no abarca únicamente el significado de los signos, sino que estos significados serán producto del interprete. El fenómeno situacional nos evoca a otra dimensión de la teoría de los signos que es la pragmática. Para las consideraciones pragmáticas hay que señalar que los signos siempre van acompañados de otros signos y son los enunciados completos los que forman significados, no propiamente las palabras. La dimensión sintáctica (sintaxis) acerca las relaciones entre signos (Lada Ferreras, 2001).

Morris (1964) emplea el concepto de semiosis que significa proceso de signos. Las tres dimensiones mencionadas previamente (semántica, pragmática y sintaxis) son propias de la

semiosis. En la semiosis funcionan en relación dinámica cinco miembros: los signos, los intérpretes, los interpretantes, las significaciones y los contextos. Aquí es importante distinguir al intérprete de los interpretantes, pues en el primer caso hablamos del miembro de un grupo y en el segundo del grupo.

En el capítulo anterior veíamos como la lingüística prescriptiva esclarece el panorama al distinguir las diferencias diatópicas, diafásicas y diastráticas que aparecen dentro de una misma lengua. Como ya se revisó en la teoría de signos estas cualidades se traducen a la interpretación que tiene el intérprete según el grupo de referencia (interpretantes) del que forma parte. Esa combinación (signo, interprete, interpretantes y sus significaciones y contexto) es terreno propio de la pragmática. De esta forma se destacan todas las partes que integran al lenguaje, así como sus múltiples significaciones y usos contextuales.

Náhuatl

La lengua náhuatl está dividida en cinco dialectos. Estos han sido denominados según la región del país en la que se hablan, salvo por el *nahua pochuteco,* este dialecto era hablado únicamente en Pochutla, Oaxaca pero hoy en día está completamente extinto. Los dialectos que siguen hablándose con vitalidad son el nahua del Oeste, el nahua del Este, el nahua del Centro y el nahua del Norte. El náhuatl que se hablaba en Tenochtitlan está prácticamente extinto, no obstante, es muy parecido al nahua del Centro. Por otra parte el nahua del Este (al cual dedicaremos la totalidad de la atención en este trabajo), es muy distinto al nahua del centro, de hecho los nahuas de la Sierra de Zongolica no fueron sometidos por los Aztecas, por lo que el nahua de la Sierra fue violentado en mucho menor manera.

El náhuatl de la sierra de Zongolica fue hablado en sus orígenes por un grupo étnico denominado como los *nonoalcas.* Los nonoalcas llegaron a la región huasteca escapando de la guerra y la violencia de otros pueblos llegando a *Tollan*. Los nonoalcas llegaron a acuerdos con los toltecas, quienes les permitieron quedarse en el territorio a cambio de servirles en la guerra. No obstante, esta unión no duró mucho, pues los nonoalcas se revelaron y tras una guerra civil los nonoalcas huyeron al sur de la región.

Finalmente, los nonoalcas se asentaron en la sierra de Zongolica de manera violenta, pues despojaron a otros pueblos de sus tierras (probablemente los mazatecos).

Actualmente en la zona Tehuacán-Zongolica existen tres grandes grupos dialectales. El primer grupo está hubicado en las regiones de Tenejapa, Magdalena, Tequila, Reyes y Coyomepan. El segundo grupo se ubica en Necoxtla, Soledad Atzompa, Acultzingo, Ajalpan, Zinacatepec, Chilac, Altepexi, Miahuatlán, Cuautla, Texcaltzingo, Teopoxco y Teotitlán. El tercer grupo se encuentra en las regiones de Tlilapan, Rafael Delgado, Zongolica, Mixtla, Atlahuilco, Tlaquilpa, Astacinga, Tehuipago, Eloxochitlán, Zoquitlán, Tlacotepec y Tepetzintzintla.

El grupo uno es el que más similitudes guarda con el nahua del este. El grupo dos es más parecido al nahua del centro, aunque no existen datos que comprueben que los aztecas llegaran hasta Zongolica, esta variación dialectal pareciera ser evidencia de un contacto después de los nonoalcas. Finalmente, el tercer grupo, resulta ser el más heterogéneo, pues los pueblos mencionados presentan mayor cantidad de variaciones al hablar.

Para la estandarización escrita, se ocupa un mismo alfabeto para todas las regiones. El alfabeto está constituido por 19 fonemas divididos en 4 vocales (A, e, i, o) y 15 consonantes (Ch, h, k, ku, l, m, n, p, s, t, w, tl, tz, x, y).

La estructura silábica del náhuatl considera cuatro distintas silabas posibles. Las cuatro variaciones son vocal sola (V), consonante vocal (CV), vocal consonante (VC) y consonante vocal consonante (CVC). Ejemplos: *a-katl* (V-CVC), *na-katl* (CV-CVC), *as-katl* (VC-CVC) *mik-tok* (CVC-CVC) (Hasler Hangert, 2001).

Marco Contextual

Lenguas indígenas en Veracruz: Estadística.

Un censo nacional realizado el año 1990 reveló un total de 6,411,972 de hablantes en lengua indígena (hli). En el año 1995 se registraron 8,989,895 hli, con un positivo aumento de casi tres millones de hablantes; no obstante, cinco años después en el censo del año 2000 la población disminuyó hasta 7,278,002 de hablantes. Se cree que estos estudios pudiesen tener sesgos, pues los datos del INEGI sobre la población indígena son distintos. Pese a los problemas que aparecen en los censos, las regiones que se estiman con población indígena son en gran parte núcleos agrarios, entendiendo región como "zonas geográficas definidas por aspectos culturales, socio-económicos y políticos" (Toledo et al., 2001). En México existen 6,884 núcleos agrarios donde se distribuyen 2,510 comunidades. Adicionalmente se estima una población de 300,000 familias indígenas en Veracruz, Oaxaca y en menor medida en Chiapas. La distribución de las regiones indígenas en el país pareciera estar asociada con las zonas ecológicas. Según 32 expertos, 39% de las áreas más importantes en cuanto a resguardo por la conservación de la biodiversidad están sobrepuestas con regiones indígenas (Toledo et al., 2001). Si bien está información no se empleará para la investigación, es un antecedente importante, pues está claro que la población indígena es más grande de lo que las personas que viven en grandes ciudades podrían suponer.

La educación en lengua indígena

En México han existido programas de educación bilingüe para indígenas desde 1951. Los primeros programas fueron diseñados para párvulos, siendo los contenidos básicos. En 1964 comenzó otro de los primeros programas de lengua indígena en una comunidad tzotzil siendo estos dos cursos de los pocos identificados en la parte media del siglo XX. A la fecha se cuenta con 17,000 profesores enseñando a 400,000 indígenas en 22 estados de la república (solo en 22 estados de la república hay indígenas) (Modiano, 1984). Adicionalmente existieron otros programas de educación indígena (se revisarán más adelante), pero estos estaban diseñados para castellanizar.

La educación en lengua indígena ha sido un problema curricular desde su adscripción a la educación básica hasta hoy en día. Estas dificultades curriculares con la educación a nivel indígena no son un problema exclusivo de México, en toda América Latina se están realizando acciones por cambiar el modelo tradicional que no está dando resultados satisfactorios para partes considerables de la población (Abram, 2004).

Gran parte de la problemática viene de la falta de aceptación en el estado-nación del fenómeno bilingüe. Por una parte, el tener una lengua nacional como lo es el español resulta favorable para la comunicación entre culturas; no obstante, el tener una sola lengua nacional implica eliminar y/o desacreditar a todas las demás lenguas. Cuando José Vasconcelos funda la Secretaría de Educación Pública, deja de lado las lenguas indígenas por considerarlas un obstáculo para el proceso civilizatorio y modernizador de la nación mexicana, de modo que "educación indígena" vino a ser sinónimo de castellanización.

Fue hasta 1934, con el cardenismo que se repiensa la educación indígena, aunque todavía sin asumir un compromiso con el desarrollo de las lenguas originarias. Se elaboraron estrategias con base en las investigaciones y propuestas desarrolladas en el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para enseñar a leer en lengua indígena. Sin embargo, esta era una estrategia previa para la castellanización; el enseñar a leer tenía como único fin la castellanización de los pueblos indígenas (Airoldi & Arechalde, 2003).

En 1942, como intento por fortalecer el sentido de patriotismo en el contexto geopolítico de la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaron cartillas para enseñar civismo nacional en las lenguas tarahumara, maya, tarasca, otomí y náhuatl de Puebla y Morelos.

La finalidad real, no enunciada, perseguía dictar como debe ser el mexicano. Es hasta 1948 cuando se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) como parte de la Dirección General de Asuntos Indígenas del gobierno mexicano. De 1958 a 1964 se pretendió distribuirlas a todos los niños indígenas del país. Estos y otros libros eran el símbolo de la unificación nacional, pues en las portadas de algunos de ellos figuraban héroes nacionales avalados por los regímenes emanados del Partido Revolucionario Institucional (PRI), dejando de lado a todos los revolucionarios rurales como Villa o Zapata.

El 1963, la Secretaría de Educación Pública (SEP) acepta la educación bilingüe y declara obligatoria la alfabetización en lengua indígena como etapa previa la castellanización. En el año 1971 egresaron de la primaria 72 niños indígenas, cifra que incremento a 7,300 niños en 1975. De manera más reciente, en el periodo del presidente Fox se formó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe; esta dio servicio al 43.4% de un total de 2 651 962 niños indígenas (Corona, 2008).

Uno de los problemas que podemos vislumbrar es que los programas solían diseñarse sin dar prioridad a los contenidos culturales y lingüísticos de las comunidades para las cuales estaban diseñadas. La educación indígena, como observamos en el recorrido histórico, solo ha tenido la función de homogeneizar a la población mexicana y no la de atender las necesidades o intereses de los mismos (Ramirez, 2007).

La centralización en el sistema educativo mexicano

Como se revisó en el capítulo anterior, el sistema educativo mexicano está construido basado en un modelo centralista que pretende una educación homogénea en el país sin considerar las etnias, suprime cualquier diferencia en los planes estatales y municipales elaborados (Salgado, 1998) siendo la educación indígena desplazada.

Se promovió la educación laica, gratuita y obligatoria, y por tanto universal, dejando en el rezago las lenguas indígenas del país, debido a que inhibía iniciativas tomadas en niveles más pequeños que el nacional. El currículo general está constituido desde el castellano y para el castellano, dejando de lado contenidos históricos e identitarios de carácter regional o municipal.

Fue el presidente Cárdenas quien buscaba la unificación técnica y administrativa del país, pues la administración por estados complicaría y complejizaría el proyecto nacional. Hoy en día, se ha logrado descentralizar en cierto grado a la Secretaría de Educación Pública (SEP), el sindicalismo burocrático sigue siendo un obstáculo para la descentralización educativa (Salgado, 1998).

Esto representa un rechazo del contexto cultural para los procesos educativos. Resulta atractiva la idea del "proyecto nación" en la educación, pero si ese proyecto no considera la diversidad cultural entonces no es un proyecto que integra a toda la nación, sino que desplaza a las minorías.

Jean Piaget, en su obra ¿A dónde va la educación? (1978), explica la desigualdad que no considera el sistema educativo. Esta puede ser entendida en algo tan simple como quien tiene vehículo y quien no lo tiene; o quien vive cerca de la escuela en contraste con quien vive a una hora.

Son los recursos que la educación de alguna forma ignora por lo que se vuelve casi imposible pensar en una educación igual para todos.

Pese a que en el currículo nacional la enseñanza en lenguas indígenas no ha sido una prioridad a lo largo de la historia, sí se han realizado distintos esfuerzos didácticos que revisaremos para repasar lo intentado hasta ahora.

Posterior al levantamiento del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año1994, los zapatistas generaron sus propias formas de didáctica para transmitir sus formas de vida cotidiana a las nuevas generaciones. En las distintas regiones de las Cañadas de Chiapas, los zapatistas formaron escuelas autónomas. En el año 2010 estas tenían cerca de 4,000 alumnos y 200 "promotores", quienes cumplen la función que tiene el maestro en las escuelas tradicionales. El funcionamiento de estas escuelas es completamente comunitario, a diferencia de los "comités de padre de familia" aquí se da una participación sustantiva y abierta en las reuniones del pueblo. El pueblo elige los contenidos para corregir los errores o desventajas de los mismos (Baronnet, 2010).

Dentro de las estrategias utilizadas en la enseñanza en lenguas indígenas, en las formas convencionales, podemos encontrar distintos ejemplos de trabajos. La CDI desarrolló un catálogo de lenguas indígenas. Uno de los objetivos perseguidos es el hacer oficiales las lenguas indígenas nacionales, generando alfabetos unificados a partir de métodos que contemplen fonología y semántica así como la producción de gramáticas y diccionarios para

uso escolar y comunitario, siendo esta una evidencia del constante trabajo que se realiza para fortalecer la educación y la conservación de las lenguas originarias (Diario Oficial de La Federación, 2008).

Hooft & Tamayo (2015) desarrollaron un programa multimedia del náhuatl de la Huasteca, donde incorporaron elementos históricos y culturales para la enseñanza de lenguas indígenas. Esto da como resultado un programa que además de proporcionar conocimientos de la lengua, genera un acercamiento a las culturas prehispánicas, pues está dirigido a personas de habla hispana que quieran aprender náhuatl como segunda lengua.

El problema con esfuerzos como los mencionados previamente, es el carácter episódico de su aplicación y la falta de promoción de los mismos por parte de organismos públicos. Además los esfuerzos desvinculados de instituciones impiden que se gesten grupos en la sociedad civil que logren contactarse y hacer movimientos culturales y políticos más significativos e incidentes en las políticas públicas y en la ciudadanía.

Método

Participantes y escenario

La prueba se diseñó y aplicó la prueba MIA con las respectivas equivalencias en Náhuatl (MIANZ). Se aplicó a niños en una escuela en la Sierra de Zongolica. Los criterios de inclusión para participar en la prueba es hablar náhuatl como lengua materna y tener entre 5 y 16 años.

Variables

- Variable independiente: El habla del Náhuatl de la Sierra de Zongolica como lengua materna.
- Variable dependiente: Competencias básicas en lectura de Náhuatl de la Sierra de Zongolica.

Tipo de investigación

El diseño de la investigación es cuantitativo, no experimental y transversal.

Instrumento

La prueba MIA (Jara et al., 2016) está diseñada para evaluar habilidades básicas en Español y Matemáticas. De manera adicional, los reactivos de la prueba no son similares a un examen, pues estos se presentan a partir de la determinación de niveles de dificultad, donde si logras responder a una pregunta pasas a la siguiente, de lo contrario, la prueba termina. Esto con la finalidad de calificar con niveles que representan la capacidad de los estudiantes, es decir, en lugar de calificar con números del 1 al 10, la prueba revela si el niño logra leer sílabas, palabras, enunciados, historias breves y también si los niños tienen comprensión lectora o no. Con este procedimiento se tiene un diagnóstico menos subjetivo. En la tabla 2 se presentan los ejemplos de los ítems que utiliza esta prueba.

Tabla 2.

Descripción del instrumento MIA.

Ítem	Descripción	Ejemplo
Sílaba	Se pide al participante que lea en voz alta dos sílabas. El participante tiene dos oportunidades. Si en dos de	Él.

	tres oportunidades no logra enunciar las sílabas, se suspende la prueba.	
Palabra	Se pide al participante que lea en voz alta dos palabras. El participante tiene dos oportunidades. Si en dos de tres oportunidades no logra enunciar las palabras, se suspende la prueba.	Clave.
Enunciado	Se pide al participante que lea en voz alta dos enunciados de manera fluida. El participante tiene dos oportunidades. Si en dos de tres oportunidades no logra leer con el enunciado con fluidez, se suspende la prueba.	El papá de Fernando es doctor.
Historia	Se pide al participante que lea una historia breve. Se evalúa la fluidez de la lectura.	Juanito siempre estaba serio, serio… Nada podía ocurrir a su alrededor que le arrancara una sonrisa siquiera. Aunque mirara payasos muy graciosos que contaban chistes, hacían actos de magia y hacían bromas muy

		divertidas… nada, el niño seguía muy serio. Un día temprano, despertó a su mamá diciendo: ¡Ya me salieron mis nuevos dientes! Desde ese día, Juanito es el niño más sonriente que conozco.
Comprensión	Se pide al participante que conteste una pregunta de comprensión lectora donde se requiere realizar una breve inferencia.	¿Por qué no quería reír Juanito? (R= Porque no tenía dientes).

En esta investigación se adaptó el instrumento MIA lectura a Náhuatl para poder conocer cuántos Nahua-hablantes saben leer y en qué nivel de los propuestos por MIA, adaptando los ítems de la prueba de lectura del castellano al Náhuatl de manera que las palabras, enunciados e historias empleadas tengan cercanía con la cotidianidad de los participantes de investigación. El instrumento quedó adaptado como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3.

Instrumento MIA para el Náhuatl de la Sierra de Zongolica (MIANZ).

Ítem	Descripción	Ejemplo
Sílaba	Para hacer la equivalencia de las sílabas, en náhuatl se utilizaron palabras monosilábicas.	Tlen (Cómo).

Tlahtolmeh	Se utilizaron palabras bisilábicas que no utilizaran letras de dos alfabetos, haciéndolo legible para usuarios de ambos alfabetos.	Kolotl
Oración	Se utilizaron oraciones simples donde únicamente hubiese sujeto	Totolin amo patlani
Tlapowalli (Historia)	Se utilizó un texto escrito por un niño nahua-hablante. Al ser producción de un niño propio de la región sabemos que el texto es correcto desde el dialecto y sociolecto. Sobre la redacción fue revisado por el Mtro. Hasler y el Mtro. Yopihua, ambos expertos en la lengua.	Teh okotzintli. ¿Tleka melahkan tikualtzin? Iwan tla teh amo otiyetoskiaya, tehwan noihki amo otietoskiayah iwan teh axkan nikan tikah. Tehwan semitznehneki ika miak tlamantli Tla teh amo otietoskiaya. Tehwan noihki amo otietoskiayah ihkinon teh, okotzintli, miak semitztlasohtla.
Tlahtlanilli	Se hizo una pregunta sencilla al respecto de la lectura buscando que el participante infiera una premisa (al igual que en el texto en castellano).	¿Tleka miak sekitlasohtla okotzintil?

Las instrucciones se tradujeron completas salvo por las palabras *sílaba* y *oración* pues no existen en Náhuatl.

Procedimiento y resultados

Se tradujo el instrumento a náhuatl empleando el alfabeto de 19 grafías divididas en consonantes y vocales avalado por la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas (AVELI, 2014):

- Consonantes - Ch, h, k, ku, l, m, n, p, s, t, w, tl, tz, x, y
- Vocales - A, e, i, o

Los ítems fueron estructurados con la sintaxis de la lengua además de estar diseñados con palabras de uso común para las personas de la Sierra de Zongolica. El instrumento atravesará el proceso de validez y confiabilidad. Se aplicará el instrumento y se analizarán los datos con procesos estadísticos.

Para lograr una validez interna, el instrumento fue revisado por tres distintos expertos en Náhuatl con la misma variante dialectal. Para versión final del instrumento se tomaron en cuenta todos los comentarios y correcciones realizados por los mismos. De forma adicional, se realizó una revisión con un hablante de otro dialecto (huasteca), quien hizo múltiples correcciones al instrumento.

Las historias utilizadas y los enunciados son todos contextualmente correctos, en tanto que refieren objetos comunes para la población meta del instrumento. Además, se consideró que lo pudiesen leer niños y que (en los enunciados) se utilizaran solo palabras que resulten iguales en ambos alfabetos.

La aplicación del instrumento se realizó con 12 participantes: 11 mujeres y 3 hombres. Se seleccionó un muestreo por disponibilidad dado que la vitalidad de la lengua en niños es bastante exigua. Las edades van entre los 8 y los 12 años. En cuanto a los resultados, tres de los participantes lograron responder la pregunta de comprensión lectora, uno logró leer la historia, siete llegaron al logro de enunciado y uno más no obtuvo logro alguno.

Tabla 4.

Puntajes de los niños encuestados.

Número	Sexo	Edad	Grado	Logro MIANZ	Alfabeto	Comunicación	Escritura
1	Mujer	8	2	3	0	2	2
2	Hombre	9	3	3	0	2	2
3	Mujer	8	3	0	0	2	2
4	Mujer	9	4	3	1	2	2
5	Mujer	9	4	4	1	2	2
6	Mujer	9	5	5	0	2	1
7	Mujer	11	6	5	0	1	1
8	Hombre	11	6	3	2	1	1
9	Mujer	12	6	3	2	1	1
10	Hombre	9	5	3	0	2	2
11	Mujer	11	6	5	0	1	1
12	Mujer	11	6	3	1	1	2

Nota:
Alfabeto: 0 sin preferencia, 1 alfabeto de AVELI, 2 Alfabeto propuesto por la SEP.
MIANZ: 0 sin logro, 1 sílabas, 2 palabras, 3 enunciados, 4 historia, 5 comprensión.
Uso del náhuatl para la comunicación escrita: 1 sí, 2 no.
Uso del náhuatl en código escrito: 1 sí, 2 no.

Se les preguntó al respecto del alfabeto. El objetivo era conocer con cual se sentían más cómodos. En siete casos, los participantes no lograron discriminar un alfabeto de otro. Mientras que el resto, los otros tres prefirieron el propuesto por la AVELI y dos prefirieron un alfabeto con fonemas y gramáticas propias del español.

Preguntamos sobre el uso de la lengua para comunicarse con otras personas en código escrito y el uso del código de manera privada. En el acto comunicativo siete participantes dicen no usar la lengua mientras que los cinco restantes sí la emplean. De igual forma en la escritura privada se repiten las mismas cifras, pero en distintos participantes.

Conclusiones

A pesar de que no se consiguieron suficientes participantes para la prueba, el poderla aplicar sirvió como una primera aproximación a la validación. Pese a que no se pueda comprobar de manera estadística, el instrumento cuenta con validez aparente y en su aplicación funciona

igual al instrumento en castellano en tanto que delata a los participantes que no logran pronunciar bien las palabras y también si comprenden o no la lectura. De igual forma se realizará el proceso de validación de manera posterior.

Etnografía

Durante mi breve estancia en la Sierra de Zongolica encontré características sociolingüísticas que considero pertinente reportar, dado que parte de la morfología de este estudio fue permeada, de alguna forma, por las mismas. A diferencia del español el náhuatl, en algunas circunstancias, no está conformado por palabras preexistentes. El náhuatl trabaja con raíces, prefijos y sufijos, haciéndola una lengua muy versátil. Tanto así que objetos con breve tiempo de existencia (ej. USB, Computadora) o conceptos propios de otra lengua (ej. Comunicación) son rápidamente nombrados con ingeniosos neologismos.

Otra característica del náhuatl es la ausencia de una forma prescriptiva de la lengua. Comenzando por el empleo de dos alfabetos distintos y la ausencia de un organismo que dictamine las formas *correctas* en cuanto al código escrito (como en el español la Real Academia Española). Encontré que si en el castellano es incorrecto decir *haiga* en lugar de *haya*, en náhuatl ocurre lo mismo con *xipepena* o *xipehpena*. Estas impresiones hacen de la labor de medición un desafío más grande.

La lengua ya no resulta tan común en las generaciones más nuevas, al menos en Atlahuilco. Casualmente en mi estancia, sucedió una reunión de madres de familia. Estas mismas antes de entrar al salón estaban dialogando en náhuatl y al entrar al salón comenzaron a hablar español. Los niños que pudieron leer náhuatl son de sexto de primaria y solo algunos lo hablan. Ninguno parecía tener preferencia por un alfabeto u otro.

No parecen tener preferencia por algún alfabeto, lo cual indica que no les enseñan un alfabeto propio del náhuatl.

Al realizar la prueba los participantes tuvieron dificultad al diferenciar las palabras *Teh* y *Tlen* otro indicio de falta de entrenamiento, pues ambos fonemas no son comunes en el

castellano. El maestro de una escuela nos explicó que su escuela no era bilingüe y por lo tanto les enseñaban solo 20 minutos de náhuatl al día. A razón de tener mayor cantidad de participantes buscamos una escuela bilingüe. La gente del pueblo nos indicó en camino. Al llegar nos encontramos con la sorpresa de que el maestro de la escuela bilingüe no se encontraba dando clases en viernes a las 11:00 am. Una madre nos dijo que no asistió.

Limitaciones

Se requiere de voluntarios que apoyen con la aplicación del instrumento, por lo que habrá que planear bien los procesos de capacitación, además los voluntarios tendrían que ser preferentemente bilingües. La prueba MIA ha sido aplicada a partir de la selección aleatoria de hogares. Esto resulta casi imposible en la Sierra de Zongolica por dos razones: En primer lugar, la vitalidad de la lengua con las nuevas generaciones, desde mi experiencia, es baja. Esto obliga al investigador a utilizar muestreos por conveniencia. En segundo lugar, MIA utiliza el instrumento para niños en edades de 6 a 15 años, esto también es improcedente, por lo que el rango se tendría que ampliar dramáticamente.

Discusión

Para realizar estandarización de instrumentos es necesario adaptarse a la morfología de la población. Esto también implicará el cambiar los criterios de selección, pues no se podrá trabajar con niños de 6 a 5 años si se pretende validar estadísticamente. Al observar los fracasos de la traducción (Backhoff et al, 2015) la realización de este modelo de etnopsicometría utilizando pragmática moderna y lingüística descriptiva podría extrapolarse a otras lenguas.

La potencia del método radica en su capacidad de adecuación, pues se estructura el instrumento a partir del contenido y no de las propias palabras para ajustarse a la población meta. Esto es solo hipotético por el momento, para probar el modelo se tienen que realizar pruebas de validez y confiabilidad a partir de pruebas estadísticas.

De ser favorables los resultados se podrá utilizar el modelo para realizar mediciones educativas en distintas lenguas.

Referencias

Abram, M. (2004). Estado del arte de la educación bilingue intercultural en América Latina. Interamerican Development Bank. Recuperado a partir de http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina__.pdf

Airoldi, F. C., & Arechalde, M. A. S. (2003). *Cambio lingüístico y normatividad*. UNAM.

Alvar, M. (1986). Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español. *Biblioteca Virtual Universal*. Recuperado a partir de http://www.biblioteca.org.ar/libros/153707.pdf

AVELI. (2014). *Aprendamos todos. Manual para la enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuatl de la sierra zongolica.* (2da edición). Xalapa, Veracruz, México: Secretaría de educación del estado de Veracruz.

Backhoff, E., Solano-Flores, G., Contreras, L. Á., Vazquez, M., & Sánchez, A. (2015). *¿Son adecuadas las traducciones para evaluar los aprendizajes de los estudiantes indígenas? Un estudio con preescolares mayas.* México: INEE.

Backhoff Escudero, E., Andrade Muñoz, E., & Peon Zapata, M. (2006). El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México. Recuperado a partir de http://benv.edu.mx/reforma_curricular/MATERIALES_CURSO_PANORAMA_ACTUAL/el%20aprendizaje%20del%20espa%F1ol,%20las%20matem%E1ticas%20y%20la%20expresi%F3n%20e.pdf

Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e cultura*, *13*(2), 247–258.

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Grupo Planeta (GBS).

Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, *34*(1), 63–72.

Corona, S. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. Recuperado el 24 de abril de 2017, a partir de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167003

de Luque, S., Moralejo, E., Pardo, R. H., & Rivera, S. (1997). *Metodología de las ciencias sociales*. Biblos. Recuperado a partir de http://www.academia.edu/download/40747224/pardo_problematica_del_metodo.pdf

De Saussure, F., & Baskin, W. (2011). Course in General Linguistics [1916]. *London: Duckworth*.

Diario Oficial de La Federación. (2008). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Recuperado a partir de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/59310/catalogo_lenguas_indigenas_mexico_2008.pdf

Farfán, J. A. F. (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
Fernandez Ham, P. (2006a). Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas. CDI. Recuperado a partir de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35734/cdi-indicadores-perspectiva-genero-2006.pdf
Fernandez Ham, P. (2006b). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México*. CNDI-PNUD. Recuperado a partir de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35732/cdi-informe-desarrollo-humano-pueblos-indigenas-mexico-2006.pdf
Ferrer, J. R. C. (2010). Análisis contrastivo de las escuelas lingüísticas de traducción y de la escuela de polisistemas aplicado al estudio del argot. *Revista Electrónica de Estudi os Filológicos*. Recuperado a partir de https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/tritonos-1-traduccion_argot.htm
Gifre, M., & Guitart, M. E. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *0*(15), 79–92. https://doi.org/10.18172/con.656
Gimeno Menéndez, F. (1984). Multilingüismo y multilectismo. https://doi.org/10.14198/ELUA1984.2.02
hamel, rainer enrique, & sierra, maria teresa. (1983). diglosia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropología Americana*, (8), 89–110.
Harste, J., & Burke, G. (1996). Predictibilidad: Un universal en lecto-escritura. En *Nuevas perspectivas de procesos de lectura y escritura.* (pp. 52–67). México: XXI Editores.
Hasler Hangert, A. (2001). Gramática Moderna del náhuatl de Tehuacan–Zongolica. *Proyecto Mundo Indígena AC Jalapa, Ver*.
Hernandez, G. (1998). *Paradígmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
Hernández Padilla, E., & Bazán Ramírez, A. (2016). Efectos contextuales, socioeconómicos y culturales, sobre los resultados de México en Lectura en PISA 2009. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
Hooft, A. van't, & Tamayo, M. F. A. (2015). El uso de las nuevas tecnologías y las lenguas y culturas indígenas: el multimedia del Náhuatl de la Huasteca. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (España) Num.3 Vol.12*. Recuperado a partir de http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/400004
INEE. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE. Recuperado a partir de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf
Jara, H. de la, J, F., Vergara-Lope Tristán, S., Jara, H. de la, J, F., & Vergara-Lope Tristán, S. (2016). Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. *Innovación educativa (México, DF)*, *16*(70), 85–108.
Jiménez, J. R. B., & Parra, Y. J. F. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista Universidad de La Salle*, *0*(59), 99–124.

Jurado, S., Villegas, M. E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V., & Varela, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la ciudad de México. *Salud Mental*, *21*(3), 26–31.
Lada Ferreras, U. (2001). La dimensión pragmática del signo literario. *Estudios filológicos*, (36), 61–70. https://doi.org/10.4067/S0071-17132001003600004
Lucci, M. A. (2011). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. Recuperado a partir de http://digibug.ugr.es/handle/10481/17420
Maceres, A. P. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de historia de la psicología*, *28*(2), 19–25.
Martínez Tejerina, A. (2008). Análisis contrastivo de la subtitulación vista desde dos prismas: el descriptivismo y el prescriptivismo. *The Journal of Specialised Translation. 2008;(9): 96-107*. Recuperado a partir de https://repositori.upf.edu/handle/10230/16376
Martínez-Rizo, F. (2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *22*(1).
Mayor, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua* (Actas del IV Congreso Internacional de A.S.E.L.E.). Madrid.
Méndez García de Paredes, E. (2008). Modelos idiomáticos y prescriptivismo. El caso del andaluz. En *El valor de la diversidad [meta] lingüística.(pp. 1370-1389). Actas del VIII Congreso de Lingüística General. Madrid: Universidad Autónoma*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado a partir de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25095
Méndez García de Paredes, E. (2011). Modelos idiomáticos, codificación de usos y prescriptivismo. *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico: in memoriam Manuel Alvar*, 111–134.
Modiano, N. (1984). Bilingual-bicultural education in Mexico: Recent research. *Contemporary Educational Psychology*, *9*(3), 254–259. https://doi.org/10.1016/0361-476X(84)90029-8
Morris, C. (1964). *La significación y lo significativo: estudio de las relaciones entre el signo y el valor.* MIT Press, Cambridge, Massachussets. Jesús Antonio Cid (tr.).
Ojeda, G. D. O. (1981). El español hablado en Canarias: visión sociolingüística. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 111–116.
Parejo, I. G. (2000). Variación y simplificación en el español hablado por inmigrantes. *actas del XI Congreso Internacional A.S.E.L.E.* Recuperado a partir de http://segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/variacionysimplifisabelgparejo.pdf
Piaget, J. (1978). *A dónde va la educación*.
Salgado, A. A. (1998). *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
Sánchez Padilla, S. (s/f). El modo «correcto» de hablar. *AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura*. Recuperado a partir de http://www.medigraphic.com/pdfs/aapaunam/pa-2011/pa112e.pdf
Toledo, V., Alarcón-Chaires, P., Moguel, P., Olivo, M., Cabrera, A., Leyequien, E., & Rodríguez-Aldabe, A. (2001). El Atlas Etnoecológico de México y Centroamérica: Fundamentos, Métodos y Resultados. *Etnoecológica*, *6*(8), 7–41.

Tristán, S. V.-L., Hevia, F. J., & Rabay, V. (2017). Evaluación Ciudadana de Competencias Básicas de Lectura y Aritmética y Análisis de Factores Asociados en Yucatán, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *10*(2). https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.005
Trujillo, M., & Terborg, R. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: el caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, *7*(12), 127–140.
Vygotskii, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Planeta (GBS).
Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI.