



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

**"USO Y DISTRIBUCION FUNCIONAL DE LAS
LENGUAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-
ESCRITURA EN EL SALON DE CLASES" "**

148962

TRABAJO TERMINAL

Que para acreditar las unidades de enseñanza-aprendizaje de
Seminario de Investigación e Investigación de Campo
y obtener el título de

LICENCIADA EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

P R E S E N T A

BERTHA MONICA GONZALEZ ENRIQUEZ

COMITE DE INVESTIGACION

DIRECTOR: **RAINER ENRIQUE HAMEL WILCKE**

ASESORES: **MTRO. RODRIGO GONZALEZ DIAZ**
MTRO. RICARDO FALOMIR PARKER

México, D.F.,

Noviembre 1993



**"USO Y DISTRIBUCION FUNCIONAL DE
LAS LENGUAS PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL SALON
DE CLASES"**

INDICE

Agradecimientos	3
Introducción	6
CAPITULO I	8
1. Metodología y marco teórico conceptual	8
Modelos de enseñanza de la Educación Bilingüe	10
Métodos que se emplean en la enseñanza de la L2	11
El análisis conversacional en clase	14
CAPITULO II	25
2. La cultura otomí en el Valle del Mezquital	25
Origen etimológico	26
Ubicación geográfica del Valle	27
Antecedentes históricos del Mpo. de Cardona Hidalgo	27
Datos geográficos de Pozuelos	29
Historia de la comunidad	31
Tenencia de la tierra	33
Organización social de la comunidad	35
Servicios comunitarios	37
Aspectos económicos	39
Organización política	41
Población	42
Migración	43
Tradiciones y costumbres	43
La religión evangélica	45
CAPITULO III	46
3. Situación Sociolingüística de la población	46
3.1 Política lingüística y educativa hacia los indígenas de México.	48
Estructura regional de la educación indígena	50
Educación Pre-escolar	50
Educación Primaria Bilingüe	51
3.2 Etnografía de la escuela primaria de Pozuelos Hgo. Antecedentes Históricos	52
Organización Escuela - Comunidad	54
Distribución del tiempo en la escuela	56
3.3 Etnografía del salón de clases	64
CAPITULO IV	67
4. Interacción en el aula: métodos, aprovechamiento y distribución del tiempo escolar	67

Métodos y programas para el aprendizaje de la lecto-escritura	69
Aplicación de test (CE1-EE2)	90
Distribución del tiempo en la estancia escolar	96
CAPITULO V	108
5. Distribución y uso funcional de las lenguas en el salón de clases	108
5.1 Interacción verbal en el salón de clases	108
5.2 Patrón de interacción verbal. (de dos ejercicios)	126
5.3 Estrategias para el aprendizaje	135
5.4 Uso funcional de las lenguas	145
Conclusiones	152
Bibliografía	157
Anexos	
Transcripción de clase)	161

AGRADECIMIENTOS.

Este trabajo es el producto de varios meses de investigación, logró que agradezco al Instituto Nacional Indigenista por el apoyo financiero a través del convenio INI-UAM que fue crucial para que pudiera finalizar el mismo.

Mí infinito agradecimiento a los habitantes de la comunidad de Puelos Hgo., quienes me brindaron gran apoyo, compartiendo conmigo sus vivencias, pláticas, amistad y sobre todo haberme permitido ingresar a sus hogares quitándoles un poco de su tiempo. De igual manera quiero manifestar mi gratitud a las autoridades y a todo el personal docente de la escuela primaria bilingüe "Emiliano Zapata", que con su colaboración y paciencia fue posible realizar esta investigación.

Al comité de investigación les agradezco sinceramente sus valiosas aportaciones, a mi director de tesis el Dr. Rainer Enrique Hamel Wilcke, por su colaboración en la organización, críticas y aportaciones para la ejecución de este estudio, de quién aprendí mucho. A mis lectores, Mtro. Ricardo Falomir y Mtro. Rodrigo Díaz, por sus asesorías y aportaciones para la culminación del mismo.

También quisiera extender mi profundo agradecimiento a Alvaro Mera por su apoyo y cariño, así como a mis amigos Gabriel Solis y a los compañeros de la sala de informática Martín Garcia, Juan Jiménez, Victor Hdez., MariBel y Rodolfo Hdez., que con su apoyo incondicional me ayudaron en la elaboración de mi tesis.

A MIS PADRES

FRANCISCO Y GRACIELA

*Mi eterno agradecimiento por
brindarme la oportunidad de llegar
hasta aquí, y a Dios sobre todo por
tenerlos a ustedes.*

INTRODUCCION

Para el presente estudio nos concentramos en una de las comunidades del municipio del Cardonal, la comunidad de Pozuelos, cuya región pertenece al Valle del Mezquital Hidalgo. Aquí se manifiestan dos tendencias históricas que intervienen en el conflicto lingüístico: "por un lado, la creciente extensión del español y el desplazamiento del otomí como tendencia principal, y por otro lado, ciertos elementos de resistencia lingüística y cultural del grupo hñähñú como tendencia subordinada" (Hamel 1988:326). El desplazamiento de la lengua otomí, supone la pérdida de sus tradiciones comunitarias, la pérdida de la capacidad comunicativa en su lengua, etc., mientras que la resistencia supone que los otomís quieren conservar su propia lengua y su cultura.

Debido a lo anterior, la presente investigación conduce a que su realización se base en estas dos tendencias; el conflicto lingüístico y la resistencia lingüística y cultural se hacen presentes actualmente en la comunidad de Pozuelos, ya que es considerada como una población bilingüe en el sentido de que sus lenguas, el otomí y el español son utilizadas para cubrir las necesidades de comunicación. Esta situación la vemos frecuentemente en episodios cotidianos, es decir, que "a cada ámbito de comportamiento lingüístico le corresponde el uso de una de las dos lenguas que se aplica en la sociedad" (Coronado 1981:53), en este caso la lengua dominante (español) va sustituyendo a la lengua indígena, que cada vez está más restringida en el espacio social donde se utiliza. Es así, como nuestro interés principal para conocer de qué modo los factores socioculturales que conforman el conflicto lingüístico entre la lengua minoritaria indígena (otomí) y la lengua nacional (español), incurren directamente en la educación bilingüe. De ahí, que nuestro tema de este trabajo se concentra en el estudio del problema observado en la situación escolar de los niños indígenas en la escuela primaria bilingüe de esta comunidad; analizamos así, la forma en que se expresa un conflicto lingüístico en la escuela y en particular en el salón de clases. Suponemos que el conflicto lingüístico se presenta desde el momento en que el niño ingresa a la escuela, monolingüe en otomí y con escasos conocimientos de una segunda lengua (español), donde gran parte de los conocimientos y los procesos de aprendizaje se dan en español.

Este estudio forma parte de un proyecto colectivo, que se ubica en el campo de la lingüística y sociolingüística aplicada, con un diseño evaluativo, comparativo y longitudinal parcial. Este proyecto de investigación es denominado Educación indígena bilingüe bicultural: Análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de la L1 y L2.

Se han obtenido resultados, aunque todavía preliminares, de esta investigación, cuyo material empírico será un apoyo fundamental para el desarrollo de este trabajo.

El material principal obtenido son las observaciones de clases y la aplicación de tests (pruebas). Cabe destacar que no podremos basarnos totalmente en los tests aplicados, ya que tienen una confiabilidad limitada, debido a que miden solamente una porción del conocimiento escolar y del desarrollo académico del alumno; es por ello que el análisis principal de mi tesis, se basa en la observación de clase, misma que nos permitirá conocer con mayor detalle, cómo se usan y distribuyen las lenguas (español- hñähñú) para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura de estos niños indígenas. De estas observaciones se obtendrán los elementos de juicio más válidos, ya que se ajustan más a la realidad que los mencionados tests.

Los detalles más específicos y referentes a las situaciones experimentales y materiales que encauzaron nuestro estudio se explican en detalle en el capítulo I (Metodología y Marco teórico conceptual). El capítulo II se refiere a la cultura Hñähñú, así como a la etnografías del lugar en donde se realizó la investigación. El capítulo III muestra la situación sociolingüística de Pozuelos, así como la estructura general de la educación indígena del Valle y en particular de esta comunidad. Los capítulos IV y V concentran las hipótesis y su respectivo análisis de las observaciones en cuanto al funcionamiento de la interacción en el salón de casas, y la distribución y uso funcional de las lenguas en el salón de clases y las conclusiones finales del presente estudio.

CAPITULO I

1. METODOLOGIA Y MARCO TEORICO CONCEPTUAL.

Esta investigación se basa principalmente en la información empírica que se obtuvo directamente durante las tres fases de trabajo de campo que se realizó en la comunidad estudiada.

Cada una de ellas se llevó a cabo en períodos de tres meses en promedio. La primera fase dio inicio en enero de 1991 y finalizó en abril del mismo año, la segunda fase se realizó de septiembre a diciembre de 1991 y la última fase tuvo lugar de abril a julio de 1992. Cabe mencionar que también se realizaron visitas extras fuera de estos períodos, con la finalidad de enriquecer la información y el material obtenido (traducciones del Hñähñú al español e información complementaria).

Fue necesario realizar una selección minuciosa del material que se obtuvo durante estas tres fases para la elaboración de los análisis desarrollados en el presente estudio. Se obtuvieron algunas de las características socioculturales más relevantes de la comunidad de Pozuelos. No se pretendió hacer una descripción detallada de los diversos aspectos que conforman la vida social, económica y política de la comunidad, pero sí se hizo énfasis en aquellos aspectos que lo ameritan. Cabe mencionar que gran parte de la información referente a la estadística y geografía de la población del municipio del Cardenal Hidalgo, y en particular de la comunidad de Pozuelos, se debe a la participación y colaboración de sus pobladores, quienes proporcionaron datos referentes a su historia, entorno geográfico y recursos económicos, así como de la organización social general, con el objeto de recabar la mayor cantidad de información posible, se realizaron las siguientes actividades:

CANT.	TIPO	APLICACIÓN	TIEMPO DE LA APLICACIÓN
05	EN	Representantes de la comunidad	Enero a Marzo de 1991
03	SC	Eventos regionales	Enero a Marzo de 1991
04	SC	Faenas	Octubre a Diciembre de 1991
04	SC	Asambleas	Abril a Junio de 1992
02	EN	Representantes y vecinos de la comunidad	Abril a Junio de 1992

EN - Entrevistas

SC - Situación Comunicativa

Este estudio tiene implicaciones sociolingüísticas, ya que se trata de ubicar la unidad escolar en el contexto, tanto del conflicto lingüístico y cultural entre el español y el otomí, como de la sociedad circundante y del conjunto étnico.

Para la elaboración de la etnografía de la escuela se requirió de la colaboración de la autoridad máxima de la unidad escolar (director), así como del personal docente de la misma, del Comité de la escuela y de la participación de algunos padres de familia que proporcionaron información complementaria, tanto de la misma unidad escolar como de la comunidad en general. También se contó con el "diario de campo" que registró todos los comentarios y actividades extrasucitadas dentro y fuera de la comunidad, además de contar con el material obtenido de las siguientes situaciones:

CANT.	TIPO	APLICACIÓN	TIEMPO DE LA APLICACION
08	EN	- maestros - papás	Enero a Marzo de 1991
07	EN	- Representantes de la escuela - papás	Octubre a Diciembre de 1991
03	EN	- Maestros - Director de la escuela - Comité de la primaria.	Abril a Junio de 1992

Para poder centrarnos en el análisis principal de este estudio fue necesario, como investigadores, penetraren el salón de clase con el fin de conocer la "vida escolar" que se desarrolla día con día en un grupo; pero sólo como observador, no como participante; esto, con el fin de no causar alteraciones en las conductas de nuestros actores (maestro-alumnos). Para ello se requirió de intensas semanas de observación de clases cuyo fin primordial fue familiarizarnos con el grupo, para no causar ninguna alteración en su conducta que interfiriera al momento de registrar la interacción verbal que se realiza en el salón de clases. Se anotó en hojas previamente elaboradas el registro de aquellas conductas que difícilmente se podrían reproducir al momento de realizar la transcripción de la observación de clase, (en grabaciones auditivas). Este material permitió detectar la distribución y el uso funcional de las lenguas, así como también las actividades verbales y no verbales del maestro y de los alumnos.

Con la recopilación de todo este material se pretende obtener una evaluación de los objetivos lingüísticos globales, así como del material didáctico y metodológico que se observa en la práctica de la educación indígena bilingüe.

Modelos de enseñanza de la Educación Bilingüe.

La UNESCO establece en 1953 la prioridad para la lengua materna como vía de enseñanza propicia de la lecto-escritura. Pues en la realidad, durante la enseñanza se han comprendido dos modelos distintos para la adquisición y la enseñanza por medio de la segunda lengua. Para las minorías en los EU y otros países, este modelo de enseñanza comienza en la lengua materna y con el método directo (von Gleich 1989:149).

El modelo de la enseñanza se inicia en lengua materna; inicia con la lecto-escritura en esta lengua hasta que el niño haya alcanzado un nivel suficiente para poder leer; recién entonces se empezará a leer en la segunda lengua. La lengua materna se emplea para la enseñanza de asignaturas; paralelamente se enseña en forma sistemática la segunda lengua, primero a nivel oral, antes de comenzar a leer y escribir en español. Posteriormente se comienza a utilizar en forma progresiva la segunda lengua como lengua de enseñanza. Los maestros son bilingües y primordialmente deberían pertenecer al mismo grupo étnico que los alumnos.

El modelo directo; inicia con la enseñanza oral de la segunda lengua. La lecto-escritura en esta lengua se iniciará sólo cuando los alumnos hayan adquirido suficiente conocimiento del castellano. A partir de ese momento la segunda lengua será también la lengua de enseñanza para las otras materias. No se enseña en la lengua materna. El maestro es nativo-hablante de la segunda lengua.

"La finalidad del programa de inicio en la lengua materna, es formar al alumno en ambas lenguas para el aprendizaje académico. En el método directo la finalidad es dominar la segunda lengua" (von Gleich 1989:150).

De acuerdo a los principios pedagógicos generales se puede partir de la suposición de que el paso de lo conocido (la lengua materna como primera) a lo desconocido (la segunda lengua) es el más apropiado; es decir, la transferencia de la habilidad de lecto-escritura del otomí al español. Este axioma, junto con la función de conformar la identidad por medio del mantenimiento de la cultura originaria y de la lengua en el proceso escolar de socialización, sirvió de legitimación para la resolución de la UNESCO de 1953, mediante la cual se recomienda fomentar y dar preferencia a la lengua materna con la enseñanza primaria, es decir, no sólo para la lecto-escritura sino también para la enseñanza de las demás asignaturas.

Tanto en Latinoamérica como en Africa, la aceptación de esta pauta enfrenta el problema de la diversidad lingüística, unido al estado de oralidad, es decir, de no graficación de la mayoría de las lengua autóctonas. Países como México, Perú, Bolivia y Guatemala también escogieron en la fase inicial de sus proyectos

bilingües esa modalidad, partiendo del supuesto de que una enseñanza previa oral del español como segunda lengua crearía las condiciones para una lecto-escritura exitosa directamente en español.

Los fracasos sufridos con este procedimiento llevaron en casi todos los países Latinoamericanos a una reorientación y a un nuevo modelo, o sea, la lecto-escritura inicial en la lengua materna (L1) con enseñanza paralela de la segunda lengua y el paso a la enseñanza de la lecto-escritura en la segunda lengua a partir del 2º o 3º año escolar; se trata de programas de transición cuya meta es el paso de la lengua materna a la segunda lengua adquirida (L1 -> L2), tal como ocurre generalmente, por ejemplo, en todos los programas bilingües llevados a cabo o asesorados por la institución norteamericana Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en casi todos los países latinoamericanos.

"En todos los demás programas de lecto-escritura directa en la L2 se han demostrado claras deficiencias, aunque no son siempre tan drásticas como en la deserción, pero muy manifiestas si se considera la desproporcionada cuota de repetidores en los primeros grados de la primaria."(von Gleich 1989:150)

Métodos que se emplean en la enseñanza de la L2.

Las habilidades: oír --> entender --> hablar son adquiridas mediante el método directo; en los primeros años se les identifica a menudo equivocadamente con los métodos audio-orales, apoyados casi siempre por estímulos visuales.

Los ejercicios de pronunciación son generalmente ejercicios puramente repetitivos de palabras o frases. En algunos programas se comienza con ejercicios constructivos con pares de palabras para diferenciar los sonidos en L1 y L2 (Von Gleich, 1989).

A esta fase siguen las más diversas formas de ejercicios para la comprensión auditiva y la producción verbal. Dichos ejercicios van desde el estereotipado pattern-drill descontextualizado y el ejercicio esquemático de las ordenes que se dan en clase, hasta un estilo de enseñanza con un enfoque comunicativo caracterizado por enunciados útiles para la comunicación entre maestros y alumnos o entre alumnos.

La enseñanza monolingüe es la parte absoluta en la instrucción de la L2, pero con frecuencia los maestros bilingües no cumplen con esta regla cuando notan que los alumnos no los entienden o simplemente cuando pierden la paciencia.

Aplicando el método de traducción oral se introducen expresiones en la L2 equivalentes a expresiones en la lengua materna, comenzando por palabras para designar objetos, pasando luego a hacer ejercicios con ellas. Por supuesto, al emplear únicamente este método queda limitado el éxito del aprendizaje. Se debe señalar que ambos métodos se mezclan a menudo.

Ante esta situación, se elaboró en 1987, en coordinación con

la SEP y la DGEI, una propuesta de enseñanza de la lecto-escritura, para los niños otomíes y en su misma lengua hñähñú. Esta es una alternativa pedagógica denominada Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Es indígena porque participan en ella los pueblos y profesionales indígenas tanto en su diseño como en su aplicación.

Es bilingüe porque permite el uso, desarrollo y estudio sistemático de la lengua materna y el aprendizaje del español como segunda lengua.

Es bicultural porque los contenidos programáticos se fundamentan en las raíces culturales del pensamiento y de la trayectoria histórica de los grupos étnicos que se interrelacionaron con los elementos de la cultura nacional y universal (SEP-DEGI, 1987).

Esta alternativa tiene como propósito principal desarrollar armónicamente las capacidades del niño indígena en relación con su entorno natural y social, equilibrando la comprensión y el manejo de dos mundos: el propio y el externo.

Aquí se considera a la lengua materna como medio de comunicación y expresión de ideas. Es por ello que desde los primeros meses en la escuela deben comprender la necesidad de conservar y desarrollar su lengua materna, en función de su aplicación en la lectura y en la escritura, para asegurar su identidad y posteriormente enriquecerla al conocer las costumbres, valores y tradiciones de otros lugares. Esto implica que el niño, antes que nada, debe consolidar y reformar su lengua y cultura propias antes de aprender cualquier otra lengua y cultura que no sea la materna. Para aprender una segunda lengua se requiere primero enseñar en forma oral y escrita la lengua materna y después enseñar en forma oral y escrita el español como segunda lengua, de lo contrario ocurrirán "interferencias lingüísticas" es decir, el niño tendrá problemas en el manejo del español y de la lengua propia trayendo como consecuencia un bilingüismo inadecuado.

Esta circunstancia es la que nos impulsó en primera instancia a conocer los factores curriculares que tienen que ver con el proceso de la instrucción escolar indígena en la práctica. De ahí, a tratar de mostrar los principales problemas que explican el por qué del bajo rendimiento escolar en esta escuela bilingüe. Hamel hace hincapié en las principales causas a las cuales se debe el bajo rendimiento escolar; según él, "reside en el conflicto entre el objetivo oficial impuesto -la alfabetización- y el objetivo pedagógicamente necesario -la castellanización- adquisición del español como L2 y el desarrollo de la lengua materna. Esta contradicción lleva a que la escuela bilingüe juegue un papel activo en el desplazamiento de la lengua indígena y que refuerce así la tendencia principal del conflicto lingüístico, mientras que en los hechos siga vigente el curriculum descrito" (Hamel 1988:328).

Para constatar lo anterior, nos hemos apoyado en el siguiente material:

CANT.	TIPO	APLICACION	TIEMPO DE LA APLICACION
28	OC	1º "A y B"	Enero a marzo de 1991
07	OC	2º "A y B"	Octubre a diciembre de 1991
03	OC	2º "A y B"	Abril a junio de 1992
02	Libro de texto oficial 1º Libro para el maestro.		Ciclo escolar 1990-1991
10	pre-test CA	2º B	Octubre a diciembre de 1991
10	pre-test EE2	2º B	Octubre a diciembre de 1991

De esta información se hizo una selección minuciosa, cuyas observaciones permitieron escoger una secuencia de siete días de clases consecutivos que abarcara un módulo completo del programa oficial, cuyo fin central a analizar es la interacción en el aula de clases, permitiendo conocer los factores institucionales (metodologías propuestas, material escolar y la instrucción efectiva en las tareas académicas en clase), y cómo fueron invertidos en términos del tiempo, para cubrir los objetivos de este módulo. Cabe mencionar que también nos apoyamos de los pre-tests que se aplicaron en la segunda fase del proyecto, ya que estos son, hasta cierto punto, el resultado final de un ciclo escolar. Con el apoyo de dicho material se podrá determinar qué es lo que ocasiona el bajo rendimiento de la instrucción escolar.

El análisis anterior nos ha permitido ver más allá de la problemática existente. Esto nos conduce a hacer un análisis más minucioso; aunque penetrar a un salón y observar el desempeño de la clase es sencillo, la labor se complica cuando se pretende conocer su estructura funcional pedagógica, en donde el motor principal para su desarrollo es la distribución y el uso funcional de la lengua materna (hñähñú) y la segunda lengua adquirida (español).

Para el desarrollo de este análisis se requirió de una selección de 38 observaciones de clase que se realizaron durante las tres fases de esta investigación, de las cuales se seleccionó sólo un fragmento de la clase del 01-03-1991, misma que pertenece al grupo de 1º año "B". Se requirió de las hojas de registro de las observaciones de clase, que captan las acciones verbales y no verbales de los interactuantes; la grabación auditiva del evento de la clase que se tuvo que transcribir para posteriormente traducirla del otomí al español; el diario de campo y de las entrevistas del personal docente y de los padres de familia de los alumnos.

Como se mencionó anteriormente, para conocer la estructura

organizacional de un evento de la clase no es necesario que éste corresponda a la realización global de la tarea (todo el día de clases), es por ello que en este caso sólo elegimos un fragmento de ella que permitirá analizar las acciones de sus interactuantes (maestro-alumno(s)).

Este fragmento de la clase es la parte medular de este estudio; en él se pretende conocer la organización y distribución del uso funcional de las lenguas, analizando así las interacciones verbales (turnos) más relevantes, ya que suponemos que en ellos se presentan una gran cantidad de tecnicismos recurrentes que son los que regulan la clase.

Para tal realización me he apoyado en autores que se respaldan en los trabajos de Sacks, Schegloff y Jefferson, quienes propusieron un sistema formal para detallar el funcionamiento de la distribución de turnos. Ellos parten del hecho de que, en toda conversación cotidiana se desarrollan una serie de normas que la regulan; para llevarla a cabo se requiere, por lo menos, de dos participantes que alternen sus actividades discursivas producidas por ellos.

Cabe mencionar que "la conversación no se constituye en base al intercambio de unidades monológicas independientes. Se trata más bien de un proceso de construcción interactiva, en el que participa también el oyente" (cita a: Bermann 1981:25 en Hamel 1984).

De esta manera iniciamos con el proceso de la construcción interaccional. A cada acto se le denomina turno; éstos son entonces, "unidades de segmentación que se definen por un cambio de hablante" (Van Dijk 1987:107 en Villars, Freeman.1989)

Los mecanismos de la "maquina conversacional" o la "maquinaria de turnos" son prácticamente los que obligan a los interactuantes a proceder dentro de un conjunto de ciertas reglas básicas.

Sacks, Schegloff y Jefferson¹ mencionan dos componentes:

El primer componente de construcción de turnos (turn constructional component) permite la explicación de la construcción interna de un turno, o sea, de las unidades sintácticas y léxicas que lo componen, permitiendo así al oyente prever su clausura y la transición para la propuesta al siguiente turno.

El segundo componente de asignación de turnos (turn allocation component) determina las posibilidades de transferencia de turnos (cambio de turno). Este cambio de turno podría resumirse de tal manera que la ejecución del turno por parte del hablante sugiere o insinúa la apropiación de la palabra por parte del otro hablante u oyente, esto es, que cada interacción verbal forme parte de un par adyacente. El par adyacente se compone de la secuencia interactiva de dos enunciados, los cuales corresponden a la primera parte del par; el primero da inicio a la construcción interactiva y el segundo corresponde a la reacción que dejó el primer hablante

¹ Sacks, Schegloff y Jefferson 1974, en Hamel 1984.

(pregunta-respuesta). Esta posibilidad podría darse de la siguiente forma:

El hablante en turno define la participación del siguiente hablante, es decir, le asigna a éste la palabra. Si no se produce asignación de turnos, alguien toma la palabra, es decir se autoselecciona. Este alguien puede ser el mismo hablante en turno u otro hablante (Sacks/Schagloff/Jefferson 1978, Tradc. Villars/Freeman 1989:12-13).

La aplicación de pares adyacentes implica una relación asimétrica entre los participantes, como es el caso de la interacción entre el profesor y sus alumnos en clase. Aquí es el profesor quién casi siempre da inicio a los pares adyacentes y que por lo regular marca la transición y referencia, además de determinar la duración de los turnos de sus alumnos.

El maestro por ejemplo, al tener la dirección discursiva y solicitar información del conocimiento de sus alumnos, es quién dirige y controla la construcción de la máquina de toma de turnos, como se ilustra a continuación:

Esta escena corresponde al 2º "B" 27-04-92. Pozuelos, es el mismo grupo de la maestra Roberta Delgado:

M: Por qué, por qué una persona o un animal no vive sólo...
(pausa) porque va a tener más bien sus necesidades, una de las necesidades, o sea, lo que más necesitan ya sean las personas, Mariana! (le habla fuerte a Mariana por estar platicando con su compañera de atrás) o los animales es la alimentación, sí Isidora, o ustedes creen que pueden vivir sin alimentarse los animales y las plantas

Als: animales

Als: no

Alno: se muere de hambre

M: qué pasaría si no comieran

Als: se mueren

M: Entonces una de nuestras necesidades es la alimenta..

Als: ción

M: la alimentación es una de las necesidades que tenemos, también otra de las necesidades que tenemos, cuál creen ustedes que es, a donde vi.. a donde vivimos,

Als: vivimos

M: cómo se le llama ese lugar donde vivimos

Ala: cómo

M: cómo se le llama ese lugar en donde vivimos

Alnas: el pueblo, el pueblo

M: bueno el pueblo sí, pero en donde viven en donde se, donde se duermen, donde comen, a donde duermen,

Alna: a donde caminan

Al-2: en la casa, en la

casa
M: eeh!
Alna: en la casa
M: en la casa, otra de las necesidades que
debemos de tener es..(pausa) tener casa y tener alimentación
si.

En la interacción anterior se presenta el primer componente constituido por unidades léxicas, lo cual permite presenciar los rasgos de proyectibilidad, y de esta forma, prever su desenlace o su clausura.

Claro está, que la construcción de turnos requiere de un conjunto de reglas que regulen el mecanismo de la toma de palabra entre los interactuantes, la reducción de espacios o huecos conversacionales (pausas) y de traslapes; en este caso, se puede ver el proceso de la distribución de los turnos que son controlado por la maestra, pues ella es quién asigna y delimita la palabra de sus alumnos; así mismo, de alguna forma condiciona e impone restricciones sintácticas y semánticas a las respuestas de los educandos.

Tomando en consideración que la maestra registra en este evento de clase aproximadamente 275 turnos, cuyas intervenciones varían entre dar instrucciones, hacer solicitudes, realizar comentarios, etc., se convierte así en el distribuidor con mayor intervención comunicativa de todo el grupo, es decir, en el componente de asignación de turnos (turn allocation component); por lo regular es ella quién más se hace notar, ya que es quién asigna la palabra al siguiente turno, insinuando de alguna manera la apropiación de la palabra por el alumno; aunque éste por lo regular se encuentre en posición inferior ante la maestra, que es quien normalmente abre los pares adyacentes.

Maneras simples de regular la conversación.

De acuerdo al modelo del análisis conversacional que establece los mecanismos formales, se presenta el control que regula la interacción verbal; se observan una serie de postulados del análisis conversacional aplicables en mayor o menor grado al desarrollo de las conversaciones cotidianas:

- 1) *El cambio del hablante es recurrente o por lo menos sucede.*
- 2) *En la mayoría de los casos, sólo un participante habla a la vez.*
- 3) *Son frecuentes, pero breves los momentos en que habla más de un participante a la vez (...).*
- 4) *Son frecuentes las transiciones (de un turno al siguiente) sin intervalo y sin traslape. Junto con las transiciones caracterizadas por un breve intervalo o traslape, conforman la gran mayoría de las transiciones(...).*
- 5) *El orden de los turnos no es fijo, sino variable.*
- 6) *La extensión de los turnos no es fija, sino variable (...).*

- 7) La extensión de los turnos no es fija, sino predeterminada de antemano.
- 8) Lo que dicen los participantes no está especificado de antemano.
- 9) La distribución relativa de los turnos no está especificada de antemano.
- 10) El número de participantes puede variar (...).
- 11) La conversación puede ser continua o discontinua (...).
- 12) Obviamente se usan técnicas para atribuir turnos. El hablante de turno puede escoger al siguiente (por ejemplo, el hablante de turno dirige una pregunta a otro participante), los participantes pueden escogerse así mismos, con el simple hecho de empezar a hablar (...).
- 13) Se usan varias unidades de construcción de turnos: Los turnos pueden proyectarse por la duración de una palabra o, por ejemplo, extenderse a una oración (...).
- 14) Es evidente que se dispone de mecanismos para tratar errores y violaciones en la toma de turnos. Si dos participantes, por ejemplo, perciben que están hablando al mismo tiempo, uno de ellos se detendrá prematuramente, reparando así la perturbación (...). (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974,700-701, en Hamel 1984, traducc. de él.).

Estos postulados pueden ser detectados en la interacción verbal dentro del salón de clases o dentro de cualquier conversación informal cotidiana, aunque estas reglas o postulados simples tienden a variar según el interés de cada uno de sus interactuantes. Esto lo vemos dentro de la interacción que anteriormente se ilustró; en este ejemplo, el postulado 5 marca que el orden de los turnos de sus participantes no está de antemano ya estructurado sino que varía según la necesidad de cada participante.

Alternancia de turnos (traslape). Se puede presentar cuando el hablante en turno no designa quién hablará enseguida y se produce una autoselección; cualquiera de los demás participantes puede apropiarse del turno e implícitamente apropiarse el derecho de ganar el turno para hablar. En caso de que algún otro o varios inicien el turno simultáneamente (produciéndose un traslape) se quedará o se impondrá uno, generalmente porque los demás acceden, puesto que los traslapes dificultan y en ocasiones distorsionan la comunicación por lo que difícilmente duran, impidiendo con ello la claridad en la comunicación, como se ilustra en la siguiente interacción:

M: Cómo se le llama ese lugar en donde vivimos
Alnas: el pueblo, el pueblo
M: bueno el pueblo sí, pero en dónde
 viven, en donde se, donde se duermen, en donde comen, a
 donde duermen, a |donde caminan eeh!

Alna: | en la casa, en la casa
Alna: en la casa
M: en la casa, otras de las necesidades que
debemos tener es.. tener casa y tener alimentos...

Mecanismos de reparación en la toma de turnos. En este tipo de interacción conversacional, se presenta una serie de mecanismos de reparación en la toma de los turnos; ya que en ellos suelen presentarse participaciones (traslapes o interrupciones) hechas en clase por el alumno(s) o por el maestro. Cuando éstas suelen suceder, el primer mecanismo de reparación aplicado es la suspensión repentina que uno de los participantes hace de su turno, para permitir así que el otro hablante lo haga abiertamente. Este tipo de mecanismos de reparación se realiza con mayor frecuencia por el alumno, ya que las violaciones más frecuentes son las que realiza el maestro a la participación discursiva del alumno en su caso.

Silencios, cambio de turno. Los silencios (pausas) que se llegan a presentar durante la parte discursiva del interactuante, llega a obtener ciertos valores distintos, dependiendo del momento y de la situación grupal en el que se encuentren, el tipo de tarea propuesta, el grado de espontaneidad de los interactuantes y de quién sea el hablante en turno. Por lo regular, "en una discusión plenaria se dan dos tipos de pausa, la vacía (silencio) y la que se rellena con formaciones tales como "uhjum, uuh, eeh!, tartamudeos, falsos comienzos y repeticiones" (Meléndez; 1989).

- El tipo de pausa vacía puede durar fracciones de segundo o minutos. Estas se pueden llegar a dar por diversas razones:
- Los interactuantes se enfrentan a situaciones que requieren decisiones sobre lo que se va a decir y cuál será el léxico o estructura formal que se usará para comunicarlo.
 - Las pausas que son descritas como conductas de desorganización provocada u ocasionada por un estado emocional. En vez de representar un tiempo para la planificación, son el resultado de presiones temporales durante el estudio de la pre-tarea, donde actúa con intensidad el saber del maestro; sí los oyentes se niegan a hablar, el coordinador, en su papel propicio de la comunicación, puede acudir a enunciados "remolque" hasta el momento en que uno de los participantes tome el turno.

Comúnmente, ya sea al inicio o durante el transcurso de la clase, se van presentando una gran variedad de pausas e "interjecciones" (palabras con las que se expresa imprecisión, admiración, gusto, dolor y otras emociones del hablante en turno) por parte de los interactuantes; en la mayoría de los casos, las más notorias y frecuentes se dan por el maestro, ya que constantemente elabora enunciados o preguntas según sea la acción

a realizar, que ocasionan dichas expresiones. Lo anterior se ilustra en el siguiente fragmento:

M: también el queso
Alno: (incomprensible voces IC) la leche te ayuda
M: es de origen |
Alumno 2: | (IC)
M: eeh..(pausa) es de origen animal, entonces la leche y
el..(pausa) ahora; pero no nada más comemos alimentos,
Isidora, Joel acá éste
Als: ajo.

Uso de reacciones espontaneas (relajo). Es una forma de ser y de comunicarse de alumnos. Se alterna con la tarea y con el juego que ellos mismos llaman "relajo". Este relajo es un momento lúdico, en donde se intercambia lo chusco con lo serio, la agresividad con la dulzura, momento en donde los alumnos conversan, bromean, ríen sobre situaciones de su vida cotidiana o circunstancial. Los niños viven las reacciones como una forma de vincularse y la reivindican como tal frente a la maestra.

Formas normales de realización de un Patrón de Interacción Verbal.

Análisis del PIV de dos ejercicios en clase.
Constitución de la acción verbal.

En el mismo fragmento de clase de Ciencias Naturales, se pretende estudiar como se expresan los patrones de interacción verbal² (PIVs). En el transcurso de una interacción verbal en clase, los patrones de acción verbal constituyen una subclase de los patrones de acción en su conjunto, por lo que son de hecho, sucesos estandarizados de acción de acuerdo a relaciones de necesidades y constelaciones sociales para ejecutar fines específicos; por lo tanto, los PIV son la conformación de la organización de la acción verbal. Todo PIV conjunta un plan organizado en secuencia, lleva consigo actos-extralingüísticos (movimientos de manos, etc.) y acciones verbales.

Los solicitantes, al poseer roles interactivos diferenciados de antemano, pueden decidir el instante de inicio o cambio de tema

² Hamel, define como Patrón de Interacción Verbal la categoría pragmática subyacente a la interacción verbal que la estructura de acuerdo a las tareas comunicativas planteadas en una situación determinada; pone con ejemplo, aquellos patrones que proporcionan información, la acción verbal de compra-venta en un mercado, el pase de lista o el trabajo con un ejercicio en el salón de clases. (Hamel. 1983).

(patrón), pues se suelen compartir, aunque tal vez de forma desigual, "los marcos referenciales dentro de los cuales se desarrolla la acción verbal" (Villars, Freeman Jo. 1989).

Por otro lado, regularmente no se llega a una "negociación" para poder aceptar el patrón. El inicio del patrón marca solamente la formalización o explicitación de tal acuerdo.

Se establecerá en primer orden la estructura común del PIV, pues al parecer en ambos ejercicios (temas) se presenta el mismo patrón de repetición; posteriormente se caracterizarán las formas normales de realización de su respectivo patrón, así como también la detección del pequeño patrón en expansión, detectándose en éste, su maduración dentro de esta misma expansión interna; esto nos hace suponer que la maduración de este sub-patrón es el componente elemental del que se vale la maestra para poder escenificar la idea central del ejercicio y con ello, los alumnos logren comprender el objetivo de éste.

Estrategias para la enseñanza-aprendizaje escolar.

Partiendo de la teoría del interlenguaje originada por Reinecke (1935), introducida por Corder (1967) y Selinker (1969 y 1972) (citados en von Gleich 1989:107), sobre adquisición de la segunda lengua, referente a que durante la adquisición natural de L2 el educando desarrolla un sistema lingüístico específico, en donde presenta rasgos, tanto de la primera como de la segunda lengua. Al igual que otras lenguas naturales, los interlenguajes son sistemáticos y variables; ésta singularidad radica en la permeabilidad que posibilita un cambio de sus reglas a través de procesos y estrategias específicas de aprendizaje. Esta realización del correspondiente grado de conocimiento alcanzado se denomina variedad del aprendizaje. De esta manera "la adquisición del lenguaje completa constituye una gama de transiciones de una variedad de aprendizaje a otra" (Klein, 1984. Citado de von Gleich 1991:117).

Corder (1967) hace mención de los procesos y estrategias más importantes en el desarrollo de los niños, por lo que he retomado las mas importantes para este análisis:

- Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua (strategies of second language learning). En ésta, se considera como estrategias de aprendizaje, a los procesos mentales en donde el educando ayuda a crear o descubre su sistema lingüístico, partiendo del material idiomático al que está expuesto.

Las estrategias de comunicación en la L2 (strategies of second language communication) son el intento sistemático del educando por expresar significados en esa lengua o entender los contenidos de ésta a pesar de aquellas situaciones en las que aún no ha elaborado las reglas sistemáticas apropiadas de la lengua meta.

Estrategias para la enseñanza en clase.

En el intento por entablar una comunicación en la L2, el maestro y el educando se ven en la necesidad de recurrir a diversas estrategias comunicativas, valiéndose de perifrasis, repeticiones, reestructuración de enunciados o bien de préstamos provenientes de la primera lengua.

Como el monolingüismo de los alumnos al ingresar a la primaria es relativamente alto³, el bilingüismo de los maestros se ve inclinado más a la necesidad del uso oral en otomí. Ante esta situación real aceptada por los mismos maestros y la incomprensión del castellano por gran parte del alumnado, ambos lados han generado estrategias de comunicación para el proceso de aprendizaje.

Pellicer y Rockwell, hacen mención de los tres roles de la interacción, que se entretajan en la red social de la escuela: el libro, el maestro y los alumnos.

Los libros de enseñanza proponen un modelo de norma escrita estándar, mientras que los maestros en su ejecución oral, usan por lo regular una norma local extremadamente manejable e "inestable con tendencias a la ultra-corrección" (López y Jung, 1987); en la interacción alumno-alumno se observa un uso impregnado del contacto de lenguas: "interferencias y code-switching, entre otros" (en Pellicer y Rockwell, 1989). Debido a esto, es indispensable señalar que el empleo restringido, gramatical y léxico, de la segunda lengua no impide que un alumno acuda a aplicar ciertas estrategias pragmáticas que le permitan interactuar con mayor logro. Es por ello que se pretenden identificar en el patrón comunicativo, las estrategias de uso oral⁴ que se llegan a emplear en clase. Para poder analizar lo anterior, se substrajo de las clases del grupo de 1º "B" un fragmento de una de ellas (asignatura de Ciencias Naturales), y se trató de localizar en ésta, una serie de actos discursivos que se suscitan durante el desarrollo.

Para su identificación, fué necesario hacer una selección minuciosa de aquellos actos verbales que son empleados por la maestra al momento de introducir los contenidos semánticos de los ejercicios de esta clase. Esto, con el fin de analizar las estrategias recurrentes (actos verbales) que se supone serán las que generen la interacción verbal entre la maestra y sus alumnos, ya que ella las utiliza como puente para entablar la comunicación con ellos. Lo anterior nos conducirá a conocer con mayor certeza el éxito o fracaso del empleo de estas estrategias recurrentes.

Para la realización de estas variables, se tomó en

³ El grado de monolingüismo en hñähñú de los alumnos que ingresan al primer grado de primaria es más alto en comparación a los niños que son bilingües. Estos datos se registraron por los comentarios (EN), que hizo la maestra Roberta Delgado de 1º "B".

⁴ Estas estrategias están constituidas por interacciones de pregunta-respuesta, que se dan entre maestro y alumno(s).

apropiación del castellano"⁵ (en Pellicer y Rockwell. 1989) como parámetro para esta aplicación.

Las diferentes estrategias discursivas se han dividido en tres categorías, en las cuales se busca la *producción oral* de los alumnos; esta se mide en función de las preguntas que solicitan la descripción de las acciones y sucesos de la ilustración citada; el patrón de estas preguntas (variable "A") marca solamente el detalle descriptivo, utilizando así acciones verbales para su ejecución como: - qué están haciendo, - qué pasó, etc.

Otro de los aspectos a desarrollar de estas estrategias, son las que identifican la cantidad de modos empleados y la competencia de crear información nueva, transmitiendo así el estímulo lingüístico y el visual que se les proporciona con las imágenes (ilustraciones del libro).

En la variable "B", se presentan ciertas preguntas que buscan la apropiación interna del discurso, invitando de alguna manera a los alumnos a *producir libremente su discurso* como se ilustra en la siguiente interacción de una clase de 2º "B" (período 1991-1992).

Maestra: Ahora, dice, nos alimentamos, necesitamos comer alimento variado para crecer; quiere decir, que no vamos nada más un sólo alimento para comer, sino que tampoco vamos a comer mucho en un sólo día, porque qué pasaría si comemos mucho | (IC)
Alumna: | se enferma
Maestra: nos haría daño

Por último se encuentran las preguntas de la variable "C", que solicitan buscar la oportunidad de poder expresar e imaginar ciertas situaciones que estén fuera de la misma escena que ilustra el libro, pero que de alguna manera se relacionan, tal como lo muestra la siguiente interacción de la clase del grupo de 1º "B" (período 1990-1991).

8) T-128/M: por qué beñh que xa zoho nuna dehe parte
por qué piensan que ha llegado esta agua, para qué
T-129/Als: pa da té ña deha
para que crezca el maíz

Dentro de este mismo fragmento de clase se identificaron otro tipo de actos recurrentes empleados por la maestra: preguntas

⁵ "La apropiación del castellano en las escuelas bilingües de Puno, Peru; revisión crítica de una estrategia de evaluación." En esta investigación se realizaron una serie de tests para obtener "las estrategias de evaluación de la apropiación del castellano" mismas que sirvieron como marco de referencia para el desarrollo de este análisis.

CAPITULO II

En este capítulo se presentan algunos de los aspectos históricos más sobresalientes de la cultura otomí, con el fin de ubicar la región en donde se realizó el presente trabajo, con lo cual se presentan algunas de las características socioculturales más relevantes de la comunidad estudiada, procurando dar un panorama general de ésta.

Se ha pretendido hacer una descripción a grandes rasgos de los diversos aspectos que conforman la vida de la comunidad, básicamente se han buscado los factores sociales que se estiman importantes para compenetrar en los temas específicos a tratar posteriormente, es decir, de la situación lingüística y del uso de las lenguas (español- hñähñú).

Los aspectos que se han distinguido se refieren a información sobre la ubicación geográfica del Municipio del Cardonal, así como de la comunidad de Pozuelos en cuanto a su entorno geográfico, antecedentes históricos, a sus recursos económicos y de su organización social general.

2. ASENTAMIENTOS DE LA CULTURA OTOMI EN EL VALLE DEL MEZQUITAL.

Actualmente, uno de los pocos datos que parecen mas probables respecto a su pasado, es que los otomís fueron gente perteneciente a una antigua civilización, presente en el altiplano desde mucho tiempo atrás, aún antes de la inmigración de los nahuas. De cualquier modo, toda la historia de México está llena de información insuficiente y contradictoria además de interrogantes a las cuales los historiadores sólo han podido contraponer conjeturas e hipótesis de trabajo (Tranfo, 1974).

Basándonos en esta cita, mencionaremos los datos históricos generales de la zona del Valle del Mezquital perteneciente al estado de Hidalgo.

Planteamientos hechos por Soustelle nos indican que uno de los primeros pueblos asentados en el altiplano fué el olmeca, quienes al igual que los otomís, llegaron del Este. Dueños de una cultura rudimentaria, los otomís abandonaron el litoral del Golfo, a través de la vertiente Oriental de la Sierra Madre penetrando en el interior del Valle.

Citaremos algunos autores como Carrasco, quién sostiene que los otomís estuvieron en el altiplano y afirma también que precisamente en el Mezquital pueden reconocerse los elementos más antiguos de la cultura otomí y que tales elementos no niegan ciertas derivaciones de las culturas del Golfo. Por otro lado, el autor establece cierta afinidad entre otomís y teponecas.

Cualquiera que haya sido su origen y su idioma (debido a la

Cualquiera que haya sido su origen y su idioma (debido a la llegada de los chichimecas), el desplazamiento provocó que los otomís emigraran al interior del Valle hacia el Este y el Norte. En el siglo XIII se establecen en la zona septentrional que constituye la continuación del Valle del Mezquital, donde florece el reino otomí de Xaltocan.

Los llamados chichimecas aparentemente establecieron buenas relaciones con el resto, intercambiaban productos proveniente de la caza y recolección por productos agrícolas.

Los aztecas al invadir el territorio otomí sometieron a éstos, a pesar de la resistencia, y los utilizaron como escudo en contra de los ataques de los cazadores nómadas del norte.

Al llevarse a cabo la conquista española, los otomís ocupaban una vasta región que comprendía los siguientes estados: Tlaxcala, Puebla, Hidalgo, parte de Veracruz, México y Michoacán.

El resentimiento de los otomís contra los aztecas los llevó a aliarse con los españoles, de los que se habían vuelto valiosos colaboradores. Aún después de la caída de Tenochtitlan, ayudaron a la pacificación de las tribus chichimecas. En poco tiempo se convirtieron al catolicismo y contribuyeron a su difusión entre los pueblos del norte, hecho que permitió la expansión otomí a los estados de Querétaro, Guanajuato y San Luis Potosí. No obstante, su alianza con los españoles no los salvó de la encomienda de la servidumbre ni de ser desplazados por grupos nahuas, los cuales fueron trasladados a Pachuca por los españoles por considerarlos más aptos para el trabajo en las minas allí descubiertas. Por este motivo, los otomís fueron gradualmente desplazados a las zonas más áridas e improductivas.

La familia otomí se encuentra extendida a lo largo de una franja que atraviesa todo el altiplano central de este a oeste, alcanzando las montañas de la vertiente del Atlántico, hasta los confines del actual estado de Michoacán.

Tratando de sintetizar los hechos históricos más significativos de la vida de los otomís del Valle, se podría mencionar que sólo algunas circunstancias los favorecieron, principalmente:

- a) La poca riqueza de la zona no despertó demasiado la inquietud de los encomenderos y por consiguiente no hubo una migración importante de blancos.
- b) La peligrosidad de los acontecimientos confirmó calificar a la zona de territorio periférico y marginal.
- c) La escasa densidad de población en otras zonas, permitió la posesión de terrenos más amplios, por parte de los indios, que en otras regiones.
- d) La capacidad de negociar con los chichimecas convirtió a los otomís en casi indispensables, principalmente en los siglos XVI y XVII.
- e) El naciente desarrollo de la actividad minera permitió la creación de cierta economía de mercado.

Todos estos elementos conjugados, conllevan a un mínimo sometimiento de los otomís por parte de los conquistadores, hasta 1700. Además, la extensión territorial careció de valor respecto al desarrollo de la ganadería y de la adopción de un sistema de barbecho para la rotación de cultivo, lo cual llevó a la

formación de grandes ranchos que solamente fueron destinados a pastizales.

Con los motivos independentistas no mejoraron las condiciones económicas para los otomís, sino que por el contrario, se agravaron. En primera instancia el Mezquital pertenecía casi totalmente al Conde de Regla; a la muerte de éste, el territorio fué dividido, provocando así el latifundio en pequeñas propiedades que obviamente favorecieron a los de cierto capital: criollos y mestizos, mientras que las condiciones de los indígenas continuaban siendo desfavorables.

Origen etimológico.

Según Leonardo Manrique, la distribución lingüística se clasifica en cinco grupos principales:

- 1) Otomí-masahua.
- 2) Pame del norte.
- 3) Pame del sur.
- 4) Matlazinca-ocuitleo.
- 5) Chichimeca.

En cuanto a la semántica del origen de la palabra "otomí", no se tienen datos estrictamente aceptados. Existe una versión que sostiene que la palabra es de origen azteca: "otomitl", transformada posteriormente por el español común en otomí.

De los significados más comunes que se le han asignado al término, Soustelle cita algunas otras referencias etimológicas, según las cuales:

a) Tiene origen azteca: "tocac" aquel que camina y "mitl" flecha, que se traduce como: pueblo de cazadores que camina siempre cargado de flechas.

b) Es la raíz del nombre del antepasado mítico de la raza oton u otomitl.

c) Es la fusión de los dos términos semánticos "otho" no poseer nada, y "mi" establecerse, que se traduce como pueblo sin residencia (nómada).

Ubicación geográfica del Valle.

El Valle del Mezquital es una prolongación del Valle de México, al norte del D.F. La región está limitada por las siguientes elevaciones orográficas: al norte, la Sierra de Juárez; al este, la serranía que va desde el cerro del Fraile hasta el cerro del Aguila y la sierra de Actopan; al sur, la serranía del Mexe y al este, la sierra de Xinthé. El Mezquital está ubicado básicamente en la cuenca del río Tula, que es la corriente de agua principal en la vertiente oriental; el río Moctezuma es marginal y corre casi fuera de los límites del Valle. El río Tula lleva una dirección sur-noreste concurriendo en él algunos afluentes como el río Alfajayucan y el San Juan.

Antecedentes históricos del Municipio de Cardonal, Hgo.

El Cardonal: municipio de la zona árida.

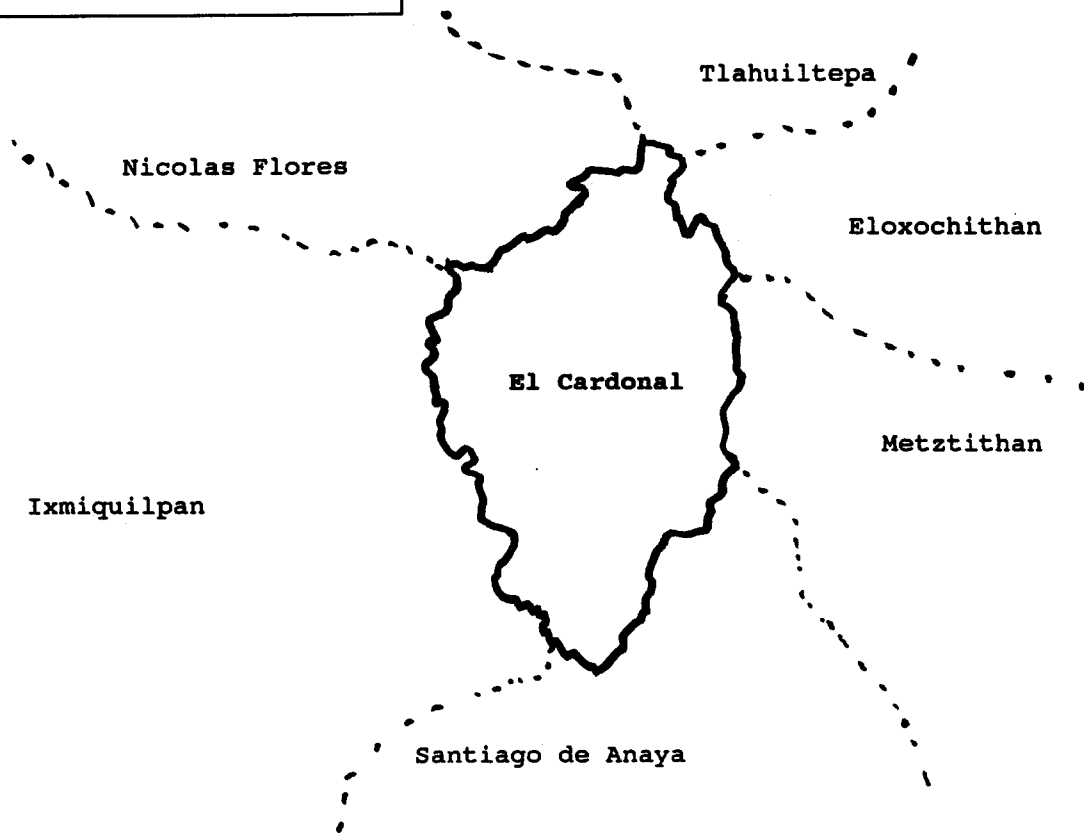
El poblado del Cardonal, conocido anteriormente como "Mineral del Cardonal", es también llamado "Bohai" que en otomí significa lugar de la tierra negra (Olguín, 1980). Se localiza en la parte noreste del Valle del Mezquital, en una de las zonas mas áridas de la región a 20° 30' de latitud norte y a 99°8' de longitud oeste, con una altura de 2,090 m sobre el nivel del mar. El Cardonal es la cabecera municipal del municipio que lleva su mismo nombre, extendido en una superficie de 4,626 km². El municipio del Cardonal limita al norte con los municipios de Nicolás Flores y Tlahuiltepa; al sur con Santiago de Anaya; al oriente con Eloxochitlán y Mexxtlitán; y al poniente con Ixmiquilpan. (Godínez.11982:22).

Para introducirnos y ubicarnos en la historia del Municipio y de sus comunidades, nos concentraremos en la información conocida desde la colonia hasta la época actual.

Durante la colonia, lo que ahora abarca el municipio del Cardonal correspondía a una de las tres principales Repúblicas de Indios de la zona árida del Valle del Mezquital. Dichas repúblicas eran: la del Cardonal, la de Orizabita y la de San Juan Bautista (San Juanico); las tres integradas a la jurisdicción de Ixmiquilpan (Arellano, 1966:619).

Según se lee en ciertos documentos de la época, "cuando el Cardonal se constituyó en República de Indios (1729), contaba en su jurisdicción con dos barrios con más de 600 matrimonios, lo mismo que sus rancherías: San Miguel de la Nopalera Tlacintla, La Florida, Pozuelos y Sabanillas" (AGN. Indios vol. 43 esp. f. 209-290, en Piedad, 1981). El Municipio del Cardonal Hgo. se encuentra ubicado geográficamente en un lugar conocido como la zona del Valle del Mezquital, al poniente del estado de Hidalgo, localizado a 160 Km. al norte de la capital del país. Sus colindancias son con los municipios Tlahuiltepa, Eloxochitlan, Metzlitlán, Santiago de Anaya, Ixmiquilpan y Nicolas Flores (ver mapa 1).

Mapa 1
Municipio de el Cardonal



El municipio del Cardonal cuenta con un alto índice poblacional de indígenas otomís. Se encuentra en las partes altas semiárida del Valle, lo que ocasiona ser una zona con condiciones de vida sumamente difícil, debido a la escasa producción agrícola existente. La situación económica de la región y su relativo aislamiento del municipio, son en gran parte factores relevantes para el mantenimiento de la lengua y cultura otomí. A este Valle pertenecen ocho de las comunidades que encabeza el municipio del Cardonal: San Andrés, Durango, Sta. Teresa, Sauz, San Miguel, Gumbo, Florida y Pozuelos, siendo esta última la comunidad en donde concentraremos nuestro estudio.

Esta población se caracteriza por su clima semidesértico, con una precipitación pluvial escasa en temporada, por lo que predomina la vegetación espinosa (mezquite, cardón, lechuguilla, maguey, bisnaga y nopal). La lluvia de temporal está comprendida entre los meses de julio-agosto, la sequía se presenta de enero a mayo, meses en los cuales la temperatura asciende hasta unos 40 grados C.

Datos geográficos de Pozuelos.

Pozuelos tiene una extensión de 26 km² divididos en pequeñas propiedades mancomunadas.

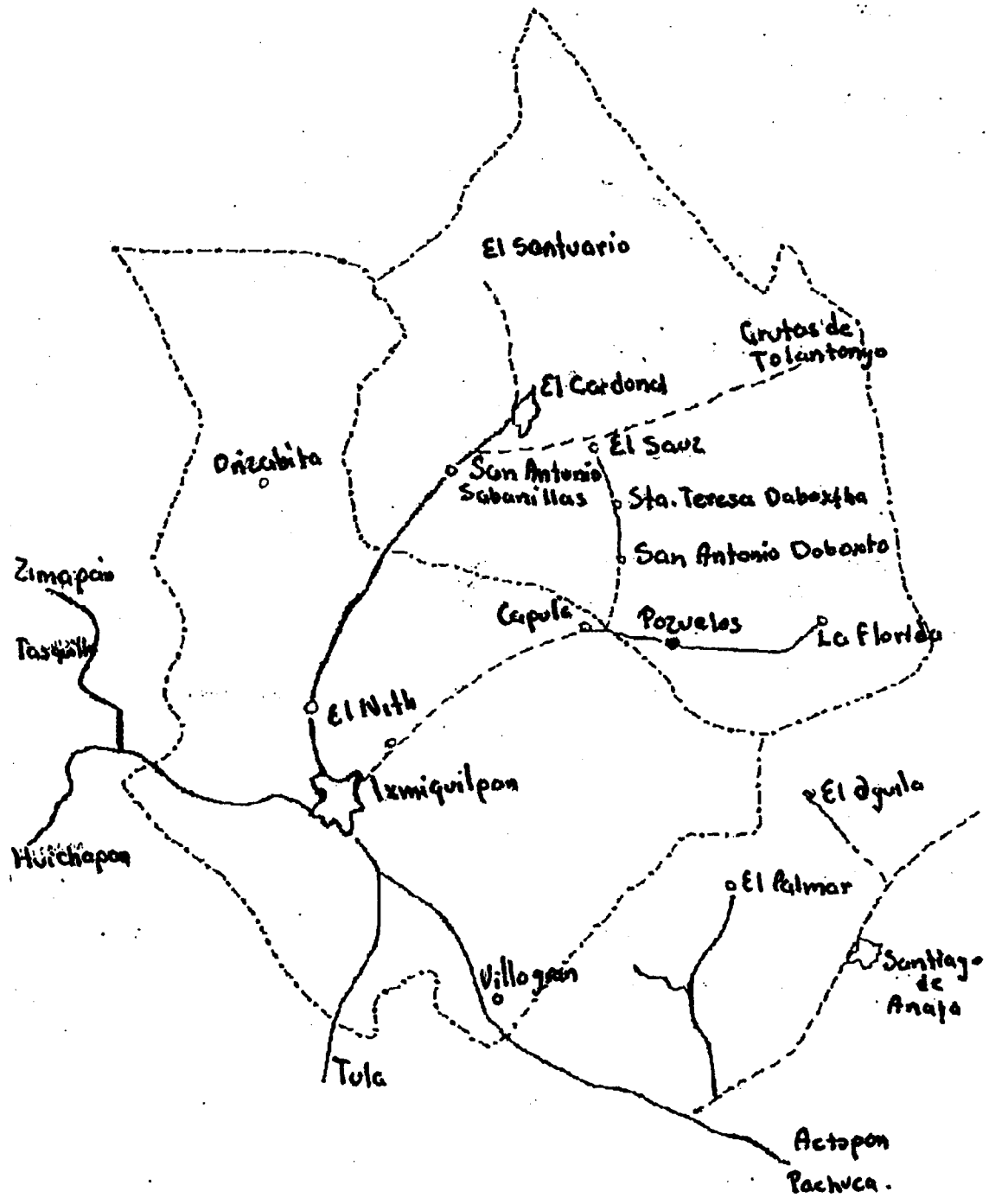
La comunidad de Pozuelos es un poblado que se localiza al norte del Valle del Mezquital y al sureste de El Cardonal. Geográficamente se encuentra situada a 20° 34' latitud norte y a 99° 05' longitud oeste del Meridiano de Greenwich, con una altitud de 1950 mts. sobre el nivel del mar. La zona en donde está ubicada la comunidad de Pozuelos, se encuentra en un alargado altiplano, que va desde la parte alta de la cabecera municipal hasta la parte sureste, en donde se levanta una mediana serranía. Esta descripción del altiplano corresponde a una área geoestadística rural definida en la cartografía del X Censo.⁶

Esta comunidad tiene por límite al norte y al este, al ejido Emilio Hernández, antes hacienda de La Florida; al noroeste, el pueblo y ejido de San Andrés Daboxtha, ambos ejidos pertenecientes al Municipio de Cadonal; al sur limita con el ejido de Julián Villagrán, antes hacienda de Ocotzá; al sureste con el ejido de Santiago de Anaya, Municipio del mismo nombre; y al oeste con la exhacienda de Debodé y Capula, pertenecientes al Municipio de Ixmiquilpan, Hgo.

Pozuelos cuenta con tres vías de acceso, partiendo de la ciudad de Ixmiquilpan: por la carretera que va a El Cardonal (pavimentada hasta 1981), hacia las grutas de Tolantongo y pasando por las comunidades del Sauz, Sta. Teresa Daboxtha. Otra entrada se localiza por Capula, perteneciente al municipio de Ixmiquilpan (pavimentada en 1986), continúa por un camino de terracería que cruza el viejo canal de riego (desemboca de una presa). Siguiendo por este camino se llega hasta el nuevo canal de riego que divide las tierras bajas del valle con la meseta en donde está Pozuelos. El tiempo recorrido entre Ixmiquilpan y Pozuelos por cualquiera de estas vías es en promedio de una hora en automóvil (ver mapa 2).

⁶ La AGEB rural en la que se encuentra Pozuelos corresponde a la clave 13-015-007-2 (X Censo, Cartografía geoestadística, vol.I, 1984:29. Citado en Franco, 1992:20)

Mapa 2
Ubicación de la comunidad de Pozuelos dentro del Valle



Historia de la comunidad.

El significado etimológico de POZUELOS se deriva del sustantivo "POZO", probablemente se le haya asignado este nombre por el hecho de que en toda la región es el único lugar donde existen dos pequeños pozos, donde los habitantes del lugar y las regiones aledañas concurrían para abastecerse de agua.

No se sabe con exactitud la fecha en que fué fundado el lugar. A continuación se mencionarán tres etapas importantes acerca de la historia del poblado: la primera etapa parte de los indicios que confirman que fué habitado posiblemente antes de la creación de las haciendas de Pozuelos; durante la segunda etapa, perteneciente a la Revolución, se desarrollaron hechos vividos por los mismos lugareños y finalmente los años posrevolucionarios que derivan en la constitución del ejido en la década de los treinta, partiendo de aquí el desarrollo de la comunidad. La información fué proporcionada por los campesinos de mayor edad, quienes llegaron a ser testigos de la vida en las haciendas y de los acontecimientos subsiguientes. Esta información se ha convertido en tradición oral para las nuevas generaciones. Como se mencionó anteriormente no se sabe con exactitud cuando se fundó la hacienda de Pozuelos, ni el casco (única construcción de la hacienda, actualmente en ruinas) o bien quién era en ese entonces su dueño; lo que sí se sabe es que uno de los últimos dueños de la hacienda de Pozuelos fué don Gerónimo Martínez, quien era dueño también de las haciendas de Ocotzá y de La Florida; más tarde esta última fué vendida a don Alejandro Atie y la de Pozuelos a don Jesús Badillo, quién la tuvo hasta su muerte, (20-04-1924) heredándola a su hijo del mismo nombre.

La memoria histórica principia a finales del siglo pasado, los testigos que vivieron esta época cuentan que sus padres trabajaron desde siempre para la hacienda.

Había que pagar a la hacienda por las cosechas y el ganado; en aquel entonces se pagaban unos 100 cuartillos de maíz por el pastoreo; los animales que se tenían eran borregos y chivos; el ganado mayor eran los bueyes para las yuntas, además de reses y bestias de carga como caballos, burros y mulas. Había que pagar también por toda la leña recolectada para la cocina o por velas para alumbrarse. Tanto los terrenos de cultivo como las propias casas de los campesinos eran propiedad de la misma hacienda. Era así, que por lo sembrado y por el pastoreo del ganado, la hacienda extendía un recibo de lo que debían pagar los peones; debido a esto, el peón nunca podía pagar por todo, endeudándose cada vez más al grado de tener que perder sus animales en pago o definitivamente ser embargado totalmente por la hacienda; de tal modo, por más que trabajaran, siempre salían debiendo, convirtiendo esto en un gran círculo vicioso.

La hacienda tenía como principal fuente de producción el cultivo del maguey, mismo que era trabajado por los peones que lo raspaban y obtenían de éste el aguamiel para ser llevado a los tinacales. El pulque era transportado y vendido en Ixmiquilpan.

Los días domingo se les permitía a los peones trabajar "sus tierras" y utilizar las yuntas, ya que los días restantes eran dedicados a trabajar en la hacienda. Los sábados se tomaban como

días de pago, durante los cuales el administrador registraba todo lo que debían los peones. La hacienda tenía su tienda de raya en donde daban maíz y pulque como pago a los peones; en caso de que debieran, se les iba descontando.

Esta hacienda servía como punto de descanso donde se efectuaban los cambios de caballo a los carruajes que viajaban de la hacienda de La Florida a la ciudad de Ixmiquilpan.

Se han encontrado en el Archivo General de la Nación, documentos testimoniales donde, desde el año de 1796, se concede licencia a los naturales del barrio de Pozuelos, sujetos al gobierno y al municipio del Cardonal, jurisdicción de Ixmiquilpan, para constituirse como pueblo formal y elegir anualmente oficiales de República.

Se ha llegado a la conclusión posible de que el barrio referido en dicho documento, sea lo que actualmente es el pueblo de San Andrés Daboxtha, ya que también habla de la necesidad de la construcción de una capilla para la celebración del culto religioso, ante la falta de este servicio en la región y por la lejanía del Cardonal.

Un hecho de gran orgullo para los campesinos más ancianos, es el que se presentó en la época del contacto con la Revolución: el general Villa se asentó por unos días en Pozuelos, huyendo del ejército carrancista. Ello valió que las milpas fueran devoradas por sus caballos y que la gente les hiciera tortillas a los soldados. Los naturales fueron usados como guardias para los caminos. A la llegada de Carranza, Villa había partido; aquél lo siguió por el camino de Actopan. La fecha de estos acontecimientos no se tiene registrada.

Un hecho más que se recuerda durante la época de la Revolución delahuertista, es el que indica que Pozuelos fué escenario de una lucha sangrienta sostenida entre las tropas federales y las del General Marcial Cabazos, quien se había revelado en contra del gobierno federal, uniéndose a los ideales de Adolfo de la Huerta.

El contingente comandado por los generales Rios Zertuche, Díaz David y Medina Veytia, dió alcance al general Marcial Cabazos en la exhacienda de Pozuelos. El general fué sorprendido y muerto junto con su gente, mientras pasaba la noche en la madrugada del 21 de abril de 1924.

El cadáver del gral. Cabazos fué conducido a la ciudad de Pachuca, donde fué reconocido por el gral., Pedro Gabay y expuesto durante dos días en el teatro "Bartolomé de Medina" que se encontraba erigido en la calle de Matamoros, para después conducirlo a San Luis Potosí de donde era originario. En esta lucha también perdieron la vida dos de los constituyentes de 1917, los coroneles Adolfo Mayorga y Leopoldo Ruiz Labastida, este último nacido en Jiliapan municipio de Pachuca, Hgo. Sus cadáveres fueron sepultados en la exhacienda, al pie de un árbol de fresno. Posteriormente se exhumaron sus cuerpos para trasladarlos a sus respectivos lugares de origen.

A pesar de estos acontecimientos revolucionarios, la hacienda de Pozuelos continuó funcionando; después de la muerte de Cavazos en 1924, llegó un administrador más, originario de Alfajayucan.

Tenencia de la tierra.

La compleja historia del ejido está marcada por una larga espera y una gran lucha por satisfacer las demandas de la población, cuyos esfuerzos ante la Secretaría de la Reforma Agraria para poder obtener la totalidad de las tierras de la exhacienda de los Badillo fueron infructuosos.

Todavía a principios de la década de los ochenta, a esta familia le pertenecían bastantes hectáreas que aún daban a trabajar a los peticionarios; pero debido a la baja productividad agrícola por las escasas lluvias se vieron en la necesidad de ceder las tierras al ejido.

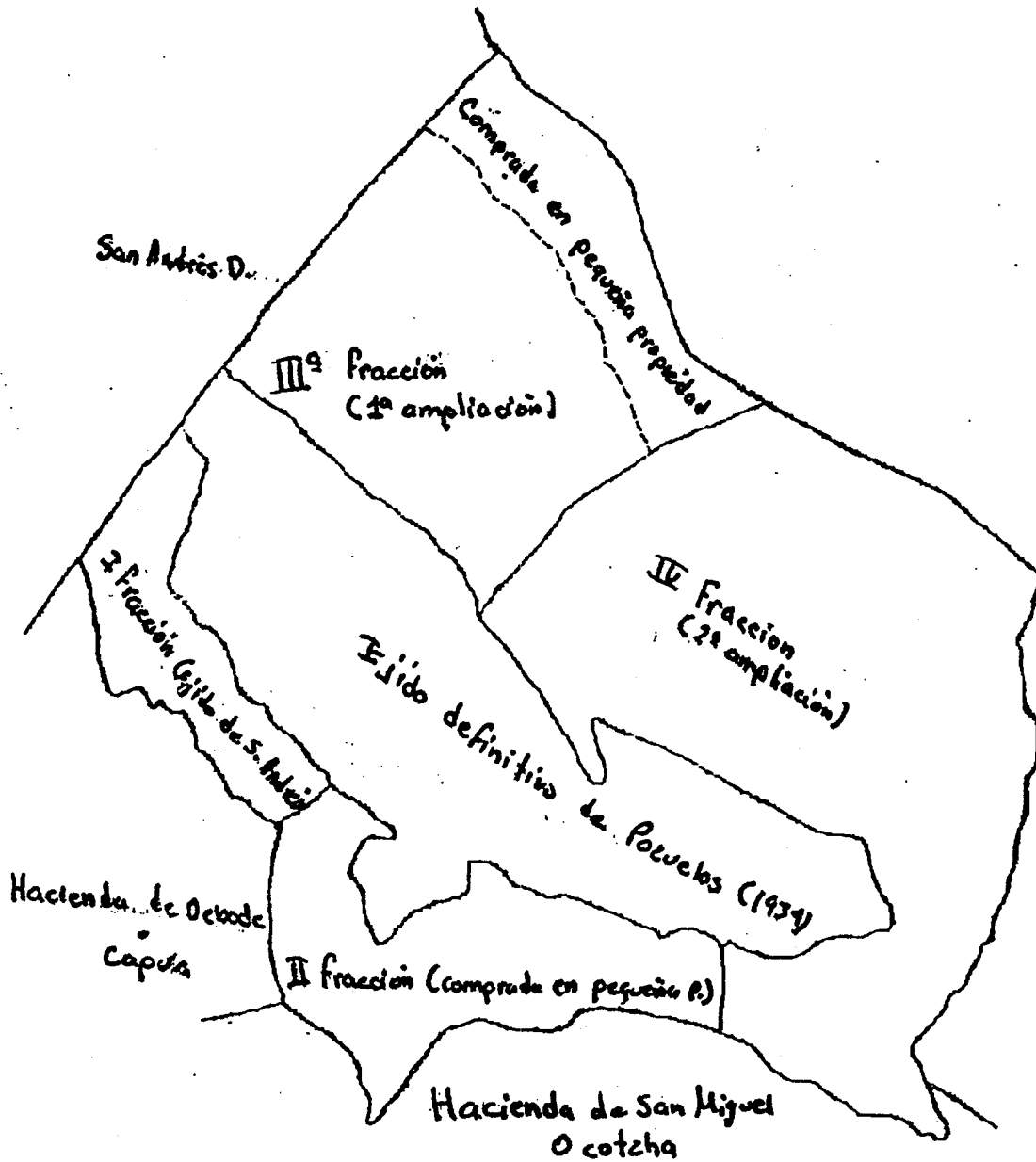
Más que la larga lucha con los Badillo, el problema principal fué la gestión de los prolongados procesos para legalizar la detentación total de las tierras.

Dentro de esta historia se han suscitado algunos conflictos con las comunidades vecinas; estos roces producen relaciones de competencia social o incluso de rivalidad, como sucedió con la comunidad de la Florida; con la cual se entabló una disputa por los terrenos colindantes, al igual que con la comunidad de Capula, aunque en menor grado. Aunque actualmente las diferencias en producción agrícola sean considerables, Pozuelos no deja de ser un pueblo muy competitivo y con mucho empuje en pro del desarrollo de la misma comunidad.

La primera petición de tierra (ejido) fué hecha en 1930 (por 54 habitantes) y desde 1931 comenzaron a llevarse a cabo los trámites. La dotación original del llamado Ejido Definitivo de Pozuelos fué otorgada por la resolución presidencial del 11 de agosto de 1933, publicada el 26 de septiembre del mismo año y ejecutada el 15 de abril de 1934. Las tierras que constituyeron esta dotación fueron tomadas de las haciendas de Pozuelos y de Ocotzhá. Esta dotación abarcó un total de 960 hectáreas, de las cuales 36 son de temporal y 924 de agostadero. Ya para 1970 se dió una resolución definitiva, ya que durante todo ese tiempo sólo se había otorgado la concesión de la posesión provisional de la tierra. Las autoridades ejidales de esta comunidad, por ése entonces únicamente se concretaron a entregar las tierras, pues creían que eso era todo y no se preocuparon por la obtención de ésta. Los 54 ejidatarios a quienes se les otorgó la tierra, la trabajaron según su capacidad, pero la explotación del ejido colectivo fué un hecho que no propició la organización del trabajo o la repartición de la tierra colectivamente, ocasionando con ello que cada quién tomara y trabajara las parcelas que pudo (ver mapa 3).

148962

Mapa 3
Ejido de Pozuelos



Después de 26 años de la dotación original, se otorgó la primera ampliación en 1960, afectando parte de las fracciones II y IV. Con la resolución presidencial del 21 de mayo de 1960, publicada el 13 de agosto del mismo año, se otorgó al ejido de Pozuelos la primera ampliación con un total de 343-16-00 hectáreas. De la fracción III, propiedad de Margarita Trejo Viuda de Badillo, se tomaron 30 has. de temporal; mientras que de la fracción IV, que era propiedad de María de Jesús Corona Viuda de Badillo, se tomaron 313-16-00 has. de agostadero. Esta ampliación benefició a 60 capacitados.

La segunda ampliación del ejido se otorga el 3 de julio de 1986, publicada el 6 de agosto del mismo año, abarcando 643-51-04.98 has. de agostadero cerril árido con un 30% de temporal, tomadas de la fracción IV, siendo beneficiados 101 capacitados.

En 1979 el que es actualmente el Comisario Ejidal (Paulino Mayorga Monter) había sido nombrado presidente del comité particular ejecutivo para que continuara los trámites de la obtención de la documentación de la C.B., y no es sino hasta el 19 de mayo de 1992, que se les entrega la Carpeta Básica de esta segunda ampliación; sin embargo, los trámites han servido de poco por que no hay documentación para la continuación de esta ampliación, únicamente se cuenta con la copia de la resolución presidencial. Lo que se está haciendo actualmente es buscar en las diferentes dependencias, pues se cree que en la Secretaría de la Reforma Agraria pudo haber quedado dicha documentación.

"Actualmente la tenencia ejidal de la tierra es legal por medio de una escritura, y actualmente todos los campesinos tienen tierra pues el reparto se hizo hasta 1986, entonces entraron al reparto los jóvenes de 16 y 17 años, algunos de los cuales son hijos de ejidatarios y de alguna manera van heredando los terrenos para hacer una casita o para sembrar; pero más adelante entonces si va haber problemas" (entrevista al ejidatario Paulino Mayorga 19-05-1992).

Organización social de la comunidad. **Asentamientos.**

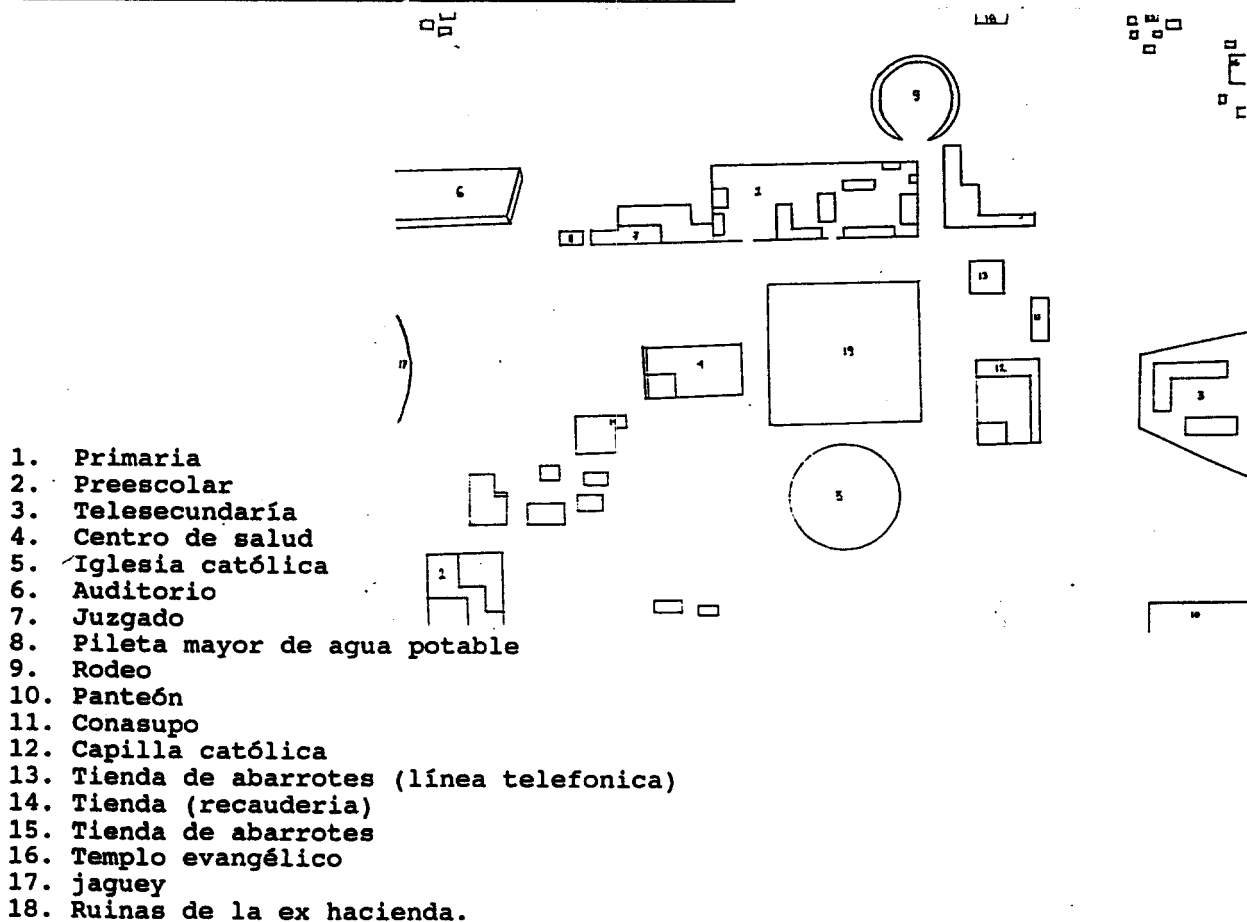
La distribución del centro del pueblo está conformada de la siguiente manera:

La iglesia y la plazuela ocupan el centro (construcciones terminadas recientemente en noviembre y diciembre de 1991), enfrente de la plazuela está la escuela primaria, al lado derecho, el Juzgado y la toma de agua pública principal; más adelante el auditorio (sin terminar de construir). Enfrente de éste hay tres salones que ocupa la escuela pre-escolar (están ampliando la construcción con un par de salones más) y a un lado el jaguey (donde se acumulaba el agua de la lluvia); el centro de salud está a un costado de la plazuela y atrás de él, una tienda de abarrotes y verdulería; del otro costado de la plazuela hay una pequeña capilla y atrás de ésta la Conasupo y una tienda de abarrotes y que además cuenta con servicio de teléfono público. Todas estas construcciones son hechas (en piedra y de cemento) por los mismos habitantes de la comunidad. El resto de las construcciones son casas domésticas; sólo hay dos casas de

dos plantas, mismas que pertenecen a los dos maestros que imparten clases en los primeros grados de la primaria de esta población; el resto de la gente se encuentra dispersa en el interior y exterior del centro del poblado. Aunque la mayoría de las casas ya son de tabique y cemento, quedan aún algunas de adobe y techo de pencas de maguey o laminas de asbesto y madera; por lo regular esta última combinación se usa para las cocinas.

La relativa concentración que se ha establecido a través del tiempo, los ha llevado a identificar diversas zonas como rumbos o colonias, conocidas mas que nada por referencias en los sitios en donde se encuentran el grupo familiar predominante o por alguna referencia geográfica en particular. A las colonias o rumbos se les denomina de la siguiente manera: Basízoa, El jaguey, la Colonia del Centro, la San Pablo, la Rebollado, el Puerto (ngosti), la Barranca, la colonia de los Hernández o de los evangélicos y la del Rancho o ex hacienda. También hay otros asentamientos conocidos como: el panteón, el templo evangélico, el casco o las ruinas de la ex hacienda, los pozos, las tomas y cisternas del agua potable, el juzgado, la Iglesia, la plazuela, la escuela primaria, el preescolar, la telesecundaria y el auditorio en dónde por lo regular se ventilan los asuntos de la comunidad (asambleas ejidales y comunales). (Ver mapa 4)

Mapa 4
Centro de la comunidad de Pozuelos



Servicios comunitarios.

El municipio en su conjunto carece de servicios, excepto aquellas comunidades cercanas a la ciudad que se comunican por carretera o caminos de terracería. Pozuelos en particular, se comunica con las demás comunidades por medio de caminos de terracería que los mismos habitantes han abierto a través de faenas comunitarias.

La comunidad de Pozuelos es una de las poblaciones del Municipio del Cardonal que cuenta únicamente con los servicios más necesarios, entre ellos un Centro de Salud, que es atendido por un médico practicante, el cual llega a realizar en ese momento su servicio social. Este Centro de Salud es visitado por algunos pobladores de las comunidades más cercanas (Durango, San Andrés Daboxtha, Sta. Teresa Daboxtha y la Florida). El servicio se da las 24 hrs. siempre y cuando el médico no haya salido de emergencia. La consulta se paga con una cantidad simbólica de cinco mil viejos pesos, los medicamentos son surtidos desde el municipio del Ixmiquilpan, Hgo.

Otro de los servicios con los que cuenta la comunidad desde 1980 es la energía eléctrica, que abastece a las siguientes unidades: pre-escolar, primaria, Tele secundaria, iglesia y casas que rodean el centro; las demás casas que están dispersas en las faldas de los cerros actualmente cuentan con luz eléctrica gracias a la segunda ampliación que se hizo en mayo de 1992. El resto de las casas que aún no cuentan con este servicio siguen utilizando los mismos medios rudimentarios para alumbrarse, como son las lámparas de gas o de petróleo o simplemente con velas; esto, siempre y cuando su presupuesto se los permita.

En ocasiones cuando hay alguna celebración del pueblo, ocupan el auditorio para los bailes; aquí llegan a instalar una gran planta de luz.

Pozuelos es privilegiada con una caseta de línea telefónica, dando su servicio en una de las tiendas que se encuentra en el centro de la comunidad a partir de 1989.

Por las grandes distancias que hay que recorrer para trasladar mercancía, existen sólo tres tiendas de abarrotes (la primera de ellas, también es recaudería). Dichas tiendas son abastecidas todos los lunes que hay día de plaza en Ixmiquilpan, ya que este es el principal centro de actividades comerciales.⁷ La segunda tienda es la que cuenta con el servicio telefónico. Ambas están en el centro del pueblo. La tercera tienda está en la parte alta de la comunidad cerca de la capilla evangélica. Además de estas tiendas existen algunos puestos ambulantes que por lo regular están martes y miércoles, también cuentan con una Conasupo; el horario de servicio varía: de 7:00 am. a 6:00 pm. los martes, jueves y domingos. En ella se venden todos los productos de primera necesidad: aceite comestible, arroz, harina, frijol, azúcar, leche en polvo, pastas, café, papel sanitario,

⁷ Cada lunes en Ixmiquilpan Hgo., es el centro de reunión para todas las poblaciones que lo circunvecinan, en este día se realiza principalmente una enorme plaza, cuyas actividades son de compra y venta agrícola y ganadera, a demás de venderse otros artículos de primera necesidad entre otros.

detergentes, dulces, etc. La Conasupo comenzó a funcionar el 12 de Octubre de 1989; recibieron de la distribuidora conasupo de Hgo., a través del almacén rural ubicado en la Vega Hgo., su primer abastecimiento, cuyo valor fué de \$8, 523, 000 pesos; también recibió 27 costales de yute de frijol y maíz, y 57 costales de propileno de azúcar y arroz. Actualmente los días viernes vienen a surtir de mercancía y los martes se levanta el pedido de cada ocho días; incluso en este día es cuando el consumo aumenta. Aquí los productos son más baratos que en las tiendas de la comunidad; gracias a esto se mantienen los precios, pues sino hubiera un control de los mismos, éstos se dispararían en las tiendas. El dinero que sale de las ganancias se vuelve a reinvertir para el siguiente pedido ya que únicamente funge como ayuda para la misma comunidad. El encargado es la única persona aparte de los maestros que recibe un pago por su servicio; aquél recibe el 5% de las ganancias del día,⁸ pero ello no impide que deje de cumplir con sus funciones como ciudadano de la comunidad, si hay faena la tiene que pagar o realizar después del horario de trabajo de la conasupo y si hay asamblea manda a su suplente, "tengo que cubrir con mis funciones pagar las faenas y lo que sale de la tienda en ocasiones no alcanza ni para eso"⁹.

Como no existe panadería, todos los jueves y domingos de cada semana, llega una camioneta de Orizabita para abastecer de pan (blanco y de dulce) a una de las tiendas del centro. En cada casa hacen sus propias tortillas a mano o con un pequeño molino manual; otras familias optan por ir hasta Ixmiquilpan a moler su maíz, ya que las tortillas son el complemento de su dieta básica.

A falta de transporte público, los pobladores recurren a los vecinos que cuentan con camionetas particulares, siendo algunas de éstas las que recogen los garrafones del pulque de algunos pobladores que lo producen para venderlo en Ixmiquilpan y sus alrededores. La gente necesariamente tiene que recurrir a ellas para poder trasladarse regularmente, pues para ir a estos lugares deben de pagar \$3, 000.00 pesos por cada viaje. La salida de las camionetas del pulque es a las 7 a.m. y regresan de Ixmiquilpan de 11.00 am a 13.00 p.m.

Aspectos económicos.

La tierra de Pozuelos se clasifica como zona semiárida, donde según Luisa Paré (1980:126. Citado en Franco, 1992:24), la economía campesina está en plena desintegración, no tanto por la competencia directa del capitalismo agrario sino por las condiciones climatológicas, dado que el nivel de organización social del trabajo y el grado de desarrollo de las fuerzas productivas, no permiten más que en forma ocasional la obtención

⁸ De los tres días que está abierta la conasupo el día martes es el más productivo, se han llegado a tener ganancias de un sólo día hasta de \$ 1, 103, 000 pesos, pero también el más bajo ha sido de \$2,000 pesos.

⁹ EN. 22-05-1992/ Bonifacio Mendieta de la Cruz. 25 años de edad.

de cosechas de cultivos anuales de maíz y frijol principalmente. El pulque y las artesanías junto con el trabajo asalariado son la base del sustento.

Por las condiciones climáticas que padece la comunidad, la gente se ve obligada depender únicamente de dos actividades económicamente productivas: la agricultura de temporal y el ganado caprino y ovino. Aunque la escasez de agua no sólo afecta a la agricultura, sino que también repercute en la ausencia de pastizales tanto para el ganado como para la manutención de los animales de labranza y de carga. Los cerros que rodean a la comunidad son de suma importancia como terrenos de agostadero, sólo que cuando escasean las lluvias se ven severamente afectados los ganados.

Un factor importante para el gran desarrollo de la comunidad radica en la negativa del banco, a la solicitud crédito agrícola, "se ha solicitado hace algunos años al Banrural, pero debido a que somos por temporal, desde 1982 no se ha tenido una buena cosecha, así que en vista de que cuatro años consecutivos fueron de pérdidas, el Banco se retiró y ahora sólo el programa de solidaridad nos está apoyando en un préstamo. Los primeros dos años se perdió la cosecha por siniestro (heladas) y únicamente el 25% salió para el levantamiento del techado del auditorio".¹⁰

Se hicieron varias gestiones para obtener el sistema de riego, desde la campaña del Licenciado Gustavo Díaz Ordaz, se le hizo entrega de la solicitud y hasta la fecha no se ha resuelto nada, "hemos llegado hasta la presidencia, se ha recurrido a Recursos Hidráulicos, a varias dependencias y lo que dicen es que no hay suficiente agua para riego por medio del bombeo y por otra parte, a la altura a la que se tiene que bombear el agua es irredituable además de que no regresaría. A cambio de eso, se están reteniendo las aguas broncas, pero ésta sólo sirve para los animales y la que se logra almacenar es muy poca"(EN. misma a Paulino M.M).

A pesar de esto, los escasos recursos de temporal y económicos con los que cuentan les permiten sembrar: maíz, frijol, cebada y nopal principalmente para su autoconsumo, ya que diversos fenómenos naturales (heladas, sequías, lluvias ha destiempo) les impiden tener una producción basta para comercializarla. El maguey es el medio económico más significativo para obtener un ingreso extra, pues de él se obtiene el aguamiel para la elaboración del pulque, el ayate para realizar costales, sacates, lazos, amacas para los niños y algún bordado cómo carpetas, morrales, servilletas, etc. Sólo algunas casas tienen árboles frutales (durazno, tunas e higos; pero sólo dan frutos aquellos que resisten las inclemencias del mal tiempo).

¹⁰ EN. Comisariado Ejidal. Paulino Mayorga Monter 19-05-1992.

El calendario agrícola se esquematiza de la siguiente manera:

Producto	Siembra		Cosecha
maíz	marzo abril	mayo	octubre-noviembre
frijol	" "	"	" "
cebada	" "	"	" "
maguey	todo el año		dos veces por día

La forma de trabajo que impera es "la mano vuelta" entre amigos y parientes, las actividades son: limpiar el terreno, barbechar, sembrar, labrar y cosechar el producto.

En cuanto al ganado y animales domésticos, lo que más predomina son: los borregos y chivos (de 5 a 20 o más); los bueyes, vacas y cerdos existen en menor cantidad (1 a 3); burros y mulas para la carga y acarreo de agua, no hay familia que no cuente por lo menos con uno o dos, para su servicio; sólo algunas personas tienen de uno a dos caballos. Casi toda la gente tiene perros para alejar a los coyotes; en cuanto a aves domésticas, los guajolotes, cocolera, y loros predominan aparte de la gallina (que por lo regular es usada también para la preparación de barbacoa).

El día 22 de cada mes, llega un camión con productos de primera necesidad (aceite, cajeta, frijoles, arroz, sardina) estos productos son repartidos a diversas comunidades por una organización civil religiosa¹¹, y son vendidos a precios módicos de \$9,000 pesos; pero únicamente son para aquellas personas que demuestren que en verdad lo necesitan, porque sus ingresos económicos sean sumamente bajos. Para ello, tienen que tramitar una credencial que especifique cuantos miembros hay en su familia. Se paga cada mes y se perfora la credencial indicando que se entregó la mercancía. El camión se pone afuera de la escuela primaria y comienza a distribuir los productos dentro y afuera de ésta, la gente se forma y al tocarle su turno tiene que mostrar la credencial respectiva para que sea perforada.

Este mismo día un grupo de mujeres se reúne para entregarle a una de ellas todos los trabajos bordados con ayate (comité de bordados de ayate), para que ésta pueda venderlos en Ixmiquilpan o con algún comerciante que las compre al mayoreo como producto de artesanía. Posteriormente esta misma mujer, presidenta del comité, les pagará a cada una por su trabajo. Es de esta manera como la comunidad se organiza a través de comités y cargos que ocupan sus pobladores.

¹¹ Organización católica, iniciada por el padre Linu de Ixmiquilpan. "Desarrollo Económico Social de los Mexicanos Indígenas".

Organización política.

La reunión donde se ventilan los asuntos que aquejan a la comunidad es la asamblea ejidal, en ella se organizan los asuntos que tratan las situaciones ejidales y a la organización comunal: cuotas, cooperaciones, comisiones de trabajo, faenas, etc.

El espacio que tienen las asambleas comunitarias permite descubrir acuerdos y desacuerdos que producen verdaderas discusiones colectivas, para así poder llegar a un consenso si no unánime, por lo menos mayoritario.

En la comunidad y aún en la zona, las relaciones de poder son sumamente más dinámicas que en su estructura formal. En un estudio realizado dentro del Valle del Mezquital (Sierra, 1986:11) "se plantea la existencia de una organización horizontal en las relaciones de poder internas a la comunidad" (citado en Franco, 1992:36).

Esta organización horizontal se forma con un representante de cada comité, los cuales organizan a la gente a su cargo, para que por medio de faenas realicen arduos trabajos dentro y fuera de la comunidad para beneficio de la misma; estas faenas no son remuneradas por ninguna institución, sino todo lo contrario, pues en ocasiones además de poner la mano de obra, tienen que aportar dinero para la construcción de algún edificio o de su mantenimiento, tal cómo la iglesia, el auditorio, el centro de salud o de cualquiera de las unidades educativas.¹²

En seguida mostramos los cargos que son representados por sus mismos pobladores:

Delegado y comité.

Comité del Comisariado ejidal.

Comité para el Pre-escolar.

" " la Primaria.

" " la Telesecundaria.

" " las construcciones.

" " la validación (préstamos para los ejidatarios).

Director de primaria y pre-escolar.

Comité del DIF.

Comité de Solidaridad.

Comité de vigilancia.

¹² Las personas que no cumplen con sus faenas se les aplica una sanción, hay personas que tienen que salir fueras a trabajar y prefieren pagar su cuota en vez de venir hacer su faena. "Bueno, aquí lo menos que se paga es de \$ 7,500 pesos por sanción, porque no es justo que unos trabajen y otros no, si trabajamos todos, todos los necesitamos y si no trabajamos todos nos perjudicamos. Las señoras con hijos que son madres solteras tienen que cubrir su faena con ir hacer el aseo a la clínica (Centro de Salud), a la escuela cuando se llega a realizar algún evento, ellas nos ayudan hacer la comida o a servir y así, ya cubren su faena. Aquí los hombres comienzan a trabajar a los 21 años y a los 18 años o menos si son casados, ya que tienen obligaciones y ya empiezan hacer uso de los servicios de la comunidad, como es del agua, luz, la escuela, los caminos, el centro de salud". (EN Paulino Mayorga Monter).

Comité local.
 Presidente general del agua potable (a nivel municipal).
 Comité de sistemas de pilas de agua.
 Representantes en los credos.
 Comité del mantenimiento de la iglesia.
 Comité de campo mortuorio.
 Comité del centro de salud.
 Comité de feria.
 Comité del deporte.

El Delegado de la Comunidad es la máxima autoridad, funge como Juez dentro de ella y su duración en el cargo es de un año, a él le corresponde organizar y reunir a los ciudadanos de la comunidad para convocar una asamblea y ver que todo lo acordado en ella se lleve a cabo. El Comisario ejidal y su comité (secretario y tesorero) velan por el bienestar y seguridad de todos, así como la realización de todos los trámites de los ejidatarios para mejorar el pueblo. Cabe destacar que cada uno de los comités mencionados tiene una tarea bien delimitada, la cual debe ser reportada a su término en cada asamblea comunal.

Población.

La población asciende aproximadamente a un total de 1100 habitantes, tomando en cuenta el índice de natalidad y mortandad que se ha efectuado a partir del último censo de 1990:

E D A D	0 A 4	5	6 A 14	15 A 44	45 O MAS	T O T A L
HOMBRES	59	19	148	60	259	549
MUJERES	66	18	157	77	211	529
TOTAL	125	37	304	137	470	1073

En lo que se refiere a su estructura poblacional, esta es eminentemente joven, observándose de la siguiente manera: el 46.59 % es menor de 18 años de edad; el 29.63 % es potencialmente productiva entre hombres y mujeres mientras que y el 67 % restante es dependiente (amas de casa que se dedican al hogar, niños menores de 15 años y adultos mayores de 65 años).

Migración.

Es importante considerar el fenómeno migratorio de esta comunidad, no solo porque representa un problema económico sino también lingüístico, ya que las personas que emigran de la comunidad, lo hacen por lo regular con el afán de poder alcanzar un aceptable nivel económico para el sustento de ellos y de sus familias; pero encontramos que la mayoría de los emigrantes se tienen que enfrentar con otras lenguas diferentes a la suya (español e inglés) y que en ocasiones esto les impide desarrollarse ampliamente en las diversas actividades que podrían

desempeñar para trabajar y obtener así un mayor ingreso económico.

Las diferentes migraciones que se llegan a observar por habitantes de la comunidad pueden ser de tres tipos:

La externa o fuera del país (hacia los Estados Unidos de N.A) a donde la mayoría de los emigrantes aspira a irse, pero sólo un 5% puede lograrlo (las edades de este grupo oscilan entre los 20 y 40 años de edad). La nacional (hacia el D.F) es mas frecuente y tiene el mayor porcentaje de emigrantes con un 30%, aunque cabe mencionar que esta población emigrante, en su mayoría es temporal; una gran parte de este grupo es masculina y regresa a la comunidad en la épocas de siembra y de cosecha. Mientras están percibiendo un ingreso económico, se emplean comúnmente en trabajos de albañilería, en la fábrica del bloque (tabique) o como obreros. Las mujeres por lo regular se emplean en casas como sirvientas. Curiosamente los mismos emigrantes, hombres y mujeres, se encuentran en las ciudades donde trabajan y luego regresan para casarse en la comunidad, quedándose la mujer, mientras el esposo regresa a la ciudad para seguir trabajando. Otras son madres solteras que se quedan y otras más regresan en busca de trabajo para poder mantener a sus hijos, a los que por lo regular dejan en la comunidad con los abuelos.

Por último, el resto del porcentaje emigrante es local, (Ixmiquilpan, Pachuca u a otros poblados cercanos).

Estamos hablando de un 35 % de la población que sale en busca de un ingreso económicamente superior.

148962

Tradiciones y costumbres.

En la actualidad son pocas las tradiciones que se realizan en la comunidad y no todos sus pobladores las siguen; actualmente algunos vecinos acostumbran a subir a uno de los cerros más altos que está al sureste de la comunidad, al que llaman "la cumbre de Zapata", y se introducen en la cueva que está en la cima: "Pollegui" (Mole de olla). Dentro de ésta se puede ver la gran cantidad de ofrendas que sus fieles han dejado a través del tiempo para ofrecerlas a una gran piedra que usan como símbolo; posteriormente toman las puntas de las estalactitas que se han formado a través de los años para llevarlas a la iglesia de Ixmiquilpan y bendecirlas; finalmente regresan para realizar una gran comida y poder esperar una buena cosecha, o la sanación de algún familiar u alguna otra petición. Se puede decir que esta tradición ha perdido fuerza a través del tiempo.

Los días 1º y 2 de noviembre (día de todos los santos) la mayor parte del pueblo acostumbra poner ofrendas para sus muertos: flores, fruta, pan, tamales, y como ofrenda mayor el "sacahuil" que es un gran tamal de pollo aproximadamente de 40 cm. de largo y 10 cm. de ancho; lo envuelven con hojas de plátano y lo cocinan en la madrugada del día 2 de noviembre. Igual que preparan la barbacoa, cavan un hoyo en la tierra y en el fondo como horno, colocan una base de piedras calientes y lo cubren de pencas de maguey para que posteriormente se vuelva a cubrir de tierra. Horas después se saca y se pone con los demás elementos de la ofrenda.

Ya por la noche, esperan la llegada del padre del Cardonal

que celebrará la misa y bendecirá las flores y guiará la procesión hasta el panteón; el padre reza y dice unas palabras más en el panteón para que los familiares depositen sus flores y ofrendas en cada una de las tumbas de sus difuntos.

La fiesta del pueblo la realizan cada año los católicos de la comunidad, su santo patrón es "Cristo Rey". Esta fiesta se celebra alrededor del 23 y 24 de noviembre de cada año, pero la fecha es modificada para que caiga siempre en sábado y domingo.

Un día antes, en procesión por toda la comunidad la mayor parte de los fieles católicos pasean al "Cristo Rey" dándole la bienvenida, hasta llegar a la iglesia¹³ y depositarlo en su altar; para después oír la misa en su honor.

El sábado desde la madrugada jóvenes y adultos van a la iglesia a cantarles las mañanitas y otras alabanzas al Santo Patrón. Este mismo día lo ocupan para hacer los preparativos de la comida, después de la "ceremonia grande" del domingo. Si hay alguna boda por celebrar, se lleva a cabo el sábado al medio día. Por la tarde se realizan varios juegos deportivos (fútbol, básquetbol y maratón de resistencia) con participantes de la comunidad e invitados de otras comunidades cercanas a ésta. Ya por la noche el comité de Feria se encarga de organizar los puestos de antojitos que se reúnen al rededor de la plazuela y la contratación de grupos musicales que tocarán más tarde en el auditorio. El domingo la gente acostumbra celebrar los bautizos y primeras comuniones. Al término de estas celebraciones se realizan grandes fiestas, en las cuales, las familias que festejan sacrifican sus animales (chivos, borregos, gallinas y guajolotes) para la comilona que les espera a los familiares e invitados. Ya en la noche nuevamente se reúne la gente en la plazuela de la iglesia para el recorrido del "Cristo Rey", haciendo cuatro paradas principales dentro del centro de la comunidad. Después de la misa, la gente se concentra afuera de la iglesia para apreciar la quema de los toritos que son conducidos por los padrinos de éstos o voluntarios. Antes de las misas y después de éstas, el torito se pasea,¹⁴ haciendo reverencias en honor al " Santo patrón".

La religión evangélica.

De acuerdo con la información recabada con los mismos fieles de esta religión, los primeros promotores que se presentaron en la región del Valle del Mezquital, en la década de los cuarenta, fueron los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano. Después, las iglesias evangélicas patrocinadas por sociedades

¹³ El 24-11-1991, se inauguró oficialmente la iglesia por el padre de el Cardonal. La construcción se realizó por los mismos pobladores de la comunidad (faenas), pero el material para su construcción lo donaron los padres alemanes que radican actualmente en el Cardonal.

¹⁴ El comité de feria se encarga de designar quienes irán a la comunidad de Villa Gran, a encargar los toritos que se quemarán el domingo en la noche.

bíblicas desde Pachuca, México y el extranjero siguieron impulsando la religión, al grado que cada vez se encuentran más grupos representativos o templos evangélicos ya integrados en la mayoría de las comunidades del Valle, aunque la población católica sigue dominando en su mayoría.

El grupo evangélico de Pozuelos, se encuentra integrado mayormente por familias que coinciden entre sí con vínculos estrechos de parentesco, aunque el porcentaje de fieles es menor en comparación a la población católica, ello no implica que deje de presentarse un fenómeno social de consideración, no sólo en lo religioso sino también en todas las decisiones internas de la comunidad, pues aunque no se han presentado conflictos serios, sí se han llegado a presentar ciertos roces, más que nada en las reuniones comunales, consideradas como opuestas a sus creencias evangélicas.

La actividad religiosa se realiza por lo menos dos veces por semana; por las mañanas se realizan doctrinas para adolescentes y niños, las cuales por lo regular son dirigidas por un joven de 17 años, quién lee pasajes de la Biblia; todos los sábados por las noches acuden generalmente familias completas a celebrar el culto. Estas celebraciones son dirigidas por el pastor y su esposa, quienes vinieron del Palmar hace algunos años y a la fecha continúan con la práctica ritual del culto evangélico; dichas celebraciones constan de oraciones y alabanzas; cantos entonados por todos los asistentes, acompañados de música o del ritmo de las palmadas; lectura de fragmentos de la Biblia, así como también se llegan a alternar estas lecturas con la interpretación del salmo leído.

Mientras el protestantismo tiene cada vez más condiciones favorables para su desarrollo, la religión católica se mantiene más que nada por sus prácticas tradicionales.¹⁵

¹⁵ La única práctica de cajón se realiza cada 12 de cada mes, por el sacerdote "Pablo" de El Cardonal, si éste llegara a faltar el ritual católico lo da Don Lucio, "fiel servidor de Dios y de la comunidad".

CAPITULO III

3. Situación Sociolingüística de la población.

La situación sociolingüística se ha caracterizado, en diversos estudios, de conflicto lingüísticos en donde el desplazamiento va desde situaciones de bilingüismo estable, hasta un fuerte proceso de pérdida del otomí. El objetivo de este apartado es dar a conocer el rol que tiene las lenguas (español-otomí) en cuanto al uso que le dan los habitantes de Pozuelos, y como este mismo uso recae en la educación indígena, mostrando con ello, la estructura regional de ésta y sobre todo de la educación bilingüe de esta población.

De acuerdo al último censo de 1990, un 90% de la población es bilingüe; su lengua materna es el Hñähñú (embre en la propia región) u otomí y su segunda lengua es el español.

Dentro de la comunidad las relaciones sociolingüística se dan más en Hñähñú, esto lo vemos cuando se realizan las asambleas comunitarias, en donde se ventilan los problemas y soluciones que aquejan a la comunidad, sólo se introduce en castellano la lista de los integrantes de cada comité que lo representa así como a las cabezas de cada familia; también se introduce en esta lengua algún documento oficial sólo que la argumentación de éste se realiza con un constante cambio de lenguas (cambio de código) entre el hñähñú y el español. En caso de que alguna personalidad (hablante en castellano) ajena a la comunidad presencie o participe en la asamblea, entonces los dirigentes de la misma hablarán también en español (L2).

Cuando se realizan las prácticas religiosas (católica), todo el evangelio, alabanzas y cantos se realizan en castellano, a menos que el sacerdote no esté y en su lugar quede una persona de la misma comunidad (Don Lucio, encargado de los credos), entonces las celebraciones se realizan en Hñähñú.

Un uso muy frecuente del hñähñú, se da en las tiendas o en la conasupo de la comunidad, cuando se da la relación compra-venta, sólo entonces cuando el comprador es dominante de la L2, la interacción se realiza en esta lengua.

En el centro de salud, los interesados en acudir a él, normalmente se concentran en una pequeña sala de espera, si los pacientes son más de dos, la interacción se da en la L1 y cuando pasan a consulta con el médico ésta se da en la L2, excepto cuando el paciente es monolingüe en la L1, éste forzosamente tendrá que ser acompañado de un interprete bilingüe.

El básquetbol es el único deporte que acapara la distracción y recreación de los niños, jóvenes e incluso adultos; lo juegan normalmente por las tardes hasta ya entrada la noche y la relación comunicativa entre ellos se da predominantemente en la L1.

A pesar de la gran influencia que llega del exterior, el castellano en las relaciones sociales no es muy fuerte. En las

tres unidades educativas (preescolar, primaria, Telesecundaria), el uso de la L2 predomina. La relación entre los maestros también se da en esta lengua, ya sea en juntas o reuniones sociales (comidas del día de San Valentín, o del maestro, etc.), con los alumnos de preescolar hasta el cuarto año de primaria hay un constante cambio de código; mientras que con los alumnos de quinto a tercer año de Telesecundaria introducen las clases predominantemente en la L2, pero en cuanto están fuera del salón, la L1 es la que domina más entre maestros-alumnos. "Se ha hablado de una tendencia general al desplazamiento del otomí por parte del español; desplazamiento que tiene márgenes de variación" (Franco, 1992:38).

Dentro del factor político e ideológico, se considera el hecho de que el español goza de cierto prestigio, ya que se llegan a dar relaciones de poder asimétricas entre los indígenas y los no indígenas de este país; históricamente se ha considerado que las lenguas indígenas no promueven su desarrollo nacional porque no se relaciona con el progreso ni el desarrollo de la cultura del país, mientras que el español es el medio de comunicación que domina a nivel nacional y en este caso, el otomí es desfavorecido por considerársele una lengua con poco valor funcional, ya que es una minoría la que lo domina, permitiéndosele sólo a ellos comunicarse entre sí.

La tendencia del otomí está muy arraigada; esto se puede constatar cuando los niños ingresan prácticamente monolingües en esta lengua a la enseñanza escolar (pre-escolar o primaria).

Desde la perspectiva de los padres de familia, la segunda lengua adquiere la función de ascenso social por medio del éxito escolar; por lo que actualmente un considerable número de familias están iniciando la socialización primaria de sus hijos en español para que de esta manera ellos adquieran la lengua nacional como si fuera la materna, incluso a costa de tener que hacer considerables sacrificios (principalmente económicos) para que al menos sus hijos logren alcanzar un nivel y un dominio del castellano; ya que a ellos les fué limitada esta oportunidad por diversas causas.

Actualmente en Pozuelos hay un gran porcentaje de padres de familia que han emigrado a las grandes ciudades en busca de mayores oportunidades económicas y que, a su regreso socializan a sus hijos en una segunda lengua. Tal es el caso de los padres de Javier Pérez Ramírez (alumno de 1ª "B"), a los que se entrevistó.

A continuación se presenta un fragmento de la entrevista, que se sostuvo con la mamá de este niño (EN. Evelia Ramírez 18-10-91):

B: Desde un principio le han hablado a Javier en español o le hablan en otomí

Evelia: Pues casi le hablo en español porque en otomí se van allá a la escuela y ahí lo aprenden rápido, de aprenderlo y hablarlo sí rápido; pero para escribirlo es lo malo, que yo lo hablo pero no lo se escribir, está difícil.

B: Por que les hablas
 a tus hijos español, si también hablas el otomí
 Evelia: Hay pues no se, sí me gusta más que habla el español
 y lo aprendan y que hablen bien
 B: Por qué
 Evelia: Pues no se, eso sí no se, pues que se oye bonito cuando
 hablan uno el español, y luego cuando crezcan ya cuando
 salen ya saben un poquito hablar
 B: Y tú crees que está
 bien que sigan conservando el hñähñú
 Evelia: Sí, también
 B: Por qué
 Evelia: Pues no se, eeh, pues ya es un idioma que
 pues ya no se le puede olvidar para siempre, cómo le
 diré, pues de los abuelos lo hablaron ya así, y todo
 eso ya no lo vamos a dejar también a nosotros.

Al realizar más entrevistas, se pudo comprobar que la mayoría de los padres de familia que oscilan entre 20 y 40 años de edad comparten de alguna manera la opinión de Evelia. Aunque actualmente la mayoría es bilingüe, un porcentaje mínimo llegó a rebasar el cuarto año de primaria y por consiguiente esperan que sus hijos tengan mejores oportunidades una vez que aprendan a hablar, leer y escribir el español.

Un factor de suma importancia a considerar es el hecho de que entre el tipo de escuela bilingüe y la primaria urbanas existe la diferencia de que todos los maestros son indígenas bilingües de la zona, que "usan la lengua vernácula como medio de instrucción y comunicación" (Hamel 1988:328). De esta manera se observó, que la utilización de la lengua materna para continuar la enseñanza aparece como la única forma de romper la incomprensión de ciertos contenidos programáticos y de la misma comunicación maestro-alumno.

3.1 Etnografía de la educación bilingüe.

La educación indígena en el estado de Hidalgo es administrada a través de las direcciones regionales que cubren parte de la demanda potencial de la población en sus diferentes niveles:

- Pre-escolar el 14.52 %.
- Educación primaria el 82.60%.
- Educación de adultos el 1.99%.

El Valle del Mezquital está bajo la jurisdicción de la Dirección Regional de Ixmiquilpan para los programas educacionales, y de una institución indigenista estatal llamada Patrimonio Indigenista del Valle del Mezquital (PIVM) que comprende programas de trabajo más amplios.

Esta dirección Regional de Ixmiquilpan, depende de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), posee mayor envergadura que las otras dos (Huejutla y Tenango de Doria) por la cantidad de programas

educacionales puestos en marcha y por una antigüedad mayor de funcionamiento.

En el conjunto de las acciones indigenistas que se desarrollan en la zona, concurren diversas instituciones nacionales: Instituto Nacional Indigenista (INI) para los programas de castellanización o pre-escolar; Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para los desarrollos escolares; Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) para los centros de salud; Centro de Educación de Adultos (CEDA), etc.

Estructura regional de la educación indígena.

El sistema de educación indígena en la región del Valle del Mezquital, está estructurado en unidades territoriales llamadas zonas escolares de supervisión, que no coinciden con los municipios y que permiten una distribución de los programas indigenistas de acuerdo con:

- a) la situación geográfica y los contactos entre las comunidades;
- b) las demandas de servicios por parte de las mismas comunidades;
- c) la densidad de población indígena.

En la realidad, estas zonas de supervisión funcionan como instancias de mediación entre las comunidades y las autoridades regionales para cuestiones relacionadas con las escuelas correspondientes. Con mucha frecuencia se observa que los representantes de las comunidades prefieren el trato directo con las Direcciones Regionales, de modo que estas estructuras intermedias cumplen más bien funciones de coordinación con las escuelas.

Los tipos de servicios educativos que se desarrollan en el Valle del Mezquital son: Primarias bilingües, Escuela Albergue y Educación Pre-escolar, distribuidos a través de las catorce zonas de supervisión con que cuenta este sistema regional. Se ofrecen 282 servicios, se atienden 208 comunidades en ellas laboran aproximadamente 711 maestros y funcionan más de 180 escuelas bilingües.

Los municipios de Ixmiquilpan y Cardonal, son áreas en donde se encuentra la mayor concentración de escuelas, servicios y maestros. En Ixmiquilpan hay 222 maestros y en Cardonal 87; también se ubican las cantidades más altas de escuelas con ciclo completo de primaria, en Ixmiquilpan 19 y en Cardonal 10. Estos índices de concentración del sistema marcan de algún modo las zonas más densamente pobladas de otomís. Esta correlación da bases para pensar que el bilingüismo otomí-español se manifiesta en esta área con una exigencia social más aguda y conflictiva.

Educación Pre-escolar.

En los municipios de Ixmiquilpan, Cardonal y Chilcuahutla se inició en septiembre de 1978 un curso de educación pre-escolar.

En el año escolar 1979-80 éste programa se extendió a otros seis municipios (Alfajayucan, Meztitlán, Nicolás Flores, San Salvador, Tasquillo y Zimapán).

La particularidad de este nuevo programa educacional destinado a los niños otomís de cinco a siete años (en su gran mayoría monolingües) reside en tres aspectos:

- a) Es virtualmente el único programa que se podría considerar como bilingüe, pues su método de enseñanza se basa principalmente en el uso oral sistemático del otomí y del español, hasta que el niño consiga llegar a un nivel de castellanización suficiente para cursar con cierta normalidad comunicativa el ciclo de educación primaria, que viene a continuación de este grado.
- b) Aunque se considera como un nivel preparatorio para ingresar a la educación primaria y se inserta en una misma escuela, en la práctica los dos programas funcionan con poca vinculación y gran desconocimiento mutuo de sus respectivos planes, metodología y materiales didácticos.
- c) Es financiado por el INI, los maestros de este grado son tabulados en la categoría de "promotores", sin plaza ni contrato y con un salario muy reducido.

Con el grado pre-escolar y su antecedente, en el grado preparatorio se castellaniza al niño otomí para que abandone en la mayor medida posible el uso de su lengua materna en las diversas actividades escolares. Es decir se implementa un curso bilingüe de un año para captar población escolar y sujetarla a un ciclo de seis años que niega en sus contenidos y métodos el bilingüismo equilibrado, y que más bien propicia la expansión del español en las prácticas comunicativas del niño.

Bajo la suposición de que la población escolar íntegra pasará al programa de primaria, se observa que alrededor del 61% de los que ingresan al primer grado de primaria no han recibido ningún entrenamiento sistemático en el uso del español y por ende ningún adelanto en la maduración para enfrentar el proceso de lecto-escritura que aplican los textos gratuitos de la SEP para el sistema nacional de educación. Es decir el 61 % de los niños otomís de la zona, que ingresan al primer grado sufren el tremendo impacto de cambio de un ámbito familiar intercomunicado por la lengua materna, con esporádicas intervenciones en español, a un medio escolar donde domina el español con esporádicos apoyos o "muletas" del otomí. Los efectos psicológicos, culturales y pedagógicos de esta ruptura comunicativa en los niños otomís representan un problema en su esencia desconocido.

El bloqueo de la lengua materna en las situaciones educativas más importantes (la clase, la ceremonia del lunes, la clausura, los festejos inter-escolares) agudizan el conflicto. Sin embargo se puede considerar un verdadero avance la reimplantación del curso de educación pre-escolar, pues disminuye en alguna medida las dimensiones dramáticas de la ruptura comunicativa.

Educación Primaria Bilingüe.

En términos absolutos el programa de educación primaria bilingüe que funciona en el Valle del Mezquital ocupa el cuarto lugar en el país, en lo que respecta a la cantidad de población atendida. De hecho, constituye la acción fundamental de la Dirección Regional de Educación Indígena ubicada en Ixmiquilpan.

La historia de la educación primaria bilingüe en la zona muestra el tránsito por diversas y encontradas concepciones de la escolarización formal del niño otomí, hasta llegar a la fase actual de integración cultural y de castellanización.

3.2 Etnografía de la escuela primaria de Pozuelos Hgo. Antecedentes Históricos.

El primer sistema educativo que se empezó a impartir en la comunidad de Pozuelos tuvo lugar por el año de 1934, en un lugar al que llamaban "el henebro"; en este lugar improvisaron un cuartito techado de pencas de maguey, troncos y piedras. Cuando se iniciaron las clases por primera vez, sólo se impartieron hasta el 2º grado, con 15 a 20 alumnos por los dos grados. Las edades de los niños y adolescentes eran: de 6 a 13 años en 1º y de 14 a 15 años de edad en el 2º. Este programa educacional era incompleto más que nada por los maestros; los que había eran mandados por la Secretaría de Educación Pública, lo que ocasionaba que difícilmente duraran, pues las condiciones geográficas en donde se encuentra la comunidad hacía muy problemática la llegada o estancia de los educadores.

En esa época sólo había maestros monolingües en español, ya que no se permitía dar clases en la lengua materna (hñähñú) de los niños, y por otro lado los niños ingresaban a la escuela con nulos conocimientos del español; por lo tanto el aprendizaje y la comunicación entre el maestro-alumno no tenían ninguna producción inmediata, pues los alumnos al parecer no entendían lo que el maestro les intentaba enseñar.

También existía el problema de la comunicación del maestro con los padres de familia, pues escasamente había de dos a tres personas que medio entendían el español, así que los padres de familia tenían que acudir al Juez para comunicarse con el maestro y viceversa.

En este tiempo, al maestro se le consideraba como la persona importante para todo: para cualquier asunto de documentación, para gestiones de la comunidad, o para alguna comisión. A él se le autorizaba para poder hacer todas las cuestiones legales que le concernieran a la comunidad a través del inspector; pero más que nada, el maestro fungía como orientador y realizaba labores de servicio social, pero la última palabra la daban el delegado (Juez) y los vecinos de la comunidad.

Llegaron maestros de Santiago de Anaya o de Ixmiquilpan para trabajar con gusto, sólo que se enfrentaban comúnmente a la inasistencia y deserción escolar de la gran mayoría del alumnado; las faltas de los alumnos se justificaban porque en casa se les necesitaba para la siembra, el pastoreo u otra actividad doméstica.

En 1967 se hicieron las peticiones para la construcción de una escuela formal, este escrito se llevó a la oficina del Patrimonio Familiar Indigenista que se encuentra en el municipio de Ixmiquilpan. Al poco tiempo les dieron el pase del material para la construcción (varilla, cemento, petatillo, ladrillo, etc.), mientras que la mano de obra era proporcionada por los mismos pobladores de la comunidad.

El material didáctico con que contaba el maestro para dar su clase era raquíctico, se auxiliaba en un programa y un cuadernillo que le proporcionaba la Secretaría de Educación Pública, mientras que la comunidad le proporcionaba gises, el

pizarrón, y algunas cartulinas; por otra parte los alumnos contribuían llevando su propio banquito o en su defecto conseguían cualquier piedra para sentarse.

El sistema de educación bilingüe se integró en 1968, y para 1969 la escuela contaba con el servicio de tres maestros, uno era del sistema primaria general y los otros dos eran del sistema escolar bilingüe. En ese mismo año se terminó de construir la escuela primaria denominada "Emiliano Zapata", con cinco aulas, en las cuales se impartían los grados de 1º a 6º; de éstos se encargaban totalmente sólo tres maestros. Existían dos turnos: los primeros tres grados eran de 9:00 am a 2:00 pm y los tres restantes de 2:00 pm a 6:00 pm o 7:00 pm.

Como los maestros eran de tiempo completo, fué necesario construirles dentro de la escuela cuatro cuartos¹⁶ (uno de ellos se ocupó para la dirección), y fué hasta 1973 que dejaron de vivir en ellos.

Conforme fué creciendo la comunidad, también lo fué haciendo la población escolar por lo que se requirió que cada maestro atendiera a un solo grado; pero también se les obligó a los padres de familia a mandar a todos sus hijos a la escuela; de esta forma, se pudieron completar los grupos de 15 o 20 alumnos atendidos por un solo profesor.

De 1960 a 1974, se han realizado 4 cambios de director en la escuela; de 1974 a 1991, la dirección estuvo a cargo del profesor Andrés Mayorga Monter, ciudadano de esta comunidad; quién cuenta con la plaza de director por antigüedad y preparación, pero dejó la dirección porque fué llamado para fungir como secretario del Presidente municipal de El Cardonal, Hgo.

Quién actualmente lleva la dirección de la Unidad Escolar es el profesor Pedro Justino Pérez Angeles,¹⁷ también originario de esta comunidad y que además es el Presidente del Comité del agua potable de todo el municipio.

En caso de faltar el director, queda en su lugar como subdirectora la maestra Roberta Delgado de Mayorga (esposa del prof. Andrés Mayorga).

148962

¹⁶ Los maestros permanecían en la comunidad de lunes a viernes, mientras que la comunidad se encargaba de ayudarles con la alimentación y con el lavado de su ropa; pero ello no implica que recibieran su sueldo integro.

¹⁷ El cargo como Director de la unidad escolar se le comisionó para llevar el control de la documentación de todo el alumnado, del personal docente, el de las autoridades educativas y civiles para el beneficio de la escuela y de los asuntos de beneficio social, así como también recibir a los visitantes de las diferentes dependencias o comunidades que lo solicitan. Actualmente también funge como presidente del comite del agua potable, sólo que por este nombramiento no persive ninguna remuneración económica por dar este servicio.

Organización Escuela - Comunidad.

El personal docente de la escuela se encarga de que al inicio de cada curso escolar se realice una reunión general para repartir las actividades de trabajo, "pero poniendo siempre mayor interés en el aspecto académico, trabajando de las 9:00 am. a las 13:00 pm.; por la tarde se llevan a cabo actividades Artísticas, Tecnológicas, de Educación Física y Ciencias de la salud".¹⁸

Los cursos y actividades se distribuyen de la siguiente forma¹⁹:

Director: Pedro Justino Pérez Angeles.
Educación Artística: Maestras de 1º "A" y 1º "B", Florencia Corona Hernández, Ma. Isabel Pérez Paredes.
Educación Tecnológica: Maestras de 3º "A" y 3º "B", María Vásquez Mendoza, María Uribe Cano.
Educación cívica: Maestro de 2º "A" y Maestra de 2º "B", Justo Angeles Callejas, Roberta Delgado Paredes.
Educación Física: Maestra de 4º "A" y Maestro de 4º "B", Lucía Cruz Martínez, Florencio Cardón Baxcajay, de 5º Anastacio Oliverio Peña Ambrosio
Auxiliar: Maestro de 6º, Fidel Vásquez Chávez.

La función del director en turno es llevar el control administrativo y la documentación tanto de los alumnos como del personal docente y el de las autoridades educativas y civiles, para el beneficio de la misma escuela. Desde el inicio del curso los maestros se organizan para las actividades escolares, las actividades complementarias se desarrollan durante la última hora de clases y son impartidas por tres maestros; cada maestro además de dar clases a su grupo fijo, coordina alguna de estas actividades, trabajando de las 9:00 a las 13:00 pm y de las 13:00 a las 14:00 pm. Las actividades complementarias que se imparten están distribuidas de la siguiente forma:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Educación Física.	1º A-B	2º A-B	3º A-B	4º A-B	5º y 6º
Educación Artís.	5º y 6º	4º A-B	2º A-B	3º A-B	1º A-B
Educación Tecnol.	2º A-B	1º A-B	4º A-B	5º y 6º	3º A-B

De acuerdo a las actividades requeridas, el maestro de Educación Física debe tener silbato, y el material necesario, además de conocer rondas para alguna tabla rítmica; para el maestro de actividades artísticas debe haber por lo menos una grabadora, un libro con indicaciones de los bailables o cantos

¹⁸ EN. Maestro Pedro Justino Pérez Angeles.

¹⁹ Estos datos son con fecha 23-05-91 del período escolar 1991-1992.

y vestuario; el encargado de las actividades tecnológicas debe tener pinturas y cartulina. El material lo proporcionan los mismos alumnos (acuerdo entre maestros y padres de familia).

La relación que hay entre la escuela y la DGEI, tiene que ver más que nada con los maestros; son ellos quienes se encargan de hacer la relación de todo el material didáctico para la enseñanza de la lecto-escritura; posteriormente se hace un recuento de todo el material que se necesita, se envía a esta Institución y ella lo proporciona de manera gratuita.

El personal de intendencia lo compone una sola persona que se encarga de la limpieza general de toda la escuela y de sus alrededores, mientras el "Comité de la Primaria" está integrado por ciudadanos de la misma comunidad: un presidente, su secretario, un tesorero y tres vocales. Este comité es elegido a través de una asamblea comunitaria en la cual se hace el nombramiento del nuevo presidente durante un año; mientras que la gestión del secretario, el tesorero y los tres vocales es de dos años.

El presidente tiene bajo su responsabilidad a todos los alumnos; además se encarga de organizar a su personal para cualquier actividad escolar a realizar (algún evento o actividad extra-escolar).

Al tesorero le corresponde hacer las compras del material de construcción para reparaciones, material deportivo, artístico y didáctico.

Los vocales realizan la función de avisar a todos los padres de familia acerca de las juntas escolares; realizar cualquier tipo de cobro; pasar a cada una de las casas de los alumnos para solicitar el pago requerido; ayudar en las faenas que se llegan a realizar dentro de la primaria (construcciones o reparaciones); así como el llevar el control de las asistencias del alumnado. Este registro se realiza diariamente al recoger la relación de las inasistencia en cada grupo, con su respectivo maestro; en caso de faltar un alumno, éste será sancionado con \$5, 000 pesos por falta, excepto cuando ésta pueda ser justificada. La justificación debe hacerse por escrito o en forma verbal, dirigiéndose al Director de la unidad. Esta sanción fué un acuerdo por todos los padres de la comunidad, para evitar la irregularidad de la enseñanza de sus hijos y evitar así la constante inasistencia o la deserción escolar. Esta medida ha traído como consecuencia que el promedio de faltas y deserciones sea mínimo en toda la unidad; dando como resultado un promedio de 100 faltas durante todo el año escolar.

En la escuela hay aproximadamente un 2 % de alumnos que viven fuera de la comunidad; de igual manera se les informa a los padres la forma en que opera y se organiza la escuela, y si por alguna circunstancia el alumno deja de venir, inmediatamente el padre del alumno tiene que informarlo. Si después de dos semanas aún no ha sido justificada la falta, entonces se le notificará por escrito ocho días antes, que debe presentarse a la Dirección; si con esto tampoco se presenta, entonces la Dirección dará de baja al alumno. En caso de que el alumno se presente después, ya no tendrá derecho de seguir más que como oyente o iniciar nuevamente el curso para el próximo año.

Distribución del tiempo en la escuela.

Las actividades escolares dan inicio a las 9:00 a.m., una hora más tarde en comparación a las escuelas de la ciudad de México, este horario se consideró más que nada porque la mayoría de los alumnos viven al pie de los cerros y otros incluso viven fuera de la comunidad, por lo cual sus recorridos diarios son en promedio de una hora o tal vez hasta más si las condiciones climáticas así lo exigen (lluvias, heladas, neblina densa, etc.). Una vez concentrados los alumnos y maestros en el patio de la escuela, el maestro de guardia²⁰ se asegura de que estén todos los maestros presentes para poder tocar la campana y así, pasen éstos a formar a su grupo.

Hemos tomado el horario de un grupo, con el fin de conocer cómo se realizan las actividades escolares dentro y fuera del salón de clases durante su estancia en la escuela.

A continuación se muestra el horario oficial que tiene el grupo de 1º "B" del ciclo escolar 1990-91:

HORARIO ESCOLAR OFICIAL

DIAS		HORARIO DE ESTANCIA	HORAS ESTANCIA
Jueves	21	de 9:00 am. a 13:00 pm.	240 min. = 4 hrs.
Viernes	22	de 9:00 am. a 13:00 pm.	240 min. = 4 hrs.
Lunes	25	de 9:00 am. a 13:00 pm.	240 min. = 4 hrs.
Martes	26	de 9:00 am. a 13:30 pm.	270 min. = 4:30 hrs.
Miércoles	27	de 9:00 am. a 13:30 pm.	270 min. = 4:30 hrs.
Jueves	28	de 9:00 am. a 13:00 pm.	240 min. = 4 hrs.

TIEMPO: 1500 min. = 25 HORAS

Durante la primera fase de esta investigación colectiva, se seleccionó una secuencia de seis días de clases para conocer cómo se emplea el tiempo en las actividades académicas²¹.

²⁰ Cada semana los maestros se van turnando, para hacer la guardia del toque de la campana, ya sea en la formación inicial o en el recreo.

²¹ La secuencia de los seis días abarca del día 21 al 28 de febrero del período escolar 1990-1991.

El tiempo real que permanecieron los alumnos en la escuela fué:

HORAS DE ESTANCIA EN LA ESCUELA

DÍAS	HORARIO DE ESTANCIA	HORAS ESTANCIA
Jueves 21	de 9:00 am. a 13:35 pm.	275 min. = 4:35 hrs.
Viernes 22	SUSPENSIÓN DE CLASES	
Lunes 25	de 9:00 am. a 13:00 pm.	240 min. = 4:00 hrs.
Martes 26	de 9:00 am. a 13:00 pm.	240 min. = 4:00 hrs.
Miércoles 27	de 9:00 am. a 13:40 pm.	280 min. = 4:40 hrs.
Jueves 28	de 9:00 am. a 13:00 pm.	240 min. = 4:00 hrs.
TIEMPO: 1275 MIN. = 21:15 HORAS		

Los 1275 minutos que dedicaron los alumnos a la escuela, se dividieron de la siguiente forma:

JUEVES 21

HORA	TIEMPO DE LA DURACION DE LA ACTIVIDAD.	
9:00 a 9:35	35 minutos	Después de la formación los alumnos pasaron a su salón, la maestra pasó lista, posteriormente calificó la tarea.
9:35 a 10:00	25 minutos	La maestra prepara y pega su material didáctico para iniciar la clase; luego les hace repetir a los alumnos los enunciados en coro, les pregunta por su nombre a cada uno, luego por sexo (niña-niño), nuevamente les hace repetir en coro las sílabas de los enunciados. Hay una interrupción de un maestro para notificar a la maestra que dará inicio el ensayo para el concurso del Himno Nacional (español-otomí).
10:00 a 11:00	60 minutos	Salió todo el grupo al patio, mientras se realiza el ensayo general con los grupos de 4º, 5º, 6º.
11:00 a 11:30	30 minutos	Recreo.
11:30 a 13:30	120 minutos	Continúa el ensayo.
13:30 a 13:35	05 minutos	La maestra indica a su grupo que regresen al salón, deja de tarea leer "La Popular"; recuerda al grupo que mañana no hay clases.

LUNES 25

9:00 a 9:30	30 minutos	Formación y honores a la Bandera (Ceremonia).
9:30 a 10:35	65 minutos	Entran al salón y la maestra les indica que salgan a regar los arbolitos.
10:35 a 10:50	15 minutos	Después de entrar al salón, la maestra pone orden para pasar lista, prepara y pega su material en el pizarrón. Les hace repetir por varias veces los enunciados.
10:50 a 11:30	40 minutos	Abren el libro en la página 156-157, les pide la maestra que digan lo que ven y para qué sirven esos artículos; pasan a la pág. 158, cuentan cuántos músicos hay y luego lo anotan en el cuaderno, para hacer la plana del número "10 diez".
11:30 a 12:27	57 minutos	Recreo
12:27 a 13:00	33 minutos	Continúan haciendo la plana del número 10, a los que ya terminaron les califica, mientras algunos alumnos juegan; la maestra les indica que lo terminen de tarea y que lo repitan varias veces.

MARTES 26

9:00 a 9:45	45 minutos	Formación en el patio, ya en el salón la maestra pasa lista y revisa la tarea.
9:45 a 11:30	105 minutos	Prepara su material para trabajar; repiten en coro las sílabas, las circula en el pizarrón y las vuelven repetir; les pregunta a algunos por su nombre, nuevamente repiten en coro varias veces, luego por filas; les circula la sílaba para que las vayan escribiendo en el cuaderno.
11:30 a 12:05	35 minutos	Recreo
12:05 a 12:50	45 minutos	Reconocer la letra "P" y la combinan con vocales (pintadas en cuadritos de cartulina), repitieron varias veces las sílabas; la maestra las anota en el pizarrón para que las repitan y luego las anoten en el cuaderno; les dejó de tarea repetir las sílabas.
12:50 a 13:00	10 minutos	Recortaron palabras del libro y antes de salir recogieron los papeles de suelo.
13:00		Les tocaba clase de Educación Física, pero se suspendió porque el maestro que les daría la clase se fué al Sauz, junto con otros maestros a una junta regional.

MIÉRCOLES 27

9:00 a 9:30	30 minutos	Pase de lista (por el mal tiempo entraron al salón directamente).
9:30 a 11:35	125 minutos	la maestra pega sílabas con la letra "P", para que los niños las repitan por varias veces; forman palabras con las letras M, S, T, y luego las anota en el pizarrón, las repiten varias veces y luego anotan las 27 palabras en su cuaderno.
11:35 a 13:00	85 minutos	Recreo (reunión de maestros).
13:00 a 13:10	10 minutos	Continúan haciendo su plana, los que no terminaron se los deja de tarea.
13:10 a 13:40	30 minutos	Manda a una alumna para ver si el maestro Florencio les va a dar clase de Actividades Tecnológicas, la maestra también sale y el grupo se queda sin control. (no hay clase de esta actividad).

JUEVES 28

9:00 a 9:30	30 minutos	Formación, pase de lista.
9:30 a 11:20	110 minutos	Sacan su libro y terminan de recortar, para luego jugar con ellos; la maestra les pregunta que dicen sus recortes.
11:20 a 11:30	10 minutos	Cambian de recortes, para recortar ahora unos cuadritos de colores (amarillos y rosas).
11:30 a 12:05	35 minutos	Recreo.
12:05 a 13:00	55 minutos	Continúan con sus recortes.

El viernes 22 de febrero las clases se suspendieron, debido a que la escuela había ganado a nivel zona el concurso del Himno Nacional oral en español y en hñähñü, ahora les correspondía

concurrir a nivel regional en Ixmiquilpa Hgo. Similares a este tipo de eventos, también se realizan otros como: oratoria, conocimiento, pintura, básquetbol, voleibol, maratones; cabe señalar que normalmente en estos deportes son los maestros quienes participan en las competencias deportivas que organiza el magisterio, se les dedica tiempo para entrenar dentro de la hora del recreo, sólo que en ocasiones éste se alarga por más tiempo; también hay otros concursos para los alumnos como son las actividades artísticas (bailables, cantos, etc.); por lo regular estas actividades se realizan dentro del horario escolar, pero cuando se trata de concursos de zona, regional y municipal se les dedica mayor tiempo a los ensayos, los cuales "pueden ser de dos meses o de 20 días según la habilidad del alumno; a las actividades artísticas se les dedica más tiempo, pero después de la 13:00 p.m." (EN. Director de la escuela, junio 1992). Durante las observaciones hechas a lo largo del período citado, los ensayos comenzaban en las primeras horas de clase y cuando llegaba el día del concurso, definitivamente se suspendían las clases.

Las juntas o reuniones de los maestros se realizaban dentro del recreo, pero también se alargaban por más de hora y media ocupando una de las aulas del plantel.

El registro del personal docente en cuanto a las faltas es muy bajo, ya que difícilmente faltan los maestros a clases, en caso de que no asista un maestro, al día siguiente tiene que justificarlo personalmente o por escrito; sólo en caso de enfermedad. Si no lo hiciera pasados cinco días, entonces el Director levantaría el acta de abandono; pero a la fecha no se ha presentado ninguna suspensión en la escuela.

Se podrían seguir sumando las diversas actividades en que se distribuye el tiempo escolar, pero basta ver el ejemplo anterior, en donde se registraron estos seis días de clase: una estancia de 21 horas 15 minutos en la escuela, de las cuales sólo se emplearon 9 horas 38 minutos de trabajo académico dentro del salón de clases. Con lo anterior nos podemos dar cuenta que sólo una pequeña parte fué invertida en tareas académicas, mismas que analizaremos en el siguiente capítulo.

Por otro lado en el ciclo escolar 1991-1992 se registró un período de suspensión de clases, comprendido entre el 27 de abril y el 18 de junio. Dicho período no está contemplado en el calendario oficial de la SEP para éste ciclo escolar. La razón por la cual, del 29 de abril al 9 de mayo no hubo clases, es por que se presentó un rumor que se extendió por todo el Valle del Mezquital, en el sentido de que, para el día 30 de abril habría una "sorpresa" para los niños de las escuelas primarias. Dicho rumor se había generado por la construcción de la hidroeléctrica de Zimapán; en el se decía que para la construcción de ésta, se requería de un millón de cabezas humanas, especialmente de niños. Por esta razón tanto padres de familia como los propios niños estaban inquietos y asustados; por lo que desde el 27 de abril empezaron a dejar de asistir algunos niños; para el 28 del mismo mes la inasistencia de los alumnos fué más notoria, por lo que el miércoles 29 se optó por suspender las labores escolares sin que dicha suspensión haya sido autorizada por el municipio al que pertenece la comunidad.

El día 13 de mayo se suspendieron las clases, con motivo del concurso de danza a nivel inter-escolar; el día 14 del mismo mes, también se suspendieron las clases debido a que el concurso se efectuaría ahora a nivel zona, esto sin tomar en cuenta los 15 días que se emplearon para ensayos de los bailables. El día 15 de mayo, es día del maestro, sólo que este día si está registrado en el calendario escolar de la SEP, como suspensión laboral. El día 5 de junio se realizó el concurso municipal del evento antes ya mencionado; cabe destacar que, aunque la escuela de Pozuelos ya no participó, los maestros suspendieron las clases para poder asistir al concurso regional.

Del 8 al 19 de junio las clases fueron irregulares a causa de los ensayos y preparativos para la fiesta de clausura de fin de curso, la cual se llevó a cabo el día 21 de Junio; mientras que la clausura de la Telesecundaria fué un día antes. Las clases no finalizaron hasta el día 30 de este mes como lo señalaba el calendario de la SEP. Esto fué justificado por el hecho de que los dos últimos fines de semana, las comunidades vecinas²² también realizan sus clausuras, y comúnmente se les invita a asistir a estas ceremonias.

Con lo anterior se muestra que de abril (incluyendo las vacaciones de semana santa) a junio, las clases fueron sumamente irregulares, cuando el calendario oficial de la SEP del período 1991-1992, registra los días hábiles y no hábiles como sigue:

187 DIAS DE CLASES
104 SÁBADOS Y DOMINGOS
67 DIAS DE VACACIONES
07 DIAS DE SUSPENSIÓN DE CLASES OFICIALES

Actualmente la Ley General de Educación está a favor del incremento de horas en la instrucción escolar, particularmente se enfocan en que:

Las nuevas políticas de los assembleístas del PRI manifiestan que el incremento a 200 días de clase por año no es lo que elevará el nivel de escolaridad, sino el hecho de que los educandos recibieran más horas de instrucción. Dan cuenta de que es un hecho que el país requiere de elevar el nivel de escolaridad; ya que al revisar el calendario lectivo, se aprecia que son muchos los días festivos, más aquellos en los que se presentan conflictos sindicales.

"Si aspiramos a que la gente apenas sepa leer y escribir, nunca vamos a salir de la situación de mediocridad en que estamos, y los capitalinos debemos empezar a buscar la mejor preparación posible si queremos elevar nuestro nivel de vida y aumentar el progreso como país".²³

Claro está, que estas políticas están pensadas para escuelas urbanas; pero qué hay con aquellas escuelas rurales de comunidades pequeñas como lo es Pozuelos, la cual tiene tan

²² Como son la comunidad de San Andrés, Durango, Santa Teresa, el Sauz, entre otras que están dentro del interior del Valle.

²³ EN. Armando Jurado Alarid y Bernardi Quezada Salas. Diario oficial. 19 Junio 1993).

arraigadas sus tradiciones y costumbres. Si este incremento de días clase se diera, los días ganados serían empleados en la misma forma en que se emplean los demás, es decir, en actividades extra-escolares. Habría que estimar una propuesta de planes y programas de estudio que lo justifique, pensando antes que nada que el conflicto lingüístico se padece cuando el niño ingresa a la escuela monolingüe en otomí y con un dominio mínimo de una segunda lengua (español) y que además gran parte de los conocimientos y gran parte de los procesos de aprendizaje se dan en español.

148962

3.3 Etnografía del salón de clases.

Para conocer la estructura organizacional y social de un salón de clases, fué preciso concentrar nuestra atención en alguno de los grupos, siendo el escogido el grupo de 1º "B"²⁴.

Una vez que se concentró todo el alumnado del plantel, la maestra Roberta Delgado formó y dió ordenes a su grupo,²⁵ para que avanzara a su salón; un poco antes de entrar al salón, por lo regular los niños rompen la formación para entrar corriendo y ocupar sus lugares de banca, la maestra se dirige a su mesa para acomodar sus cosas (bolso, libros, rollos de cartulinas y la lista de asistencias).

Normalmente la maestra inicia la actividad pasando asistencia y al término de ésta revisa la tarea, la cual, más que revisarla, sólo la palomea sin verificar si esta bien o mal la plana que hicieron los alumnos, aunque hay ocasiones en que si llega a hacer algunas observaciones, pero sin detenerse por mucho tiempo, ya que enseguida pega en el pizarrón el material que va a utilizar para dar su clase. No es sino hasta pasadas de las 9:30 am. cuando la maestra inicia su clase con los contenidos curriculares del programa oficial.

Un elemento que por lo regular siempre entra en acción es la percepción de familiaridad al iniciar la clase del día; sus pequeños participantes se muestran cautos, medidos, convencionales en sus conductas, titubean antes de hacer algún movimiento. "El medio está cargado de rituales y normas aún no conocidas" (Meléndez.1989). Conforme se va asociando este entorno

²⁴ Este, como el resto de los demás salones son de ladrillo y semento; por techo tienen laminas de asbesto que están fijas por la misma construcción, por lo que ni el aire ni las tolvaneras pueden afectar la construcción; por ambos costados hay grandes ventanas, que permiten una buena iluminación y ventilación; el pizarrón es aproximadamente de cuatro metros de largo por uno de ancho; las bancas son de madera y una sola es compartida por dos alumnos; éstas están acomodadas en tres filas mismas que son ocupadas por los 24 alumnos.

²⁵ La mayor parte de las observaciones que se realizaron pertenecieron a la primer fase (de enero-abril de 1991)

no familiar, poco a poco se van suavizando los miedos básicos y así nuestros pequeños educandos comienzan a actuar con más holgura, seguridad, confianza y una mayor fluidéz.

En el aula, normalmente la apertura y el cierre de la interacción corre a cargo de la maestra. En la apertura, ella puede iniciar formalmente con enunciados verbales, pero también con conductas no verbales (sacar la lista de asistencias, preparar y mostrar el material para iniciar la clase, etc.). Cuando inicia el evento en el aula, éste puede estructurarse al darse la relación de diálogo maestra - alumno(s).

Estas formas de comunicación pueden ser integradas en el diálogo que se manifiesta en la conversación. La conversación no es lo único importante de la interacción en el aula; hay otras formas discursivas que se integran por momentos al diálogo, tales como escribir, leer, recortar y dibujar.

Tomando en consideración que en el grupo, a pesar de ser el mismo durante todo el ciclo escolar, se presentan diariamente diferentes procesos de aprendizaje, no es posible argumentar que aquellas situaciones de comunicación que se dan, sean iguales día con día.

Se presentan casos en donde la maestra sólo está de emisor, mientras que sus alumnos copian del pizarrón, dibujan, hacen algún recorte, etc. Al darse estas situaciones durante la mayor parte del tiempo de la clase y repitiéndose cotidianamente durante varias clases a lo largo del período escolar, los roles se estereotipan a tal grado que los participantes se encasillan en conductas rutinarias y tediosas, ocasionando una dinámica totalmente apacible y sin producción por parte del alumnado.

La comunicación en el aula es mucho más que verbalizaciones porque "todos los comportamientos son potencialmente comunicativos en tanto cada uno de ellos puede ser sentido, visto, oído y percibido por los demás"(Meléndez:1984).

Participación de los alumnos.

Normalmente la primera elicitación (pregunta) corre a cargo de la maestra y las oportunidades de participar de los alumnos es mayor en los grupos pequeños que en los numerosos; las intervenciones individuales son para buscar una aclaración o repetición de alguna idea que dió la maestra; sólo a menos que éste lo solicite, se presentan aportaciones personales de parte de los alumnos.

Cuando se da el canal M-A-M, (maestra-alumno-maestra) éste se describe comúnmente en una solicitud abierta, es decir, por lo regular la maestra hace la pregunta sin destinatario y la respuesta(s) casi siempre se da de manera simultánea por los alumnos, pues en muy raras ocasiones no es unánime y difícilmente puede ser identificada. Por otro lado, hay preguntas que sí llegan a ser dirigidas directamente a alguien (llamados por su nombre); en el caso de que el alumno no conteste, no se puede afirmar que no sabe lo que solicitó la maestra, su silencio puede ser generado por diversas causas: que el alumno sea demasiado tímido y le teme a la burla de sus compañeros, porque de plano

no quiere contestar, porque no sabe o porque simplemente su silencio es su propia forma de expresarse. Normalmente cuando no tiene la respuesta, baja la cabeza para mirar un cuaderno, jugar con el lápiz, con los dedos de la mano o realizar alguna otra actividad sin un fin específico; entre más desvíe la mirada más fácil elude la interacción.

La participación por sexos es muy notoria. La comunicación entre la maestra y las niñas es mucho mayor que con los niños; posiblemente esto se deba a que exista mayor confianza por ser del mismo sexo.

Un factor importante que se detectó consiste en que ambas partes tengan buena visión, la maestra para identificarlos y los alumnos para entender y responder a la clase. Se dan casos en donde los alumnos que participan con mayor frecuencia son aquellos que están en los primeros lugares o en el centro de cada fila; mientras que los alumnos al final de cada fila sólo llegan a participar ocasionalmente. Asimismo, la distracción de estos últimos alumnos es marcadamente mayor que la de los primeros. También son contadas las ocasiones en que la maestra le pregunta al mismo alumno que por lo regular no contesta, es decir, que rara vez insiste y mejor prefiere preguntar a los alumnos que tienen mayor participación activa.

Retomando una de las consideraciones que hace Serrano sobre las participaciones de los alumnos en clase, la relación entre la lengua, participación, enseñanza y aprendizaje que se realizan dentro de un programa bilingüe es la libertad que tienen los niños para expresarse en su propia lengua durante la clase, teniendo así la probabilidad de desarrollar sus conocimientos en su lengua materna aprendida desde su hogar, ya que participando en la lengua materna, el alumno busca y desarrolla diferentes formas de expresarse.

Por último, se encontró algo que es fundamental para la participación activa de los alumnos: es muy importante la metodología recurrente que aplica la maestra al dar su clase. Esta situación se estudiará con mayor detalle más adelante.

CAPITULO IV

4. INTERACCION EN EL AULA:

Métodos, evaluación y distribución del tiempo escolar

Para darnos una mejor visión del proceso de la enseñanza aprendizaje que se realiza en los primeros grados de esta escuela bilingüe indígena, hemos tomado, del proyecto de investigación anteriormente citado, el material empírico referente a las observaciones de clase y las pruebas de los pretests que se aplicaron, así como el material metodológico que propone el programa oficial de la SEP y el material metodológico que emplea el maestro en su clase.

Con este material, se pretende abarcar los factores curriculares que tiene que ver con el proceso de la instrucción escolar, conociendo lo más posible, el rendimiento escolar de los alumnos.

Se analizará que es lo que propicia el bajo rendimiento escolar, ya que suponemos que el origen del fracaso del aprovechamiento escolar se debe al programa oficial en su contexto, esto es, que pareciera que están diseñados predominantemente para una realidad monolingüe en español; por lo que el educador ve en la necesidad de adaptar dicho programa e imponerlo a la realidad de los niños indígenas de esta región²⁷.

Para desarrollar el siguiente análisis, concentramos nuestra atención en los contenidos curriculares de un sólo grado escolar.

Partimos en primer lugar del material citado, el cual permitió conocer la metodología que utiliza el profesor en su grupo para establecer un puente entre las condiciones de inicio (lengua materna indígena) y la metodología oficial que tiene como objetivo principal el aprendizaje de la lecto-escritura.

Como segundo orden tenemos, que con esta metodología los alumnos aprobaron, pues al final del año escolar el libro de texto oficial espera que el alumno sea capaz de tomar conciencia de pertenecer a una comunidad; desarrollar su capacidad de observación y experimentación elemental; iniciarse en el aprendizaje de la

²⁷ En otros contextos se ha utilizado el término "curriculum oculto" para determinar la discrepancia sistemática entre el programa oficial y el que se impone en la realidad. Hamel le denomina a este último "curriculum de facto", pues en el concepto de ocultamiento insinúa una complicidad en apariencia entre el sistema y los educadores (Hamel 1988:322).

lectura y escritura; aplicar nociones matemáticas en la resolución de problemas (libro para el maestro de primer grado 1980:45). Mientras que el objetivo de la maestra (1ª "B"), a cubrir durante el ciclo escolar es: "conocer por medio de palabras las sílabas y estas a su vez en letras. En el primer semestre se enseñará del 1 al 10 y en el segundo semestre del 1 al 100; A sumar y a restar con cifras pequeñas (80 o 90)" (EN. Maestra Roberta Delgado 12-02-91).

Para conocer hasta que punto se cubrieron estos objetivos, al comienzo del segundo año, se aplicaron ciertas pruebas cuyos resultados miden el rendimiento escolar que tuvieron los niños en el primer grado; aunque cabe aclarar que estos tests que se aplicaron durante las dos últimas fases del proyecto no miden la evaluación final del rendimiento total del grupo; estas pruebas tienen una confiabilidad limitada, ya que miden sólo una porción de su conocimiento y desarrollo académico.

Como tercer y último orden retomamos del capítulo III la distribución de las actividades académicas, para conocer cómo fueron distribuidas en términos del tiempo. Se ha observado, que para estas actividades académicas se emplea una parte muy pequeña del tiempo total de dedicación a la escuela, por lo que suponemos que esto es lo que conduce a un bajo aprovechamiento de la instrucción escolar. Aunque, si bien sabemos que no hay una correlación mecánica muy directa entre aprovechamiento y tiempo, es decir, que no en 10 horas se aprende 10 veces más que en una hora, si existe una cierta relación entre el tiempo invertido y el rendimiento escolar de los alumnos durante su estancia en la unidad escolar.

Métodos y programas para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Para iniciar el análisis de los programas y métodos que se aplican en clase, se seleccionó la misma secuencia de los seis días de clase hábiles que se describieron en el capítulo referente a la etnografía de la escuela.²⁸

El método global de análisis estructural se basa en el principio de la percepción global del habla y en la comunicación oral en general, ya que por lo regular ésta se desenvuelve en determinados contextos (familia, amigos, escuela, etc.).

El método, está pensado a partir de la forma en que un niño comienza a hablar, el proceso de comprensión entre él y la gente que le rodea se da por medio de enunciados. Para el niño, una palabra o sílaba que se articule, será entendido como un enunciado completo, de ahí que el niño empiece a leer visualizando enunciados que tengan un sentido para él, tomados de situaciones cotidianas.

Se denomina análisis estructural, porque se sostiene en la idea de que la lengua es un sistema organizado de elementos, en donde el educando mantiene el análisis, la clasificación y la comprensión de las formas lingüísticas, en el momento en que las funciones se cumplen dentro de la estructura verbal, para luego producir otras estructuras con nuevos conocimientos.

El programa oficial de la SEP propone la forma de trabajar en clase con este método global de análisis estructural, cuyas etapas son:

- La visualización de enunciados.
- El análisis de los mismos en palabras.
- El análisis de palabras en sílabas.
- La afirmación de la lectura y la escritura, que induce a la comprensión de enunciados en todos los elementos que lo estructuran, o sea, la síntesis.

El funcionamiento del método se sustenta en una premisa elemental: los educandos requieren de una comprensión amplia de las circunstancias escenificadas y de un control del español oral, para así, poder elaborar los contenidos de una forma más dinámica y comunicativa.

A continuación presentaremos los objetivos generales de la estructura del Módulo 2 de la unidad 4:

- * Se debe realizar la observación de algunos trabajos que se realizan en su comunidad, así como instrumentos y

²⁸ Se tomaron los días del 21 al 28 de febrero y parte del 01 de marzo de 1991, que también abarca los objetivos de la primera parte del libro de 1º grado, Unidad 4 módulo 2 "La gente trabaja" de la página 156 a la 159.

herramientas que se emplean, y la expresión en distintos lenguajes de sus observaciones y experiencias.

- * Identificar sílabas con m y p, en palabras contenidas en enunciados relacionados con los trabajos de la comunidad.
- * Adquirir la noción del número diez y algunas de sus representaciones.
- * Adquirir la idea de "decena".
- * Identificar el pulso musical.
- * Realizar ejercicios físicos de coordinación y equilibrio postural.

Una vez que conocimos la propuesta del método, veremos ahora cuáles son los objetivos particulares, y bajo qué condiciones se operó en la práctica, analizando en lo posible la metodología que empleó la maestra al momento de cubrir los objetivos específicos que solicita el programa oficial:

Objetivos particulares²⁹:

1. Iniciar una unidad de aprendizaje con la visita a cualquier lugar donde esté la gente trabajando (comercio, talleres, fábrica, oficina, corral, campo de cultivo o parcela, etc.) y sumergirse en el entorno que visitaron.
2. La parte central se enfoca en los enunciados del lugar que se visitó y relacionarlos con los previstos de la página 156.
3. Identificar las sílabas con la p, como pala y picos; distinguir sílabas con la p en algunas palabras identificadas.
4. Escribir con letra script palabras con la sílaba identificadas.
5. Señalar la utilidad de algunos instrumentos de trabajo.
6. En base a la observación de las herramientas de trabajo de la página 157, describir y comentar su utilidad.
7. Representar en distintas formas el número diez y utilizar la idea de decena para contar colecciones de objetos.

Una vez citados estos objetivos, veremos los puntos que fueron cubiertos por la maestra; mostrando fragmentos de las clases que se observaron para el desarrollo del presente análisis.

²⁹ Del libro para el maestro, de primer grado, revisar con detalle toda la metodología descrita, la cual pertenece a la Unidad 4 módulo 2, páginas 190, 191, 192, así como el libro de primero, primera parte, páginas 154 a la 159.

TEMA: "La Popular".

Una vez que la maestra pegó dos enunciados en el pizarrón, se dispone a preguntar a sus alumnos lo que en estos que dice:

**Mi ve-ci-no tra-ba-ja en una tien-da
ven-de pa-las y pi-cos**

después les hace repetir por varias veces más; a continuación les pregunta de manera individual (por su nombre), deletreando cada una de las palabras.

En el turno 18, el alumno 2, por iniciativa propia, trata de repetir el primer enunciado, sólo que se convierte en el objeto de la burla de sus compañeros, porque la maestra lo corrige al decirle: "mi vecino, no vecinu".

La maestra continúa haciendo que los niños repitan una y otra vez los enunciados, empleando constantemente en otomí: "ma na qui" y "otra vez", en las distintas formas posibles, ya sea en coro, a cada uno, por filas o por sexo (niñas o niños), hasta el momento en que una alumna (t-54) expresa su fastidio y cansancio al estar gritando constantemente los enunciados.

Posteriormente, la maestra comienza hacer énfasis en algunas sílabas "pi" "la" y justamente a las 10:00 am. el grupo suspendió la clase.

- 1 Maestra: A ver Javier.
2 Javier: Mí ve-ci-no tra-ba-ja en u-na tien-da.
3 Alumnos: Yo, yo, yo
4 Alumna: tien-tiennn-da
5 M: Ricardo pero nui gi pädi
tú lo sabes
6 Ricardo: Mi ve-ci-nu-nu |
7 M: |no, no
8 R/Alumnos:tra-ba-ja en u-na tien-tien-da
9 Maestra: A ver Josefina a que ganarle a Guillermina...
(pausa)no se oye, la oyeron
10 Coro: ¡no!
11 M: de este lado oyeron a Guillermina
12 Als: si, si
13 M: bueno vamos a ver como que, a ver vamos (IC)
14 Als: (IC comentarios en voz baja)
15 Maestra: ¡Juana!
16 Juana: Mi ve-ci-no tra-ba-ja en u-na tien, tien-da
17 Alumno-1: yo
18 Alumno-2: Mí ve- ci- nu |
19 M: |vecino! no mi vecinu (el resto
del grupo se ríe y burla de su compañero)
20 M: Joaquín oíste qué dijo Joaquín, qué dijo, cómo
dijo
21 Als: mi, mi ve |
22 M: |aquí, aquí

23 Ala: no, no

24 M: entonces no digas

25 Joaquín: Mi ve- ci- no tra- ba- ja en u-na tienda | tie

26 M: | tienn

27 J: tien-da-da

28 M: ¡ah Luis nos falta (IC comentarios de
alumnos) Ssssh

29 Luis: (IC voz muy baja)

30 M: no oigo, no se oye, pero cómo van a oír a si...
no oigo nada, nada, nada

31 Als: ni yo, ni yo

32 M: no se oye nada, a ver Silveria.

33 Silveria: Mí ve-ci-no tra|ja de un de u |en u-na tien-da

34 M: |fíjate Luis |eh!
(Javier y Joel, se distraen jugando fuera de
sus bancas.)

35 Isidora: Falta Liliana y Verónica; (la maestra continúa
preguntando a varios alumnos más. Les señala
con una varita lo que ella quiere que digan los
alumnos en coro.)

36 Als: Ven-de pa-las y pi-cos

37 M: otra vez

38 Als: ven-de pa-las y pi-cos. (algunos gritan)

39 M: a ver otra vez

40 Coro: venn-de ven-de pa-las y pi-cos

41 M: otra vez

42 Als: ven-de pa-las y pi-cos

43 M: los niños nada más

44 Niños: ven-de pa-las y picos.

45 M: mana qui
otra vez

46 Niños: ven-de pa-las y pi-cos

47 M: mana qui
otra vez

48 Niños: ven-de pa-las y pi-cos

49 M: a ver las niñas nada más n'ak tho háá
una vez nada más

50 Niñas: ven-de pa-las y pi-cos

51 M: otra vez

52 Niñas: ven-de pa-las y pi-cos. (algunos niños también
repiten)

53 M: A ver, nada más las niñas de la fila de Luis.

54 Mariana: ¡Yo ya no! (Mariana muestra fastidio de estar
repetiendo; pero la maestra no hace caso de la
negación de la niña)

55 Niñas: ven-ven |ven-de pa-las y pi-cos.

56 M: |ven

Niñas: pi- pi-cos picos

57 M: a ver otra ves despacio

58 Niñas: ve- ven pi, ven-de pa |

59 M: |aquí nada más

60 Niñas: la, la, la, la, la pi, pi picos

- 61 M: ma n'aki cabu ya ga hanthy
otra vez alcabo ya lo vieron
- 62 Als: ven- ven-de la, pi-picos (la maestra continúa
señalando con el dedo las sílabas "pi").

En la interacción anterior, la maestra entra directamente a la repetición de enunciados que retomó de la página 156, sin antes haber hecho la introducción de la primera actividad que proponen los objetivos del programa (con el fin de que los alumnos se relacionaran con el material que posteriormente visualizaran).

Como podemos observar, éste es uno de los problemas a los que se tiene que enfrentar el docente de esta comunidad, o sea, al escaso material recurrente con el que podrían contar; ya que por las condiciones económicas, climáticas y geográficas que padecen los niños de esta región, difícilmente podrían asistir a un lugar de trabajo, que les permitiera posteriormente comprender y asimilar los contenidos semánticos de los enunciados.

Con lo anterior vemos que el método oficial se ve desprovisto de su componente elemental: "el principio del aprendizaje es resultado de la acción del alumno y no de una mera transmisión de conocimientos"(SEP 1980)²⁹.

Bajo estas circunstancias, la maestra requiere de su propia destreza, para crear una metodología que el mismo medio le proporcione; ya que por medio de los objetos, los pequeños educandos irán descubriendo sus atributos por medio de abstracciones que logra realizar a través de las acciones mismas. Las experiencias que ellos lleguen a tener, ayudarán a que obtengan una mayor comprensión de las cosas cuando las ve, las toca, las manipula, las clasifica e incluso las compara, que cuando solamente recibe una mera explicación verbal de ellas. De lo anterior hablaremos con mayor detalle en el siguiente capítulo.

107-B OC 1°"B" POZ. Lunes 25-02-91.

1° año Parte I Unidad 4 Módulo 2, páginas 156, 157, 158.

Rápidamente los niños sacan su libro; la maestra se da cuenta

²⁹ Para Piaget, el desarrollo tanto de las estructuras como de los contenidos se efectúa a través de las invariables funcionales. Se han llamado invariables funcionales a los procesos de interacción adaptativa denominadas como asimilación y acomodación.

La Asimilación designa la acción del sujeto sobre el objeto. Esta acción va a depender de los instrumentos de conocimiento que tiene el sujeto, es decir de sus estructuras cognoscitivas.

La Acomodación, consiste en las modificaciones que el sujeto realiza sobre sus propias estructuras con el fin de adaptarlas mejor al medio.

de que todos los alumnos están sacando su libro:

- 63 M: o te gi héku de ri hemi hu ;orita no saquen
no saquen nada de sus papeles
nada, nada, nada!
- 64 Alna: nuyu ma raa ya bi hñaki
aquellos otros ya lo quitaron
(Se sienta la maestra y saca su lista de
asistencias para pasar lista)
- 65 M: Hernández Hernández Ilaria
Ilaria: presente
M: Hernández Hernández Lilia
Lilia: presente (después de terminar de pasar
asistencia, la maestra se paró y empezó a pegar
el mismo material de la clase anterior, del jueves
21-02-91, agregando otros dos enunciados más.
En el momento de empezar a pegar los enunciados
en el pizarrón, el grupo se adelanta a
deletrearlos, sin que la maestra se los haya
indicado).
- 66 Coro: Mí ve-ci-no tra-ba-ja en- u-na tien-da
67 M: a ver hasta gi júa hu de ñahu hãna hange hn
lo que termina de otomí, dicen
verdad que sí, hasta que acaben de hablar, no
verdad
(esperan los alumnos hasta que esté listo el
material)
- 68 C: Mí ve-ci-no tra-ba-ja en u-na tien- da
69 M: (Incomprensible, no se identifica lo que dice)
70 C: Mí ve-ci-no tra-ba-ja en u-na tien-da
71 Als: Mí ve-ci-no tra-ba-ja en u-na tien-da
72 Alno: (IC. habla muy bajito)
73 M: Ahora aquí (IC., no se entendió por los gritos
de algunos niños)
- 74 M: ¿cómo?
75 Als: Tam-bién ven-de pin-tu-ras y pin-ce-les. (IC)
76 M: Ahora (les señala con el borrador).
77 Als: vende pa-las y pi-cos (pega en el pizarrón con
el borrador para llamar la atención de todo el
grupo e indica repitan nuevamente los
enunciados).
- 78 Als: tam-bién ven-de pin-tu-ras y pin-ce-les
79 M: ¿Cómo?
80 C: tam-bién ven-de pin-tu-ras y pin-ce-les ssss
pincelesss
me gus-ta el nom-bre de la tien-da.
- 81 M: Ahora arriba de éste (les va señalando con el
dedo)
- 82 Als: Mi ve-ci-no tra-ba-ja en u-na tien-da
ven-de pa-las y pi-cos tam-bién ven-de pin-tu-
ras y pin-ce-les me gus-ta el nom-bre de la
tien-da,

83 Mariana: tienda vende. Me gusta el nombre de la tienda
84 M: ahora sí sacan su libro.
(sacan su libro de primero, Parte I, Páginas 156
y 157, tema "LA POPULAR")
85 M: Ahora cómo se llama esa tienda
86 Als: La Popular la popular
87 M: cómo
88 M: se llama, la popular..qué es lo que venden ahí,
dice
89 Mariana: la popular
90 M: gete me di pa
que cosa lo venden
91 Alna: |pico y pala, también pinturas
92 Alumna 2: |picos y palas y pinceles
93 M: ah! eso es lo que venden; pero fíjense,
fíjense, que nos vamos ha fijar muy bien aquí,
porque a mí no me cupo bien | en el, en la
94 Alna: |palas y picos
95 M: cartulina, no me cupo. Aquí tiene otra parte de
la tienda de la popular. (IC., hablan varios
alumnos a la vez) A ver, espérenme, aquí dice,
qué dice que herramientas | venden aquí
96 Isidora: |vende aquí
97 M: a ver, ode hu ena: qué herramientas venden
escuchen dice:
aquí te meä te mä peti gi ha nthu de gu kua o gi
que cosa que herramienta lo venden aquí, no
tho hu ma ñ' lado
pasen a otro lado
pero desde arriba, arriba qué herramientas o
qué cosas ven
98 Isidora: Una como casa.
99 M: eeh! una cómo casa, bueno, qué más ven ahí
100 Als: una como casa
101 M: ven una como casa, qué más ven ahí
102 Alna: una cubeta (IC., varios hablan a la vez)
103 M: (los calla) Ssssh, vamos en orden, o sea nuga an
yo te
ähu de hñá háu pa njaua njaua (IC)
pregunto en otomí para así, así (IC)
104 Isidora: luego otros
105 M: haha así, así luego así hé te ma n'a gi hanthu
si **eh qué otro lo ven**
106 Als: cigueta, cegueta, cegueta.
107 M: no pero de este lado,
qué otra, no pero nuua njaua dä eñ-hu njaua
aquellos así lo dijimos así
108 Alno: uno lápiz
109 M: no, no son lápiz, njaua njaua, Lilia, Lilia
así, así
110 Alno: no
111 M: hingu pahu nuya te rä be hu hingu pahu

- no saben estos qué son, estos no saben**
- 112 Alna: hina
no
- 113 Alno: hina xyt-ä rä mamila
no, lavando su mamila
- 114 M: no, no, no nuya delante de yä de yä (IC)
estos, adelante de los, de los (IC)
- 115 Alno: nuya nuya ya nuya di pädí
estos, estos ya, ya lo se
- 116 Alna: casa
- 117 M: no, no son casas fíjate hingi handí xä hño
no lo vieron bien
- 118 Alna: sarte ngu rä pico
sartén como un pico
- 119 M: hina handí cä hño haä
no veanla bien si
- 120 Alna: sartén
- 121 Alno: (IC. no se entiende)
- 122 M: hanthu xä hño
veanla muy bien
- 123 Alna: sartén
- 124 Alna-2 sartén
- 125 M: hingcä sarte, hingrä sarte
no es sartén, no es sartén
- 126 Juana: ngu yä llanta de ga
como las llantas de
(IC)
- 127 Isidora: o yäa bomba de gaaa
o la bomba de deee
- 128 Alno: Oko, Oko
- 129 Als: Oko, oko, oko, oko,
oko, oko, bomba de gä fifi bomba, bomba
bomba de humo
- 130 M: de éstos, | es bomba, son bombas para echarle
- 131 Als: | es Oko
- 132 M: qué (IC hablan a la vez los alumnos) Oko.
- 133 M: cómo se llama eso
- 134 Raquel: yo lo voy decir
- 135 M: cómo se llama..
- 136 Alna: pincel
- 137 M: no, no se llama pincel
- 138 Als: ventana, cuchara
- 139 M: cuchara para alba..
- 140 Als: ñil
- 141 M: cuchara para albañil yä nt-atsí yä yä..
su cuchara de los
cómo se llama.. cómo
- 142 Alno: quinqué
- 143 Coro: quinqué, quinqué
- 144 M: quién ha visto un quinqué. (levantan unos
cuantos la mano y otros aguardan en silencio,

- 145 Als: con la cara hacia abajo o mirando a otro lado)
pa yäa y.ot-i, y.ot-i, y.ot-i
para la luz, luz, luz
- 145 Javier: Yo vi, se vaya la luz lo prende para
- 146 M: eso sirve, para alumbrarse verdad..qué es lo
que **para que, que alumbre también** | **P a r a**
qué es lo
- 147 J: que le echan para que prenda, Olivia, ssssh!
148 M: te di me pä bi n'a rä ñ-ot-i pa nso
que le falta para la luz, para que prenda
cerillo
- 149 Alna: leña, leña. Rä y.ot-i
150 Als: **Para la luz**
- 151 M: hähä rä y.ot-i Juana gi padi te dí medi
si, la luz lo sabés qué le falta
- 152 Juana: Rä y.ot-i, rä y.ot-i
La luz, la luz
- 153 M: eeh, a siempre rä y.ot-i muy con razén hingi
la luz, sí con razón no saben
pahu, ya dejamos el quinqué, seguimos con el
dibujo. (Les indica la maestra que pasen a la
siguiente página 158. Los niños se comentan
entre ellos hablando en otomí.)
- 154 M: A ver|ena ge yo bu ra yä musico yobu ra yä
dicen que andan unos músicos, andan unos
musico pädi de pem-nda
músicos que saben tocar
cuatro, cinco (IC)
- 155 Alno: ma dä má rä ngo mañana
156 M: **se va ir a la fiesta mañana.**
- 157 M: y nsokä nu ma dä pa gä pehu nsokä muya a ver
y no más éste va la, para cantar no más estos a
pedexä (IC)
ver cuentenle pues
- 158 Als: nueve, siete, nueve, nueve | **hina nsokä 148962**
159 M: **no, nomás**
- 160 Als: nueve, nueve, diez, nueve |
161 M: **a ver koti ri nehu**
a ver cállense la
boca
- 162 Isidora: así diez, 1,2,3,4,5,6,7,8,9
163 Alno: son nueve
164 M: son nueve, ahora acá arriba a ver
pede hu
cuentenle
- 165 Isidora: aquí hay músicos
166 Als: aquí hay músicos
167 M: aquí hay .. pero quiero qué me digan cuántos
músicos hay

168 Coro: nueve, nueve
169 M: hay | escriban el número nueve, ahí
170 Coro: |nueve ya, ya
171 M: nueve, no así no, (ve como lo hace un alumno)
eso es así (IC)
172 Alna: maestra
173 M: ahí voy..voy y a pasar a sus lugares
däma pede hu nuä di eñahu te gi kpehu
apurense a contar lo que les digo que cuenten
(pasa la maestra a los lugares para ir
corrigiendo a algunos niños; le dice a Luis que
se siente bien, otros se levantan de sus lugares
para que la maestra les revise sus libros. La
maestra se sienta con Mariana para corregir lo
que escribió, Mariana intenta borrar con el
dedo y la maestra le dice que con el dedo no.)
Nuevamente les vuelve a preguntar:
174 M: Ahora hay, ya vez por estar platicando
175 Alno: diez, nueve, nueve, diez, uno, hay diez,
veinte, diez, diez diez
176 M: cuántos hay
177 M: cuántos cómo
178 Als: diez diez
179 M: y aquí tiene su nombre también, cómo a ver
nuby_e ma gi hok-juräa diez kothuhu cómo
ahora van hacer el diez con el nombre como
180 Als: diez
181 Alna: en el cuaderno maestra
182 M: a ver, saquen su cuaderno y escriban el
número diez. (Inmediatamente todo el grupo saca su
cuaderno y otros van al bote de basura que está
cerca de la puerta, para sacarle punta a su lápiz,
mientras la maestra les anota en el
pizarrón para que copien: 10-diez-10 diez. Además
les indica que lo hagan bien bonito).

En el t-63, la maestra esta "cortando" la espontaneidad de
elección que tienen los alumnos en el momento en que sacaron su
libro para iniciar probablemente con la tarea, pensamos que
posiblemente lo hicieron, porque la última indicación que dio la
maestra el jueves 21, fué dejar de tarea leer "La Popular", como se
ilustra en el siguiente fragmento de ese día:

Maestra: mañana no va haber clases
Als: no!
M: qué día es mañana
Als: viernes, viernes
M: entonces hasta cuándo ira haber
clases
Als: lunes, lunes
M: hasta el lunes por la mañana, qué nos toca ahora
Als: nada, nada
M: nos toca irnos a nuestras casas

Raquel: qué es la tarea
M: la tarea es.. se ponen ahí a leer donde
dice "La Popular"
Mariana: el libro
Alumna: la popular vamos a leer
M: entonces nos vemos el lunes

En la interacción del turno 63, se puede apreciar como los niños no tienen libertad de acción ni se les deja aplicar su creatividad, porque la maestra parte de la realidad de su propio interés (pase de lista) y no parte del interés de los educandos, siendo que uno de los puntos centrales del curriculum oficial es fomentar la expresión del alumno pues en él, se advierte si el niño ha interiorizado sus observaciones.

En el quehacer diario del aula, "cualquier aprendizaje realizado debe poder expresarse en este lenguaje" (Libro del maestro SEP 1980:58), esto enlaza la construcción de un ambiente de espontaneidad, escucha y aceptación.

En el t-66, los alumnos repiten en coro el primer enunciado; pero sin que estos hayan sido puestos en el pizarrón por la maestra. Con lo anterior podemos deducir que los alumnos han memorizado los enunciados, sin saber si éstos han sido semánticamente interiorizados. Esto se puede traducir en que la aplicación del curriculum oficial conduce al contenido de algunos resabios de los pasados y obsoletos métodos sintéticos, convirtiéndose así estos ejercicios en mecánicos y repetitivos, excluyendo en cierta forma la relación entre el estímulo gráfico y el sonido de las palabras.

En los t-97 y 106, podemos ver como nuevamente la maestra condiciona la participación de los alumnos, al esperar que contesten lo que ella espera que le digan. Mientras que en el t-133 los alumnos no pueden adivinar lo que la maestra está viendo de entre todos los objetos, pues es hasta el t-139, cuando la maestra tiene que dejar una palabra inconclusa para que ellos la completen. En el t-148 la maestra preguntó "qué es lo que le echan para que prenda", algunos alumnos dan su opinión, pero ninguno acierta a la demanda de la maestra; pero ella tampoco les dice claramente a que se refería y opta por pasar al otro ejercicio de la página 158. Por último podemos ver que en el t-179 el ejercicio se reduce a la simple copia en el cuaderno del número diez.

107-C 1°"B" OC POZ. Martes 26-02-91.

La maestra pega el mismo material de la clase anterior:

183 Isidora: ¿Otra vez con eso? ¡ya no!
(la maestra termina de pegar los enunciados y

comienza a señalar éstos para que el grupo los repita.)

184 M: Nada más le damos una leída y luego pasamos a otra cosa. Ahora quiero que me digan qué dice aquí nada más una, a ver nada más una

185 Alumna: | ¡no!

186 M: | a ver

187 Alumnas: | una, una

187 Als: Mí vecino trabaja en una tienda. Vende palas y picos. ¡Pa! ¡pa!-las pi-pin pinturas pi-pico, también vende pi-pin-turas y pinceles. También vende pinturas y pinceles y ¡pin!-celes.

188 Alno: (IC., comenta en otomí)

189 Als: Me gusta el nombre de la tienda.

190 M: me gusta |

191 Als: | el nombre de la tienda

192 M: Ahora nada más, fíjense, acá. Olivia, nada más, quiero que se fijen de aquí qué dice (en el pizarrón la maestra anota las sílabas para que el grupo las repita.)

193 Coro: Pa, pa, pi (observan y repiten lo que va escribiendo la maestra, excepto Verónica, repite sin mirar al pizarrón.

194 M: y aquí y acá entonces aquí nada más tiene

Coro: pi! pi

C: pi-pi-pi |

195 Alno: | lo hago

196 M: cuál..no, ahorita no, después que tengamos más. (Algunos niños sólo ven lo que hace la maestra al pegar nuevo material con palabras y su apoyo visual, otros alumnos por el contrario comentan entre ellos lo que ven en él. Una vez que terminó de pegar el material, con una varita de madera les señala las palabras, para que el grupo las diga)

unas papas.
una piñata
un puño
unos pesos
un pollito

197 Alna: unas papas

198 Als: unas papas, una piñata, una pu, (IC)
 un puño, un puño (IC) uno peso, un unos pesos,
 un |

199 Alno: | una gallina

200 Alno-2: un pato

201 Isidora: una galli, unos pollitos |

202 M: | a ver vamos a ver bien
 aquí en los dibujos |

203 Als: |papas, unas papas |
 204 M: |no pero
 205 Als: acá dice otras vez unas papas, unas papass
 206 M: ahora acá
 207 Als: una piñatas, una piñatas
 208 M: no dice piñatas
 209 Alna: piñata
 210 M: a ver mejor nada más los niños
 211 Niños: u-nas pa-pas, u-nas pa-pas,
 212 M: ma na ki ma na ki
 otra vez otra vez
 213 Niños: (gritando) u-nas pa-pas,
 214 M: la fila de allá nada más
 215 Als: u-nas pa-pas
 216 M: ma na ki Jorge
 otra vez Jorge
 217 Als: u-nas pa-pas
 218 M: ahora acá (IC)
 219 Als: u-nas pa-pas, u-nas pa-pas, u-
 nas pa-pas
 220 M: a ver Maximino, a ver cómo se lee
 221 Max: u-nas pa-pas
 221 M: Mariana
 222 Mariana: u-nas pa-pas
 223 Als: yo, yo, yo, unas papas
 224 M: a ver Isidora
 225 Isidora: unas papas
 226 Als: yo, yo, yo
 227 M: a ver Javier
 228 Javier: unas papas
 229 Als: yo, yo, yo
 230 M: ma ts-y ngu gi ntihi
 un poco más rápido
 231 Alumno: yo
 232 M: Raquel
 233 Als: unas papas
 234 Raquel: unas papas
 235 M: como si fuera gi ña'nuge Raquel, Marcelo
 estas hablando
 236 Marcelo: unas papas (la maestra continuo preguntando por
 su nombre a la mayoría de los alumnos, después
 paso con la piñata haciendo repetir varias
 veces a todo el grupo, por nombre, a los niños y
 a las niñas; lo mismo hace con las palabras:
 unos pesos y un puño)
 237 Als: un pu-ño, (IC) unos pe-sos, unos po-lli-tos, unas
 gallinas
 238 Alna: un po-lli-to
 239 Als: un po-lli-to un po-lli-to
 240 M: cómo m a -

ña huxä hño hó
digan muy bien si

241 Als: un, una ga, po-lli-to gallina, un un un polli-
gallina(IC) un, un, un, un, po, gallina

242 M: otra vez

243 Als: un, un polli (IC)

244 M: no le metan (IC)

245 Als: un un po-lli-to

246 M: Luis

247 Als: un po-lli-to

248 M: ma na ki por que hindä ode hänja
otra vez porque no escuche cómo

249 Als: un, un, un po-lli-to

250 M: mant-ä
rápido

251 Als: un po-lli-to un po-lli-to un po-lli-
to

252 M: ma na ki mana qui
otra vez otra vez

253 M: niñas

254 Niñas: un po-lli-to, un po-lli-to

255 M: gatho ya nxutsi
todas la niñas

255 Als: un po-lli-to

256 M: a ver como si fuera aquí un (IC)

257 Als: un po-lli-to, un po-lli-to

258 M: nepu cuando gi ña hy ma gi lee njabu
luego cuando se hablen van a leer así

259 Alna: un pollito

260 M: eso es, hjabu
así
un pollito

261 Als: un pollito

262 M: ma na ki

263 Coro: un pollito

264 Alno: xina ma zi hemi gä ena
este es mi papel lo digo

265 M: eso ma zi hemi ma gi ehñu
eso mi papel vamos a decir

266 Alno: xina ma zi hemi
este es mi papel

267 M: (IC)

268 Alno: (IC)

269 Alna: un pollito

270 M: eeh

271 Coro: un pollito, un pollito, un pollito

272 M: a ver nsokä nu rä nia nubuxä
nada más esa fila ahí pues

273 Als: (gritando) un pollito

274 M: (IC)

275 Als: un pollito

276 M: gatho rä fila xä
toda la fila

277 Als: un pollito

278 M: nde ma n'adi xä
pues otra vez pues

279 Als: un pollito, un pollito,

280 M: ma na ki cha
otra vez pues

281 Als: un pollito

282 M: Verónica

283 Als: un pollito

284 M: niños

285 Niños: un pollito
(la maestra continuó preguntando a algunos por su nombre, en coro, por niñas, etc., después les vuelve a preguntar, pero ahora en diferente orden)

286 M: a ver pede hu pege n'abuhä
a ver cuenten pero juntos si?

287 Als: unos (IC), una piñatas, una piñata, un puño, un peso, un pesoss, unos pesos, una gallina, (IC)unos pollitos, un pesos, | unos pesos

288 Alna: un puño

289 Alno: un puño

290 M: Joel

291 Als: (IC todos hablan a la vez diferentes palabras)
una piñata

292 M: ya gä maä
ya lo dijiste

293 Als: una, un un puño, unos pesos, un pollito, un puño, unas papas, un, un puño, unos pesos,

294 M: Jaime

295 Als: un pollito, unas papas

296 M: ahora nubye ma gi lee hu como ngu mi ja ma, ña ata
ahora, ahora van a leer ustedes como esta arriba
hai
hasta abajo

297 Als: unos papas, un piñata, una piñata

298 M: fíjense

299 Als: unas (IC)

300 M: Marcelo

301 Als: unos pollitos
(la maestra continúa preguntándoles por sus nombres a cada uno, aunque en su mayoría responden todos a la vez, se equivocan diciendo las palabras en plural y en singular la maestra les corrige cuando puede)
ahora..

302 M: ahora..

303 Isidora: ¡ya lo hacemos!

304 Alumno: ya lo cortamos |

305 M: no ahora nada más miren, díganme
qué dice aquí. (con un gis circula las sílabas en

306 Alna: el pizarrón)
 pa
 307 Als: pa, pa, pi pu, pu
 308 M: y aquí acá cómo
 309 Als: pu,
 310 M: otra vez, y aquí cómo y aquí
 311 Als: pu pe, pe
 312 Als: po pa, pa, pi, po pu, pe
 313 M: otra vez acá cómo
 314 Als:
 315 M: ahora si, nada más me hacen esas palabras pe gi ma
 pero se
 gi unhn ngenda habui
 van a dar cuenta donde (todos sacan sus cuadernos
 para hacer las sílabas que repitieron
 anteriormente) a ver (IC)
 316 Alna: todo!
 317 M: todo

La protesta de los niños en el t-183, no se hizo esperar, porque otra vez verían lo mismo que en las dos clases anteriores. La maestra al recibir las protestas de sus alumnos, se justifica de alguna manera al decirles que sólo lo dirían una vez; bajo esa condición los niños acceden. De esta forma la maestra introduce la clase con la repetición de los enunciados, haciendo énfasis en las sílabas "Pa-Pi".

En el constante repetir de los alumnos, se observó que, la mayoría de los niños se guían más por los apoyos visuales que por la estructura gramatical de las palabras, como se ilustra a partir del t-199.

Como vemos, la confusión radica en diferenciar entre el género, el número y los artículos indefinidos, como sucedió en el t-208.

En raras ocasiones la maestra se detiene para corregir la pronunciación, pero no les indica en que radica el error. Esto nos permite observar la dificultad que tienen los alumnos para desglosar por si solos, los enunciados en palabras y éstas en sílabas, ya que como se mencionó anteriormente "carecen de una correlación entre las formas y su significado" (Hamel 1983:64), porque difícilmente pueden entablar una relación con los posibles usos de la lengua escrita. Lo anterior se puede apreciar cuando la maestra les cambia el orden de las palabras, pues fácilmente pierden el control de la memorización como se ilustra en el t-287.

En cuanto a la escritura, esta se limita al copiado de sílabas y palabras indicadas o, en su caso, escritas por la maestra, desaprovechando así el contexto enunciativo de las palabras en español, lo cual es una de las bases del programa oficial.

Como hemos visto en las últimas interacciones, la maestra tiene que recurrir a la relación entre sílaba y sonido (t-305), ejercitando una y otra vez las sílabas (en coro, por alumno, filas etc.). Esto nos regresa a las pasadas concepciones acerca de la

escritura como transcripción de sonidos, dando como resultado, que la tarea que están realizando se modifique en repeticiones mecánicas que le quita crédito o por lo menos dificulta la comprensión; aunque por otro lado se le da más peso a la memorización como método, adoptando de este modo las características de un método sintético recurriendo al vínculo que hay entre sonido-grafema, lo que en muchas de las ocasiones resulta en un estado de fastidio y agotamiento para los alumnos.

108-B 1°"B" OC POZ. Miércoles 27-02-91.

Una vez que pegó todo los cartelones, les indica a todos que repitan las sílabas:

Als: Po, Pa, Pu, Pi, Pe.

Repitiendo así, las mismas sílabas de la clase anterior, como también retoman otras sílabas que ya anteriormente habían visto (Ma, Me, Mi, Mo, Mu, Sa, Se, Si, So, Su, Ta, Te, Ti, To, Tu).

Por varias veces, la maestra les hace repetir estas sílabas, para luego combinarlas y formar palabras:

- 318 M: Cómo Ilaria!
 319 Als: pato, pato
 320 C: pato
 321 Alna: dice Olivia pata, pato
 Después de un rato de estar formando y repitiendo
 palabras una alumna comenta:
- 322 Mariana: Ya lo hacemos
 323 M: aquí y ahora
 324 Als: pe-pe pa-to
 325 M: ahora
 326 Isidora: patita, patito patito
 327 M: cómo
 328 M: a ver ahora aquí, a Joel
 329 Joel: poma
 330 M: Ahora digan ésta
 331 Als: papito, puma,
 332 Juana: y luego lo leemos
 333 Als: puma, pata, pata, mapa
 334 M: aquí ahora
 335 Als: (IC, todos hablan al mismo tiempo) mesa-
 me-so-ta, me-so-ta | pi-pi-ta, po-to-pe
 ¡Olivia!
 336 M:
 337 M: ahora sí escriban (se oyen gritos y bullas por los
 alumnos al sacar su cuaderno)

La maestra se para frente al pizarrón para comenzar a escribir

una serie de palabras, con las sílaba que estuvieron repitiendo.

pepitas	papasito	tope	pumita
piso	patito	tapa	pata
pepe	poma	pipa	pasto
peso	patio	popote	pasta
papa	poma	papel	sapo
pesa	peto	papitas	sope
pasa	patito	pansa	supe
mapa	puma	paseo	pista
mozota	poste	pastel	

Todo el grupo comienza a escribir las palabras del pizarrón, algunos van repitiendo en voz baja las palabras conforme las van escribiendo.

En el t-322, Mariana le manifiesta a la maestra su deseo de escribir las palabras, pero la maestra no hace el menor caso y continúa preguntando lo que escribió en el pizarrón (palabras). Es hasta el turno 337, cuando ella decide que las escriban. En este último turno, la maestra no confirma si cada uno de los alumnos entendió las sílabas y las palabras, mientras que la transcripción de las palabras en sus cuadernos se reduce a la simple copia de lo que escribe la maestra en el pizarrón, disipándose, en otras palabras, el contexto enunciativo de las palabras en español, siendo éste uno de los pilares del método analítico global.

109 OC POZ. Viernes 01-03-91

Después de pasar asistencia, la maestra les pide que saque su libro mostrándoles la hoja donde deben abrir el libro (página 158-159). La maestra les hace contar los músicos que hay en la página 158, sólo como recordatorio para poder introducir al nuevo tema "decena".

338 Als: uno, dos, tres, cuatro, cinco... diez
 339 M: cuántos son
 340 Als: diez, diez
 341 M: diez músicos, son diez músicos, ahora acá delante dice:
 341 Isidora: di-di|ez dibu-ja |
 342 M: diez | diez unidades forman una decena, o sea rer-a yä unidades o sea rer-a hojas diez, las unidades o sea diez hojas geä di forma n'a rä decena ena hähä nja nguju di eso es, se forma una una decena, dice si, como a ver veanla n'a decena ena hängu petsi n'a decena nosotros lo, a ver veanla una decena dice cuando

- ena
tiene una decena dice
- 343 Als: diez
 344 M: diez gä pedehu n'a decena yä nxutsi puro
lo contaron una decena las niñas
nxutsi yä decena una decena
puras niña las decenas, una decena
- 345 Alumno: nuua
 yo
- 346 M: a ver gä pede hu
a ver lo contamos
- 347: Als: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho
 348 M: aquí hay ocho, no alcanza verdad
 349 M: sería
- 350 Als: |(IC. todos hablan a la vez)
 351 M: de decena se le llama una
una decena
- 352 Isidora: decena
 353 M: decena, a ver hasta aquí cuentenle hasta
 donde da una decena de niños, de aquí hasta allá,
 derecha
- 354 Coro: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete,
 355 Alumno: ocho
 356 alumna: nueve
 357 M: häangu pe hängäu pe tsi n'a decena dä e
cuántos pero cuánto tiene una decena
- hnu
dijimos
- 358 Als: diez,
 359 M: pe yä nxutsi do yä metsi nehe
pero las niñas con los muchachos también
- 360 Als: 1, 2, 3, 4, 5, 6, (incomprensible, todos cuentan a
 destiempo) |
- 361 M: | n'a decena dä ehñu
una decena lo dijimos
- 362 Als: nueve y diez
 363 M: hina pehu n'a decena di ne-hina pehu n'a decena
no cuenten una decena, yo quiero que cuenten una
 di ne
decena yo quieroo
- 364 Juana: (IC. todos hablan, hasta que Juana alzó la voz)
 hasta Facundo
- 365 M: hasta donde llega la decena
 366 Als: Facundo
 367 M: a ver cuéntenle otra vez
 368 Als: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
 369 M: hasta aquí llega una
 qué
- 370 Als: una decena una decena
 371 M: otra vez digan
 372 Als: u-na de-cena

- 373 M: a ver cuente cuántos dedos de las manos tienen
374 Als: (incomprensible, todos hablan a la vez) diez, diez
375 M: a ver cuenten (todos cuentan a la vez, es imposible de distinguir)
376 Als: diez, diez, diez
377 M: dice que el tiene nueve dedos, a ver cuéntenle
378 Als: (IC) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
379 M: cuántas decena di petsihy de gä dedo hu
lo tenemos de los dedos
380 Als: diez!
381 M: yä decena
las decenas
382 Alumna: uno
383 M: una decena geä rä thuhu una
eso es su nombre
384 Als: decena
385 Juanita: ese chiquito Juaquín están bien chiquitos sus
manos
386 M: a ver ahora este, quiero una decena de libros
hón gu pa gi pede
cuántos van lo que cuente
387 Juanita: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 9, 10
388 M: hasta dónde terminaron
389 Alumno: Ricardo
390 M: hasta Ricardo verdad, una decena de
libros, hasta con los libros de Ricardo (IC., cuentan
los alumnos a destiempo) ah bueno, pero contaron de
a uno, ahora de a dos, ven que cada niño tiene dos
libros, hasta dónde llegaría la decena (IC de
alumnos) no pero nuä hu gä pehu de n'aa este de ga
no pero ustedes lo contaron de uno, este
n'atho pero hangu yä libro di hähude
uno pero cuantos libros traigo
391 Als: yoho
yo
392 M: yä batsi ko yä libro hänge haä
los niños con sus libros verdad que si
de gä yoho de gä dos a ver pe rä decena-xä Mariana
de dos, de dos a ver cuenten una decena pues
393 Als: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10
394 M: con cinco y el libro queda, son cinco niños
395 J: sí
396 M: de a dos libros, ya esa es una
397 Als: decena
398 M: una qué
399 C: decena
400 M: y cuantas decenas de dedos tenemos aquí
401 Als: diez
402 M: hängu yä decena
cuántas son las decenas
403 Als: uno, uno
404 Isidora: una

- 405 M: hängu miki dä pehu diez nuua
cuantas veces lo contamos diez aquí
- 406 Alumna: (IC)
- 407 M: hängu m-iki nuua n'atho n'atho o sea n'a tho
cuantas veces aquí uno nada más uno o sea
uno nomás
- 408 M: hängu yä diez bi uadi nuua | hängu yä
cuantos diez alcanzó aquí | cuántos los
n'atho
- 409 Alumno: uno nomás
- 410 M: entonces esta es una una
- 411 Als: decena, decena decena
- 412 M: entonces diez músicos que están ahí es una
- 413 Als: decena

Como vimos en la escena anterior, hay un constante cambio del uso de las lenguas que la maestra utiliza para introducir el contenido semántico de este ejercicio. Se puede apreciar en el t-342, que normalmente ella se tiene que valer del otomí para explicar e introducir el tema, así como ejemplificar con objetos que ilustren el ejercicio; mientras que para confirmar si los alumnos "comprendieron" recurre a la segunda lengua adquirida (español) como sucedió en el t-410. Para llevarse a cabo el uso funcional de las lenguas, la maestra requiere de un buen dominio de ambas lenguas, para que por lo menos los alumnos comprendan e interioricen los conceptos curriculares del método oficial, a pesar de que estos sean de una complejidad mayor para los educandos.

La aplicación de las etapas del procedimiento (visualización de enunciados, análisis de palabras en sílabas y afirmación) que propone el método global de análisis estructural, se ve limitado en la práctica para estos niños indígenas; la aplicación de la metodología de la maestra condiciona e impone, al verse en la necesidad de minimizar los contenidos curriculares. Debido a lo anterior, nos podríamos aventurar a decir que ambos métodos retrasan el proceso de aprendizaje de estos niños indígenas, porque los dos se encuentran desprovistos de un material con condiciones socioculturales y además carecen de motivación para que los alumnos puedan desarrollarse ampliamente; ya que como mencionamos anteriormente ellos ingresan a la primaria con un dominio del español muy limitado, lo que posiblemente ocasione que el método se vea desprovisto de su componente elemental, dando como resultado un deficiente y lento aprendizaje de la lectura y escritura de estos alumnos.

Para saber que tan grave puede ser esta situación, recurrimos a la aplicación de tests (en la segunda fase del proyecto pre-tests). De una muestra de diez alumnos de los primeros grados, seleccionamos a dos de ellos, para este análisis.

Estos alumnos están clasificados por su maestra en el nivel de aprovechamiento como: "alto y bajo" respectivamente.

Un aspecto importante a considerar en estos niños, es que al alumno Facundo Angeles Pérez de 1º "B", se le clasifica en el nivel "bajo"; él ingresó a la primaria, monolingüe en la lengua materna indígena; mientras que la alumna Isidora Mendoza Ramírez está clasificada en el nivel "alto" e ingresó a la escuela, bilingüe con un dominio mayor del castellano.

De una serie de tests que se les aplicó a ambos, se seleccionaron para este análisis (en la segunda fase de investigación del proyecto) los pre-tests de Comprensión Escrita2 (CE1) y el de Expresión Escrita (EE2).

La aplicación de CE1, comprende un pequeño cuento representado por animales ("La víbora y la araña"); la prueba consiste en que el alumno debe leer dos veces el cuento, una vez en voz baja y la segunda en voz alta, luego de ambas lecturas se le pide al niño que narre de que se trató el cuento.

El test se evaluaría con 1 punto por cada ítem de un total de 19 ítems, en la primera vuelta de la narración del niño se le anotaría un punto si correspondía al núcleo principal del enunciado (recuento), y si al término de su cuento le faltaron ítems por cubrir, se le motivaba con el cuestionario para que recordara lo que le faltaba por contar, sin que ello implicara darle la idea principal del ítem, es decir, el niño sólo cuenta con lo que él mismo había reproducido. Si la respuesta es satisfactoria se otorga el punto en dicho ítem.

El objetivo primordial de esta prueba, era observar y analizar los aspectos de la competencia lingüística de los alumnos en su segunda lengua adquirida.

Una vez que se aplicaron los tests a estos alumnos, observamos que, en el caso de Facundo, la lectura que hizo en voz alta fué sumamente lenta y frecuentemente decía unas letras por otras o simplemente no las pronunciaba; a continuación transcribiremos parte de las palabras que el niño pronunció en su lectura:

víboa, víborra por víbora / Mimia por Había / mias por días
aslia por salía / taban por estaban / bos por dos / arana por
araña / entoncos por entonces / buscar por buscar / econtar
por encontrar / pansó por pensó / poría por podía / pavor por
favor / bijo por dijo / temía por tenía / se por es
comia por cocina / bio por dio / pero por perro / tue por
fue paio, paiartos por pájaro y pajaritos / ranos por granos
pondría por podía / audarla por ayudarla / naiz por maíz ma
por mucha / namre por hambre / eue por Que / temía por tenía /
nabie por nadie / enos por unos y enobos por unas ranos por
granos /mido por nido / enconraron por encontraron
noia por hoja / fotando por flotando / saluo por salvó.

Facundo realizó su lectura en voz alta deletreando las palabras a renglón seguido, sin tomar en cuenta la puntuación, aunque él sabe que estos signos (.,;!) no son letras, logrando hacer esta distinción; pero esto no excluye que tenga problemas para distinguir las grafías unas de otras, como pudimos apreciar durante su lectura (b por d o m por n, etc.).

Debido a lo anterior, en su evaluación no cubrió ninguno de los ítems ni aún con cuestionario. Su lectura duró más de 30 minutos; con este tiempo difícilmente tendría una comprensión de su lectura, ya que él, se preocupaba más por decir bien cada una de las letras o palabras, que hacer de estas una relación relevante de los enunciados y comprenderlos.

En el caso de Isidora, no presento problemas de mayor gravedad en su lectura, cuando cometió alguna infracción gramatical, ella misma se autocorregía e incluso, cuando no supo como se decía una letra le preguntó al aplicador, como se ilustra a continuación:

Isidora: ... y le pidió que por ta, tab, cómo es aquí

Aplicador: Cómo

I: aquí en ese

A: cuál

I: éste

A: qué quieres saber, cómo dice?

I: ta

A: efe (F)

I: fa

A: ajá

I: que por favor le ayudare ayudara...

Una vez que terminó con su lectura se le aplicó el recuento:

A: A ver Isidora cuéntame el cuento, de qué se trató el cuento

I: Dice la víbora que el pájaro tenía hambre sus pajaritos y luego la ésta, esta víbora se fué a su casa de José a traer unos maíces en la cocina, luego regresó de nuevo los buscaba el pájaro y fin lo encontró en sentada en un, la tierra

A: a quién

I: el pájaro

A: a quién encontró

I: araña

A: luego

I: en una hoja...ya no me acuerdo de estas dos

A: (se inicia el cuestionario) oye, porque la araña estaba en la hoja

I: andó un aire muy fuerte y luego lo trajo, le quito una rama de esta araña, estaba en una hoja de un árbol y luego se cayó en una hoja del árbol ahí vino también en el agua se cayó..

A: luego qué pasó

I: ya no me acuerdo de estas otras

A: qué hizo la víbora
 cuando vio que el aire se llevó a su amiga
 I: lo buscaba
 A: y luego
 I: lo encontró adentro en el agua
 A: y luego qué pasó
 I: no se...

Cuando se le evaluó el test, sólo pudo construir los ítems 9, 11 y 12, mientras que con la ayuda del cuestionario solamente contestó el ítem 17. La dificultad en su narración, consistió en la falta de continuidad en la misma.

El bajo resultado que obtuvo en los ítems, posiblemente se debió a que en su lectura en voz alta, se saltó al siguiente ítem (lo sombreado no lo leyó) como se ilustra a continuación:

I: **Fué de inmediato..al nido y se los dio a los pajaritos.
 El pájaro le dio las gracias a la víbora y le dijo que ahora sí le podía ayudar a buscar a su amiga.
 El pájaro volaba y la víbora la buscaba por la tierra. Por fin la encontraron, sentada en una hoja que estaba flotando por el río.
 La víbora se metió en el agua y salvó a su amiga, la araña.
 Y así se la llevaron a su casa.**

Probablemente ésto fué lo que contribuyó a que Isidora no comprendiera del todo la idea principal del cuento, aunque como podemos observar en la última producción que hizo del cuestionario: "- lo encontró a dentro en el agua", la relación que formuló, quizá trató de relacionarlo con la lectura que hizo en voz baja, pero es imposible determinar si también se saltó enunciados.

Por otro lado, la aplicación de EE2 consistió en mostrar una texto a los alumnos, dividido en una serie de categorías gramaticales que consideramos trascendentes para un mejor entendimiento y desarrollo de la lectura y escritura.

Se consideró detectar aquellos errores gramaticales que consisten en la sustitución, en la omisión o en la introducción de una unidad significativa del texto que involucra elementos que corresponderán generalmente a la unidad palabra, y aquellos errores no gramaticales que consisten en la oralización o escritura de unidades no significativas (incomprensibles).

En otras palabras, es una adaptación de cloze-test que se propone medir tanto el conocimiento de una palabra o enunciados determinados, como la capacidad de escribirlos.

La finalidad de esta prueba es conocer el manejo del castellano de los alumnos; los puntos principales de atención son la habilidad y destreza para poder identificar las palabras en un contexto reducido, llenando así el cloze (un blanco) de un enunciado. El test comprendió 26 enunciados con su respectivo apoyo visual (personajes y objetos). El test se evalúa con una escala de

0 a 10 puntos, divididos de la siguiente manera: 5 puntos semántica, 4 puntos morfosintaxis, 1 punto de ortografía.

En el siguiente análisis se consideraron dos aspectos: la disparidad de las etapas del aprendizaje entre los alumnos de un mismo grado y el desarrollo de la adquisición de la lecto-escritura de ambos alumnos. A continuación presentamos la aplicación de EE 2, por los dos alumnos.

FACUNDO

1. Rosa está tenta la ropa
2. Siempre que Lalo se etaedo le gusta meterse a la tina.
3. Ayer Facundo llevó sus animales a do coPastor al monte.
4. En la mañana Javier riega su arbolito para que sepa muy grande.
5. La señora está rraspa el maguey para vender pulque en la plaza.
6. Luis está sentado en el pasto esta lellendo su libro.
7. Los tomates ya están parase la coiuida para que se pueda hacer la comida.
8. El tractor esta caminado la terra en el trenecito que maneja don Manuel.
9. Paco se está labado suntes los dientes después de comer.
10. Las señoras comer tortillas para sus hijos.
11. Fernando cepilla sus estennddoParol para ir presentable a la escuela.
12. A toda va la comas que trasporta heridos de un accidente.
13. El chivo y la ardilla son esta condo que viven en el monte.
14. El cuervo vuela con una bolita en el serru.
15. Marco y Joel observan la raíz del gran árbol que ddael sentia los el uracán.
16. Mario tuvo un accidente; el café se le jitocuha encima
17. El conejo unjito detrás de los arbustos.
18. Mi papá trabaja en su tractor para ver cómo caen las semillas, tiene que manejasu.
19. Todos los días muy temprano la niña echodod las plantitas.
20. Para que no escapen los animalitos de Silvia están en su corral.
21. Arturo pone mucha atención para Parra nolo Peran.
22. Ayer Rodolfo se resfrió y así salió a caminar en plena l edamaisujlllds.

ISIDORA

1. Lavando
2. bañar
3. comer
4. grueser
5. rraspando
6. leer
7. cosido
8. trabajar
9. labando
10. están ed echar
11. calsetine
12. comvi
13. están comiendo
14. sielo
15. lorrancoro
16. tiro
17. escondio
18. tirar
19. reja
rega
riega
20. jaula
21. oír
22. esta gritar

23. Mónica hace mucho esta scituleido todos los días.
24. Mi hermano lee en la cama y yo cargo la planta mientras el esta sei toleido mientras el perro me sigue.
25. Desde lo alto de su casa; Pablo y su hermanita amamaros hacia la calle.
26. Andrés y Toño ayudan a recolectar manzanas y peras a der las canastas con gusto.

23. ejersio
24. perro
25. esta biendo
26. en le plaza para vender

A cada respuesta correcta se le otorgaba 10 puntos, si el alumno llegaba a tener alguna falla gramatical, se le irían restando puntos. Por ejemplo en el ítem 1 de Isidora, a ella se le dieron 10 puntos, porque la palabra está escrita en el tiempo verbal correcto al igual que la ortografía, y además no está fuera de contexto.

En el ítem 5, se le otorgaron 9 puntos; 5 puntos porque semánticamente está correcta, 4 puntos porque el modo gramatical corresponde a la estructura del enunciado, lo que suma un total de 9 puntos, ya que su ortografía no es acertada al utilizar la "rr" (rraspando).

En contraste, a Facundo se le otorgaron 8 puntos; 5 puntos en semántica, 3 en morfosintaxis y 0 en ortografía, porque también utilizó "rr".

En el ítem 9, a Facundo se le otorgaron 7 puntos, 5 en semántica, 2 en morfosintaxis.

En el ítem 10, a Isidora se le otorgaron 6 puntos; 4 en semántica, 2 en morfosintaxis.

En el ítem 11 a Isidora se le otorgaron 5 puntos; 3 en semántica y 3 en morfosintaxis.

Existen dos puntos extras que no están contemplados dentro de esta escala.

Se le da 1 punto si la palabra fué copiada del mismo enunciado o sólo escribió algo, como sucedió con Facundo en el ítem 2.

Se le dan 2 puntos si el alumno inventa una palabra, quedando ésta fuera de todo contexto (semánticamente incorrecta con relación al enunciado), pero que está bien escrita, como sucedió con Isidora en el ítem 18.

Los resultados finales de EE2 según la escala de evaluación fué la siguiente:

EE-2

FACUNDO: 2-1-2-2-8-9-2-2-7-2-1-7-1-7-1-1-1-2-1-8-1-1-1-1-1

ISIDORA: 10-8-10-7-9-8-7-7-9-6-5-9-3-7-7-9-9-2-9-10-10-2-9-10-6-7

El resultado de estas aplicaciones muestran de alguna forma, el rendimiento escolar que tuvieron los alumnos en el primer año, aunque se recuerda que esta evaluación no pretende medir el rendimiento total de los alumnos. Como se mencionó anteriormente, estos test tienen una confiabilidad reducida, porque no se puede

asegurar si los alumnos estuvieron en las mejores condiciones, al resolver las pruebas, por otra parte no podemos saber hasta que grado afectó la presencia del aplicador o la falta de concentración; otro factor que pudo intervenir es la falta de seguridad por parte del alumno.

En la evaluación final, Isidora contabilizó más aciertos, siendo su resultado más satisfactorio que el de su compañero.

El resultado de estos tests son en cierta medida el reflejo del aprendizaje de la lecto-escritura que obtuvieron los alumnos durante su primer grado escolar. Se puede ver en la diferencia que hay entre los resultados de Facundo e Isidora, que ambos tienen diferentes niveles de dificultad en la lectura y en la escritura, así como de su vocabulario básico, el cual tienen que emplear al momento de comunicar lo que desean. En el caso de Isidora, sus resultados fueron más ventajosos, lo cual concuerda con el hecho de que su rendimiento y aprovechamiento, fueron más altos en este ciclo escolar; mientras que, en el caso de Facundo, podemos concluir que él aún no ha llegado a la comprensión de la segunda lengua, pues su lectura no va más allá del deletreo y tal vez, aún siga en la fase de no poder distinguir entre género y número.

Posiblemente la diferencia existente entre estos alumnos se deba al uso y dominio del español, que cada uno de ellos tiene. En el caso de Isidora, podemos pensar que sus resultados satisfactorios pueden tener su origen en sus antecedentes familiares, ya que todos sus integrantes hablan en ambas lenguas, y a ella desde pequeña le han hablado en español. Según sus papás, la niña aprendió el otomí en la escuela por la convivencia diaria con sus compañeros. Es probable que gracias a un dominio mayor del español, la niña comprenda con más claridad los contenidos curriculares de esta lengua. Mientras que con Facundo, su uso del español es más limitado en el contexto familiar; a pesar de que todos son bilingües, existe un dominio mayor de la lengua materna (ñáñú), repercutiendo ello en su formación académica.

En cuanto a la observación que se hizo en clase, notamos que es sumamente notoria la dinámica y participación que tiene Isidora en la segunda lengua, en comparación a Facundo, ya que es la maestra quien tiene que preguntarle al niño primero en español, e inmediatamente traducirle a su lengua materna.³⁰

Concluyendo, podríamos decir con más certeza, que con los resultados que tuvieron los alumnos en su curso de primer grado escolar, el uso y dominio del castellano, para el proceso de aprendizaje, al menos para la aplicación del método oficial, requiere necesariamente de introducirse en esta lengua, sólo que existe aproximadamente en este grupo, un 95% de alumnos que están en circunstancias parecidas a las de Facundo, por lo que la probabilidad de éxito de este método se reduce considerablemente.

³⁰ En el siguiente capítulo explicaremos en detalle como se presenta el uso funcional de las lenguas en la interacción que hace la maestra con sus alumnos.

En este tercer y último apartado, analizaremos la forma en que se distribuye el tiempo dedicado a la escuela por parte de los alumnos³¹. Como se mencionó anteriormente, se puede observar que se emplea una parte muy pequeña del tiempo total, para la instrucción académica.

Para realizar este análisis, se han dividido las actividades, por su tipo, en dos categorías:

Por un lado tenemos las actividades académicas que se realizaron dentro del salón de clases y por el otro lado, aquellas actividades que se realizaron fuera del salón de clases.

A continuación se muestran las tablas, con los tiempos y las actividades realizadas cada día, para el grupo de primer grado escolar 1º "B":

JUEVES 21

DENTRO DEL SALÓN DE CLASE

FUERA DEL SALÓN DE CLASE

25:00 min.	Pase de lista y revisión de la tarea.	10:00 min.	Formación.
25:00 min.	Trabajar con el material que proporcionó la maestra, repetición de enunciados.	60:00 min.	Permanecieron en las tribunas de la cancha viendo el ensayo (Him. Nac. oral).
05:00 min.	Anotar la tarea, la maestra les recordó que mañana no hay clases.	30:00 min.	Recreo.
		120: min.	Continúa el ensayo.
T= 55:00 min.		02:20 hrs.	

Ver gráfica 1.

³¹ Hemos tomado del capítulo III, la secuencia de los seis días de clase para el presente análisis (Del 21 al 28 febrero, así como parte del día 01 de marzo de 91).

VIERNES 22

SUSPENSIÓN DE CLASES.

LUNES 25

FUERA DEL SALÓN DE CLASES

DENTRO DEL SALÓN DE CLASES

30:00 min.	Ceremonia (honoros a la Bandera).	10:00 min.	Pase de lista, prepara la maestra su materia para iniciar la clase.
65:00 min.	La maestra les indica a todos que salgan a regar los arbolitos.	45:00 min.	Deletrean enunciados, ven las páginas 156, 157, 158 de su libro, I parte. Hacen una plan del número 10.
57:00 min.	Recreo.	33:00 min.	Continúan su plana del 10, la maestra califica la plana y la deja de tarea a los que no terminaron.
T=152:00 min.		88:00 min.	

Ver gráfica 2.

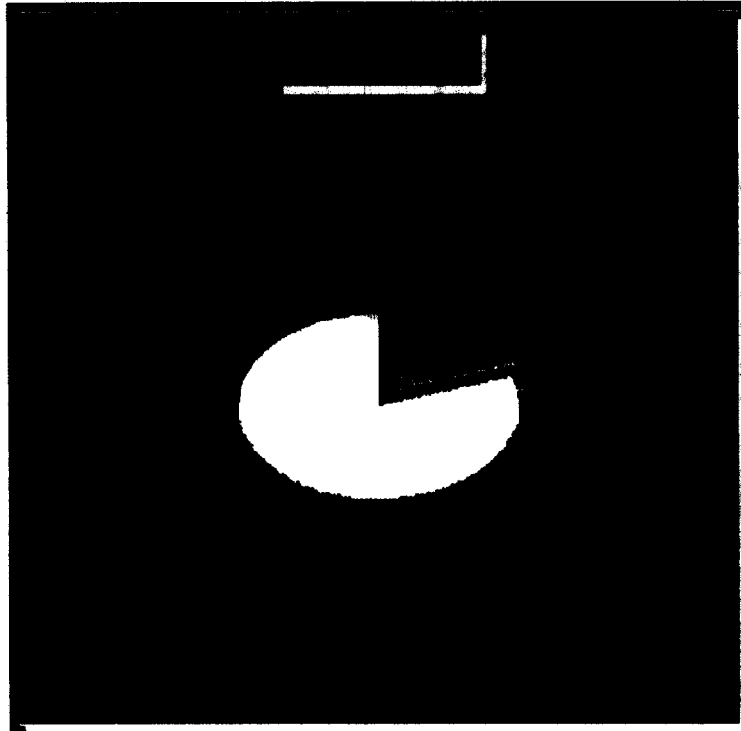


GRAFICO 1.

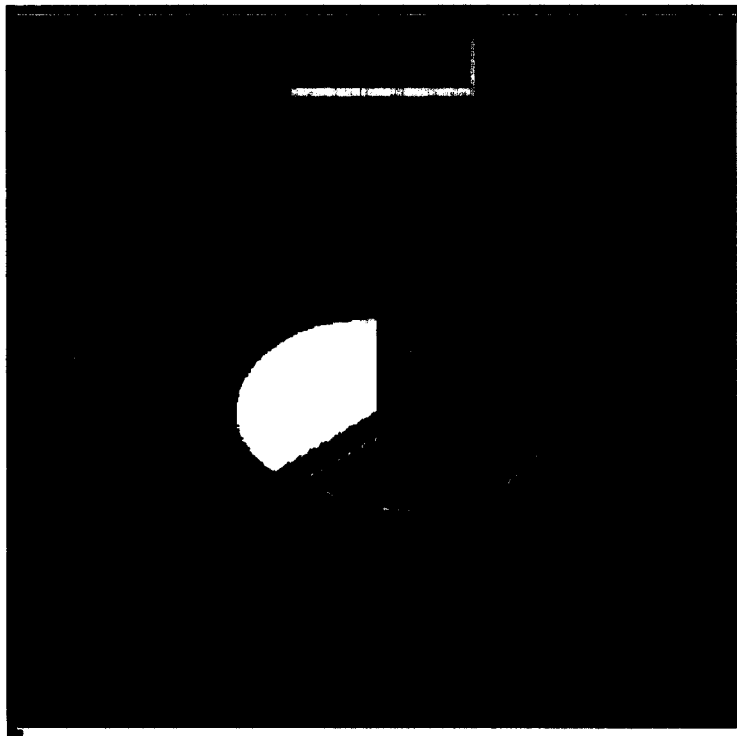


GRAFICO 2.

MARTES 26

FUERA DEL SALÓN DE CLASES

DENTRO DEL SALÓN DE CLASES

10:00 min.	Formación.	35:00 min	Pase de lista, revisión de la tarea.
35:00 min.	Recreo.	105:00 min.	Repiten sílabas y luego las anotan en su cuaderno.
		45:00 min.	Reconocen la letra p para luego formar sílabas y anotarlas en el cuaderno.
	(se suspendió la clase de Educ. Física.)	10:00 min.	Recortes del libro.
T= 45:00 min.		195:00 min.	

Ver gráfica 3.

MIERCOLES 27

DENTRO DEL SALÓN DE CLASES

FUERA DEL SALÓN DE CLASES

30:00 min.	Pase de lista	85:00 min.	Recreo (reunión de maestros)
125:00 min.	Formar palabras con la P y con las letras M, S, T, repiten las palabras y las anotan en el cuaderno.		
10:00 min.	continúan haciendo su plana.		
30:00 min.	Toca la clase de Acts. Tecnológica pero no llegó el maestro		
T= 195:00 min.		85:00 min.	

Ver gráfica 4.

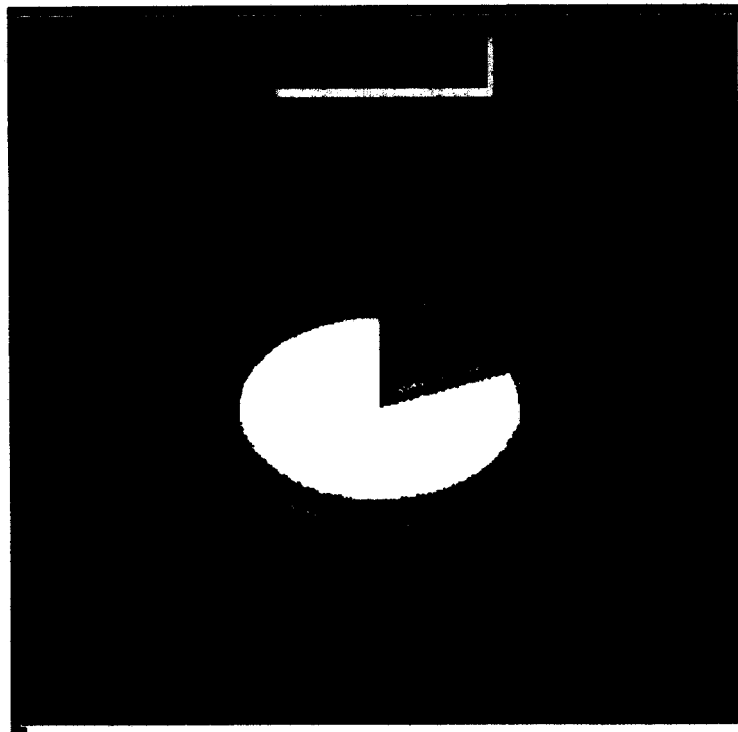


GRAFICO 3

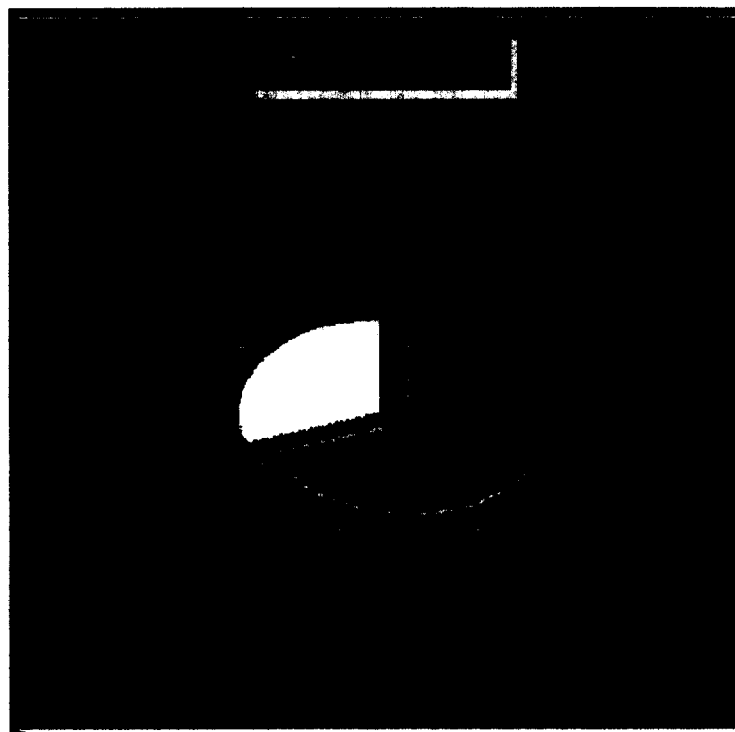


GRAFICO 4

JUEVES 28

FUERA DEL SALÓN DE CLASES

DENTRO DEL SALÓN DE CLASES

10:00 min.	Formación.	20:00 min.	Pase de lista.
35:00 min.	Recreo.	175:00 min.	Recortes del libro, juegan con sus recortes, recortan otras figuras, recogen su basura.
T= 45:00 min.		195:00 min.	

Ver gráfica 5.

VIERNES 01-03-91

FUERA DEL SALON DE CLASES

DENTRO DEL SALON DE CLASES.

20:00 min.	Formación.	10:00 min.	Pase de lista.
		65:00 min.	Sacaron el libro 1a. parte, en la página 159, para ver la idea central de una decena.
		45:00 min.	Sacan los recortes de la clase anterior para jugar con ellos.
45:00 min.	Recreo.		
T=65:00 min.		120:00 min.	

Ver gráfica 6.

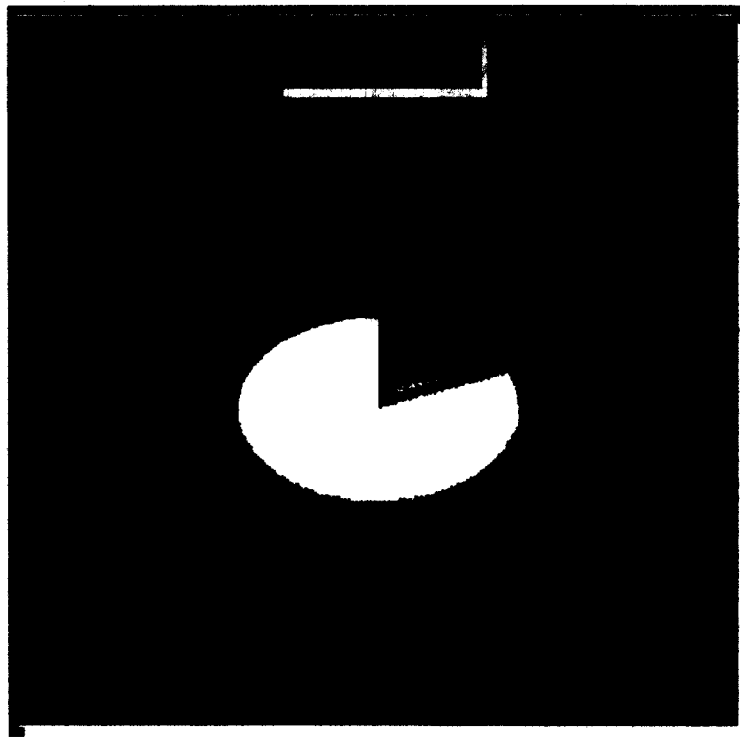


GRAFICO 5

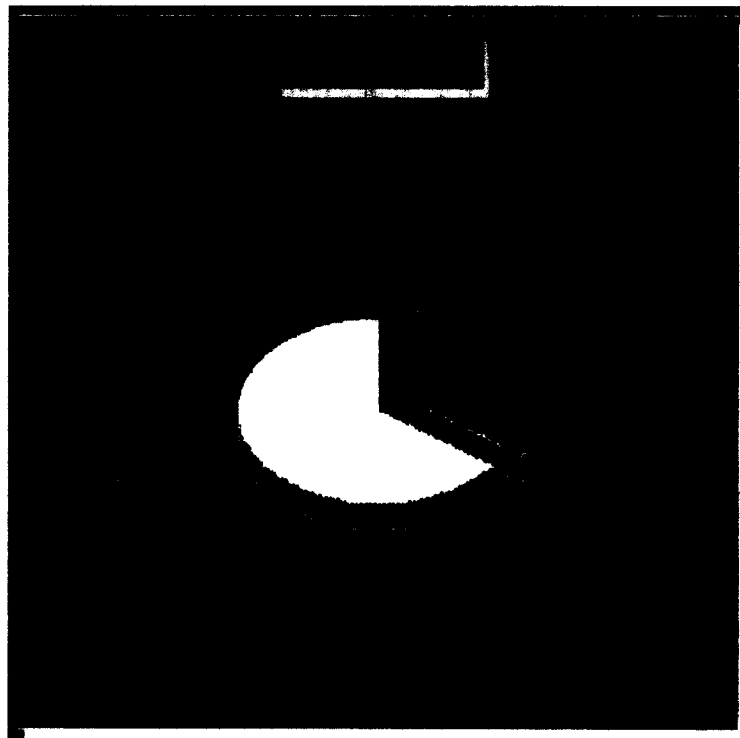


GRAFICO 6

TOTAL DEL TIEMPO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS

DENTRO DEL SALÓN DE CLASES

FUERA DEL SALÓN DE CLASES

02:10 Hrs.	Pase de lista y revisión de tareas.	01:20 hr.	Formación y la ceremonia del día lunes.
07:38 Hrs.	Repetición de enunciados, palabras, sílabas, las anotan en el cuaderno, trabajan con el libro para conocer el número 10 y ver la decena. Hacer planas de cada una de las tareas.	3:00 Hrs.	Ensayos.
03:50 Hrs.	Recortes del libro y jugar con sus recortes.	01:05 Hrs.	Salen a regar los arbolitos.
		04:47 Hrs.	Recreos.
30:00 min.	Ausencia del maestro de Actividades Tecnológicas.	30:00 min.	La mayoría de los alumnos permanecen en el patio de la esc. se suspendió la clase de Educ. Fís.
T= 14:08 Hrs.		10:42 Hrs.	

Ver gráfica 7.

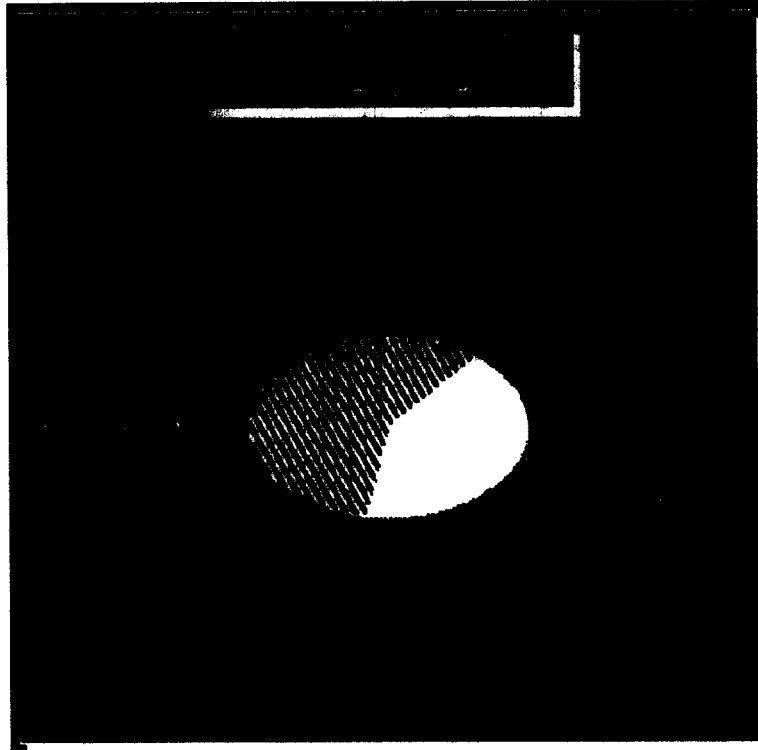


GRAFICO 7

La organización y distribución dentro del salón de clases, se inicia con la primera actividad que realiza la maestra al pasar la lista de asistencias, y revisión y calificación de las tareas; estas actividades suman un total de dos horas diez minutos. Observamos que en esta segunda actividad la mayor parte de las ocasiones, la "revisión" y calificación de la tarea se convierte en una actividad de rutina que se vacía de contenido, porque aunque ésta es parte de la evaluación de los alumnos, no se revisa en detalle; consideramos que es importante hacer una revisión más cuidadosa para saber si la clase anterior fué comprendida por el alumno.

Las tareas curriculares, que abarcaron las diferentes formas: enunciados, palabras y sílabas, así como la formación de palabras; conocer el numero 10 y la idea central de una decena, y la respectiva plana de cada tarea, sumaron siete horas treinta y ocho minutos.

Otra actividad curricular del programa son los recortes del libro, en esta tarea se consideran los diferente aspectos de coordinación visomotora, la maestra se servirá de éstas para medir la destreza que el niño posee, pero ésta no debe evaluarse como aprendizaje académico.

En esta tarea, se emplearon (lunes 25) 10 minutos, para cubrir

el tiempo faltante antes de salir de clases, sin que la maestra haya hecho alguna aclaración u observación directa a sus alumnos para esta actividad. Esta misma tarea también se realizó el jueves 28, durante todo el día de clases, la maestra sólo acaparó la atención de unos cuantos niños; mientras ella estaba con un alumno, la mayoría del grupo andaba haciendo otras cosas, o fuera de su lugar deambulando por todo el salón. El tiempo invertido de esta

, la maestra les
erior. Con ellos
tiempo en estas

lógicas, del día
ué de las 13:00
lón sin ninguna
nutos de espera
donando el salón.

salón de clases
campana para la
de esta actividad
las condiciones
an directamente a
dos los lunes se
a; esta dá inicio
todos los alumnos
ides del día, el
y luego en otomí,
ian nuevamente la
a sus salones.

30 minutos y el
tiempos empleados
e una hora veinte

el himno nacional
lo que sacó a sus
mayor tiempo la
ada de la escuela
una hora antes del
on al salón para
isara que el día
e estas tres horas
valor pedagógico
alumnos se dé una

inutos, la maestra
de esta actividad,
lucción, es decir,
de las clases (por
por otro lado, el
ción del niño, en
de coordinar la

visión con el movimiento), es necesario realizar actividades como correr, brincar, etc,. Esto indirectamente ayudará al alumno a aprender más rápidamente a leer, a escribir, a realizar operaciones matemáticas y a desarrollar las demás habilidades necesarias para el aprendizaje escolar. No es posible saber con certeza si la maestra lo hizo con este fin o solamente se le ocurrió sacar a los niños, pues esta actividad se suspendió en el momento en que un alumno se cayó de unas piedras que él había "trepado", lo que ocasionó que el niño se lastimara, acaparando la atención de los demás niños, quienes dejaron de hacer todo lo que estaban realizando.

El martes 26, después de la 13:00 pm., se canceló la clase de Educación Física porque el maestro designado para dar la clase se fué al Sauz, a una junta con los maestros de zona, por lo que a los alumnos solamente se les sacó al patio, y más tarde se fueron retirando a sus casas.

Por último tenemos el tiempo que se invirtió en el recreo; la duración de este normalmente es de media hora, pero hay ocasiones en que se alarga por más tiempo, como sucedió el lunes 25 (con duración de 57 minutos), mientras que el miércoles 27 tuvo una duración de 1 hora 25 minutos; su duración se debió a que se realizó una junta entre el personal docente de la escuela (en una de las aulas); el día 1° de marzo el recreo tuvo una duración por espacio de 45 minutos, sin justificación aparente. El tiempo total invertido en el recreo fué de cuatro horas cuarenta y siete minutos.

Del recuento total realizado durante los seis días que se tomaron de muestra, tenemos que de las **24 horas 50 minutos** que pasaron los alumnos en la escuela, observamos que de las **14:08 horas** aproximadamente que permanecieron los niños dentro del salón, sólo **11 horas 28 minutos**, se utilizaron en actividades académicas efectivas (exposición del maestro y actividades realizadas por los niños, dirigidas por el maestro); por otra parte, los alumnos permanecieron **10:42 horas** fuera del salón de clases.

Lo anterior nos permite notar que se está empleando mucho menos tiempo del previsto, en las tareas curriculares dedicadas al aprendizaje de la lectura y escritura, lo cual es una de las causas probables del bajo rendimiento en la instrucción escolar de estos alumnos, ya que, como hemos visto anteriormente, se le está dando mayor prioridad a otras actividades extra-escolares y no escolares, que a las requeridas para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en español; no podemos llamar aprendizaje a todas aquellas conductas que el niño comienza a adquirir desde que llega a la escuela, tales como la formación en filas en el patio de la escuela, ponerse de pie cuando la maestra llega, así como aquellas actividades rituales (pase de lista) que no requieren que el alumno las comprenda, pudiéndose considerar como simples conductas impuestas por el medio escolar.

Tampoco podríamos llamar aprendizaje al hecho de estar repitiendo las cosas dichas por el maestro (como sucedió con los

enunciados, sin entender la forma en que se van dividiendo en palabras, éstas en sílabas y por último en letras)³², ya que éstas se convierten en mecanizaciones más o menos automatizadas. "Estas mecanizaciones son contenidos sin estructurar; son conocimientos sin organizar que no pueden ser utilizados en forma inteligente" (Gómez Palacios 1988:35).

³² Con los fragmentos de clase que se mostraron, podemos observar que los alumnos difícilmente llegaron a hacer una correspondencia sonora; afirmamos esto, basados en los resultados que se obtuvieron de la aplicación de los test. De lo anterior podemos concluir que aún hay marcadas diferencias de niveles, que van desde el nivel silábico y silábico-alfabético, hasta el nivel alfabético como fué el caso de Isidora. En ella desaparece el análisis silábico en la construcción de escritura, es decir, ella ya es capaz de formarlas en base a una correspondencia entre fonemas y grafías, lo que no le excluye de cometer errores ocasionales; generando así una aceptable escritura alfabética, con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional.

CAPITULO V

5. DISTRIBUCION Y USO FUNCIONAL DE LAS LENGUAS EN EL SALON DE CLASES.

Las conversaciones que se desarrollan dentro del grupo de 1º "B", se han tomado como punto medular para la explicación de la interacción verbal, ya que en ellas se presenta una serie de elementos recurrentes que la maestra va formulando al ir exponiendo su clase; estos elementos son los que de alguna manera van regulan la interacción y organización de la clase, mismos que nos permitirán conocer el uso funcional de la metodología aplicable por la maestra y las relaciones sociales de los interactuantes (maestra-alumno), así como también entender a la organización verbal como motor principal de esta interacción. Para ello se escogió una secuencia de un fragmento de clase, la cual se divide en tres partes, las cuales integran ejercicios de Ciencias Naturales. Durante cada una de estas fases se analizará cada uno de estos ejercicios, tomando en consideración los turnos de mayor relevancia para la realización de estos análisis.

En la primera fase se retoma principalmente la secuencia de turno por turno de los interactuantes, con el fin de conocer la distribución organizacional que se da en el salón de clases.

En la segunda fase, se analizarán los PIV que se presentan en los dos últimos ejercicios y con ello, identificar el patrón de repetición de ambos ejercicios.

En la tercer y última fase se desarrollan diferentes clasificaciones de actos verbales, en donde se detectan las diversas variables que utiliza la maestra como estrategias recurrentes para impartir su clase. Aquí partimos del supuesto, de que el posible uso restringido gramatical y léxico de la segunda lengua no impide que el alumno recurra a aplicar ciertas estrategias pragmáticas que le permitan interactuar con mayor éxito, independientemente del uso funcional de las lenguas que aplique la maestra al interactuar con sus educandos

5.1 Interacción verbal en el salón de clases.

Organización formal de la interacción en clase. (Secuencia por turnos)

Para el estudio de la primera fase y su respectivo análisis, se comenzará con la secuencia de turno por turno, la cual se subordina para permitir aparecer una serie de conceptos técnicos (expresiones inconclusas, uso de preguntas cerradas si/no, interrupciones a la parte discursiva del alumno o maestro, alternancia o toma de turnos, etc.) que se irán presentando según

el desarrollando de la misma secuencia. (Al final de este capítulo está la transcripción completa de este fragmento de clase).

OC POZUELOS 12 "B" Viernes. 01-03-91

12:05 pm.

Al regresar del recreo, el grupo vuelve a la tranquilidad cuando la maestra se ubica en su mesa de trabajo y les indica que saquen su libro; toma ella también el suyo, y lo abre en la página 161, mostrando al grupo las imágenes de la misma.

Los niños se apresuran a sacar su libro al ver que es un tema diferente al anterior (clase de matemáticas, pág. 158 "Diez"), rápidamente el grupo hojea su libro para localizar la página indicada.

Sin esperar la siguiente indicación de la maestra, Juanita (alumna, t-1) comienza a leer su libro, iniciando así el tema de este fragmento de clase.

De frente al grupo, la maestra (t-2) escucha lo que Juanita está leyendo, deja que termine de leer la primera palabra, e interviene para aclarar al grupo lo que Juanita leyó.

Alrededor de cinco alumnos (t-3) deletrean la palabra, repitiéndola varias veces. La maestra (t-4) los deja leer e interviene para reafirmar la palabra que ellos leyeron, luego procede a preguntar la continuidad del enunciado.

Algunos alumnos (t-6-7-8) tratan de leer el resto del enunciado, otros sólo deletrean las sílabas; sólo una niña lee: -"el agua". Otros alumnos intentan leer el resto del enunciado, pero se atorán en la primera sílaba:

- "el vi, vi". La maestra les ayuda a completar la sílaba faltante de la palabra: M: -"vien, vien". Es Isidora (t-8) quien a completa el resto de la palabra, así como el resto del enunciado; mientras los demás alumnos (t-9) repiten completa la última palabra del enunciado.

En español, la maestra (t-10) realiza la primera pregunta del tema, y en hñähñú repite la pregunta pero la modifica, dejando una *expresión inconclusa* con la intención (t-11) de que ésta sea completada por los alumnos. Inmediatamente (t-12) la maestra retoma la primera palabra del enunciado para hacer otra pregunta en hñähñú, refiriéndose al significado de la palabra "Aprovechamos". Juanita (t-13) habla en voz alta para dar su interpretación de lo que cree ver en la foto. La maestra (t-18) retoma la última respuesta de Juanita para adaptarla a la petición que había hecho.

En lo concerniente a las reglas mencionadas en el capítulo II, el orden organizacional y en cierto grado la duración de los turnos, estarán determinados por un moderador como distribuidor organizacional de los turnos en las contribuciones de los interactuantes. En este caso, nos referimos en particular a la maestra; pues de ella es de quién se espera realice la primera elicitación, Brumm la define: "en términos de la pregunta, es éste un aspecto importante para el análisis de la interacción en el salón de clases, ya que generalmente es el maestro quién

inicia la clase con preguntas; aunque también hay excepciones cuando el alumno es quién efectúa la primera intervención al interactuar. De acuerdo con la regla 5 de los modelos del análisis conversacional, el orden de los turnos no es fijo, sino que puede variar. Esto lo vemos en el t-1, cuando Juanita toma la iniciativa para comenzar a leer, sin antes esperar la introducción u otro tipo de indicación por parte de la maestra, tomando así, la iniciativa para comenzar la interacción del tema.

La extensión de los turnos es variable, también puede ser condicionada su duración por el mismo orden preestablecido de aquéllos, estableciendo así, consecuentemente, un proceso de distribución jerárquico; la maestra (t-5) retoma de alguna manera el control en el orden de los turnos, dando inicio a la primera serie de pares adyacentes:

T-1/Juana: A-pro-ve-cha-mos
T-2/M: No, pero es que Juana está viendo | (IC)
T-3/Als: a-pro-ve-cha-mos, |
T-4/Alno: | a-pro-ve-cha-mos
T-4/Alno: | aquí, aquí
T-5/M: aprovechamos, luego qué sigue
T-6/Als: el, el aprovechamos, el agua, el vi-vi

Estos pares adyacentes son los que van a normar la distribución de los turnos, como sucedió en el t-5:

T-8/Isidora: el agua y el | viento
T-9/Als: | viento
T-10/Maestra: Qué es el agua, te ra me-a nu ra ra
que cosa es el el
T-11/Als: ra dehe ra dehe
el agua , el agua
T-12/M: y xia nua Aprovechamos te riboni-ar
y la palabra Aprovechamos qué quiere decir
T-13/Juana: gui aprovecha
lo aprovecha
T-14/M: Ra dehe aprovecha
El agua aprovecha
T-15/Alno: da zi
lo toma

Si retomamos el turno 10, con la intención de presentar una posible justificación del mismo, vemos que la maestra toma el mando del turno al formular en español la primera pregunta del tema; después de una leve pausa, hace una pregunta similar a la anterior, sólo que la hace, modificada, en otomí. Aunque este tipo de expresiones imponen en cierta medida restricciones sintácticas y semánticas a las respuestas de los alumnos, las cuales comúnmente son propiciadas por la misma maestra, con el propósito de que éstas sean completadas por los niños. De esta manera inicia así el primer enunciado con una Expresión Inconclusa, esperando que el grupo la complete.

Debido a lo anterior, en la respuesta del (t-11) los alumnos sólo se limitaron a completar la palabra faltante.

Basados en el hecho de que no respondieron los alumnos ninguna de las dos preguntas, primero en español y luego en hñähñú, no se podría hablar de la calidad de la respuesta o de la participación como tal, sino que éstas tomaron otro sentido al ser condicionadas para otro tipo de respuesta en el mismo momento en que la maestra hizo la elicitación para llenar un blanco (EI). En el (t-12) la maestra aún mantiene el mismo código, excepto que retoma la primera palabra del enunciado al decirlo en español; pero nuevamente regresa al otomí para formular otra pregunta, solicitando el significado de la palabra "Aprovechamos".

Juanita en el t-13 alza la voz al ver la imagen del su libro, respondiendo en términos de lo que ella entendió; sucede de igual forma con la respuesta de los turnos 15 y 17. De ésta manera la maestra (t-18) acepta y adapta las respuestas de estos turnos, aunque un alumno no está totalmente de acuerdo con lo que dijo la maestra, (t-19-20-21) pues él niega este comentario, (da un ejemplo como vivencia suya), pero tanto la maestra como Juanita no aceptan tal comentario.

La maestra no dice nada más al respecto, sino que opta por tomar nuevamente su libro de la mesa, para continuar con la idea central del tema de clase (t-22). De alguna manera, al leer el enunciado principal, ella le da otra interpretación al decírselo a sus alumnos, mientras que ellos (t-23) responden en términos de lo que entendieron al interpretar "ocupamos" por "lo tomamos".

La maestra intenta formular algunas preguntas (en hñähñú) con relación al uso del agua (t-24-25), pero los alumnos la interrumpen para responder. Es imposible entender con claridad lo que dicen, ya que todos contestan al mismo tiempo. De la misma manera, la maestra también interrumpe para poner orden, (t-26) pidiéndoles que esperen, (con su libro en las manos, les indica que vean la foto de la página 161) para que le digan lo que está viendo el señor. Inmediatamente Isidora responde. La maestra hace una interjección: - "eeh!", lo que ocasiona que algunos alumnos (t-29) repitan la misma respuesta de su compañera:

T-26/M: A ver espérenme, pero nuua ma ga hanthü nuua nu na
aquí vamos a ver esta, esta
jái, vean qué cosa está viendo este señor
persona,

T-27/Isi: tsi ta ña fani
le da de beber sus caballos

T-28/M: eeh!

T-29/Als: tsi ta ña fani
le da de beber sus caballos

En la formulación de ciertos patrones de los actos, la maestra realiza diversos tipos de preguntas abiertas, como sucede cuando ella solicita información nueva. Por lo regular, los tipos de estrategias que usa no especifican de antemano a quién van destinados, sino que las hace con el propósito de que el grupo las conteste, como sucede en el t-26, cuando introduce las escenas del evento ilustrado, al permitir así el diálogo entre ella y sus alumnos. En este turno solicita la descripción de las acciones y sucesos de la misma imagen; aunque en la respuesta de

los alumnos no se descarta que uno de ellos tome la iniciativa para poder participar de manera individual, como lo hizo en este caso Isidora en el t-27.

La maestra se dirige al grupo en hñähñú (t-30-31-32) para dar otra opción de lo que se ve en la foto, misma que es negada en coro por todo el grupo; la maestra acepta la negación y autocorrigió la misma opción que da en un principio, utilizando la palabra principal del enunciado: "Aprovechamos", para así poder explicar su significado, dando ella su propia interpretación.

Isidora (t-33) vuelve a leer "Aprovechamos"; mientras que la maestra escucha (t-34) e interviene para completar el resto del enunciado: "el agua", repitiendo nuevamente el enunciado completo (t-36) dando otra interpretación del contenido de este enunciado (en hñähñú).

Isidora (t-37) continúa leyendo el resto del enunciado, y la maestra (t-38) también la acompaña, pero ella sólo lee la última palabra e inmediatamente le indica al grupo lo que está haciendo el señor, dejando a la vez una expresión inconclusa con la intención de que el grupo la complete.

La maestra da la siguiente instrucción (t-42 al 47) para el cambio de imagen (página 162). Una alumna (t-43) confirma la ubicación de la foto a la que se refiere la maestra; el resto del grupo cambia de hoja e inmediatamente intentan leer el encabezado de ésta. La maestra por su parte (t-47) retoma el enunciado para leerlo nuevamente y en hñähñú da su interpretación para explicar la idea del enunciado, así como también pregunta la acción que está realizando el señor de la foto derecha.

Juanita e Isidora (t-48-50) expresan lo que ven en la foto superior derecha.

La maestra (t-51) repite la última palabra que dijo Isidora, confirmando así la efectividad de la respuesta, formulando a la vez una EI, con el fin de que el grupo la complete. Nuevamente la maestra (t-53) formula otra pregunta solicitando mayor descripción de la misma.

Los alumnos participan enumerando las frutas que ven atrás del Señor (t-54-56):

T-47/M: Dice: la gente aprovecha el agua. Quiere decir que
nua nuna ja-i bri cupa nehe ra dehe, hingur dri faní
aquí, esta persona lo ocupa también el agua y no es
hingue nua daza yo, tua ra dehe
que lo tira, no, qué quiere hacer con el agua?

T-48/Jua: Maestra, pada xuca ña fruta
para lavar sus frutas

T-49/M: qué le está haciendo

T-50/Isi: las está lavando sus frutas y sus naranjas

En el turno 47 la maestra busca la apropiación interna del discurso, invitando al grupo a producir libremente discurso citado (imagen del libro).

En los turnos 57-58, se repite una EI. La respuesta de los alumnos es aceptada y confirmada por la maestra (t-59), y en hñähñú, formula enunciados con conjunción alternativa, mientras que los alumnos (t-60-62) responden afirmando o negando respectivamente a la pregunta hecha.

Este tipo de enunciados alternativos se podrían reducir a la formulación de enunciados o preguntas cerradas: *si/no*, las cuales limitan e imponen restricciones semánticas, ya que sólo producen "una simple afirmación o negación del contenido proposicional de aquellas" (Villares, Fritman Jo. 1989;110):

T-59/M: los está lavando, entonces di cupa ra dehe o nina
lo ocupa el agua o

di cupa
no lo ocupa

T-60/C: ha ha
si

T-61/M: o di faní tho ho
o lo tira nada más

T-62/C: hina
no

T-63/M: ha ha, entonces este señor...
si

En cierto modo la maestra (t-59) busca este tipo de respuestas cerradas, ya que ella aprovecha la foto para que el grupo visualice la página del libro; de esta manera la mayor parte del grupo responde en coro la acción que creen que está realizando el señor de la foto, misma que es confirmada por la maestra. De esta forma, se podría decir que la maestra realizó enunciados alternativos, lo cual orilla a los alumnos a que sus respuestas sean solamente cerradas (afirmación y negación), limitando así cualquier otro tipo de producción.

La maestra (t-63) confirma y retoma en parte la respuesta de los alumnos para elaborar nuevamente una EI, misma que es completada por los alumnos, e inmediatamente ella (t-65) confirma la efectividad de la respuesta para aclarar el cambio de imagen. Una alumna (t-66) hace un comentario en relación a lo que ve en la foto; la maestra repite y adapta la respuesta de la alumna.

Con el libro en las manos, la maestra (t-69) hace una pregunta abierta, invitando al grupo a participar. Por otro lado, en la siguiente pregunta (t-73) solicita la descripción de las acciones y sucesos de la ilustración. Varios alumnos (t-74) contestan al mismo tiempo pero en forma indistinta:

T-69/M: Para qué creen ustedes que están ahí

T-70/Alno:brincar el agua

T-71/M: eeh!

T-72/Alna: bri na hä hara dehe
se baña dentro del agua

T-73/M: Qué están haciendo estas gentes ahí

T-74/Als: bi nxáhá, nxáhá,
se baña, baña,
bi nxa, bi nxáhá, bi nxáhá rä dehe, saca el agua
se baña, se baña, se baña en el agua, sa ca el agua
está mucho

T-75/Vero: tiempo bañando en el río

El hablante en turno es la maestra (t-73), ella no determina quién hablará en seguida al momento de hacer una pregunta

abierta, debido a que no especifica de antemano a quién va dirigida en particular y a que en ningún momento se produjo la autoselección para ganar el turno. Siendo así, varios alumnos inician el turno simultáneamente, ocasionando de esta manera el traslape. Sólo se impondrá uno, puesto que los traslapes dificultan la comunicación y no se pueden mantener por más tiempo.

El traslape que se produjo entre los alumnos (t-74) difícilmente permite distinguir quienes hablaron en ese momento. Verónica (t-75) (habló en voz alta) se impuso, ganando de esta manera el siguiente turno así como el derecho a que éste fuera atendido por la maestra, quién negó que fuera un río (t-76), mientras que dos alumnos en ese momento (t-77) dan otra opción de lo que es. La maestra (t-78) les indica que están en un error, aclarándoles porqué:- "no conocen ni un río, ni un lago"; aunque los alumnos no están de acuerdo. Isidora (t-81) hace la aclaración de que "lago es un río." La maestra (t-82) nuevamente les hace la observación de que son diferentes cosas, dándoles con ello una breve explicación. Rápidamente un alumno (t-83) participó haciendo un comentario vivencial. La maestra (t-84) acepta su comentario, pero a la vez hace la aclaración de que "no es un río, sino el mar" dando también una breve explicación, la cual es apoyada por Javier (alumno) (t-85), aceptando con ello el comentario de la maestra. (t-86) Inmediatamente la maestra hace una pregunta abierta para todo el grupo, después de una breve pausa se dirige a Javier (sin llamarlo por su nombre) para aplicarle la misma pregunta; él (t-87) contesta afirmativamente, enseguida, la maestra (t-88) le pregunta de su experiencia en el mar y lo que ha visto en él, suscitándose así una serie de preguntas (t-90-92-94-99-102) que en cierta forma, condicionan las respuestas de Javier al solicitar más continuidad en relación estas preguntas. Raquel al igual que Javier también participa, aunque la maestra no toma en cuenta del todo la participación que hace la niña.

Hay ocasiones en que los tipos de traslapes que se presentan por parte del maestro no se pueden considerar como violaciones, puesto que "obedecen a un principio de cooperación comunicativa" (Villars, Fritman Jo; 1989:51), presentándose así la construcción interactiva, como se ilustra en esta estructura de turnos colectivos:

T-83/Javier:	Yo, yo sí he visto un río		
T-84/M:			ah! tú ya has visto el río, pero este no es el río, es otro, es el mar, ha mar xi janduthí dehe ese donde va a en el mar hay mucha agua llegar toda el agua de los rios, si
T-85/J:			el mar a donde, a donde más nada la gente
T-86/M:			a donde más nadan las gente; quién ha ido al mar, tú ya has ido al mar
T-87/J:			sí
T-88/M:			si, y qué hay en el mar
T-89/J:			gentes
T-90/M:			muchas gentes

T-91/J: si
T-92/M: qué más hay en el mar.. que viste en el mar
T-93/J: agua
T-94/M: mucha agua o poquita
T-95/J: | mucho
T-96/Raquel: | mucha, yo lo ví
T-97/M: mucha agua
T-98/R: yo lo ví
T-99/M: ah, cómo una cubetita de agua o como o cómo
cuanta de agua
T-100/J: | mucho con gente
T-101/R: | mucho con, con gente
T-102/M: ah, tanto así, Javier cómo está el mar
T-103/J: grande, grande
T-104/M: grande, grande, grande, sí, si es grande...

Javier (t-83) hace una participación discursiva de su conocimiento realizando la tarea interactiva; así como también ocurrió con la intervención de Raquel (t-96), al propiciarse el traslape e intentar colaborar a través de su conocimiento.

Es por esto que dicha violación, lejos de estructurar un mecanismo de control de turnos que en muchas de las ocasiones se presentan en las violaciones de la maestra (t-88 a la 103), evidencía una intención cooperativa por parte de los alumnos.

Es así como la maestra (t-105) apoya el último comentario de Javier. Ella (T-106) ve su libro e intenta formular en hñähñú, preguntas y enunciados con expresiones incompletas, hace una pequeña pausa, e incluso repite o tartamudea algunas palabra para formular preguntas para el grupo, utilizando dos opciones: "de qué sirve o de qué lo utiliza". El grupo responde en términos de lo que ve en la foto (superior izquierda página 162). La maestra exclama: "eeh!" al no entender con claridad lo que dijeron los alumnos (t-107).

Nuevamente se incorpora Verónica (T-109) para llamar la atención de la maestra, alzando la voz al describir lo que ve en la foto. La maestra justifica de algún modo las acciones que se desarrollan en la foto, tomando como referencia la idea principal del enunciado:

T-106\M: ra da ta nua..(pausa)ra hanja tembi nua ra mar o te
es grande aquél.. el, como le dice aquél, el mar o
di thuti hindi beni ra mar, hina, hina, hina, que ra
cómo le llaman, no recuerdo el mar, no, no, no es el
dathe hapate que di japi te bea otuabi ra dehe de ra
mar, si, para que sirve o de qué lo utiliza el agua
mar nu ña jai
del mar las personas

T-107\Als: padi nxahä, padi nxahä
para bañarse, para bañarse

T-108\M: eeh!

T-109\Vero: Maestra, ya se han metido unos muchos!

T-110\M: es nada más para que naden

En el t-106, la maestra usa las "pausas" en el intento de estructurar lo que va a explicar en su forma discursiva.

A raíz del comentario de Verónica (t-109), la maestra

justifica esta acción para así poder continuar con la siguiente foto.

Con el libro en las manos, la maestra (T-118) les indica y muestra la tercera foto. Algunos alumnos (T-119) hacen comentarios con relación a la imagen que están viendo.

Aun con el libro en la mano, la maestra (T-124) les confirma lo que anteriormente había mencionado, formúla un enunciado dejando una EI para que el grupo la complete en términos de lo que entendieron, pero sólo Isidora (t-125) responde "- río, río". La maestra lo niega (T-126), para dar otra opción de lo que puede ser, justificando lo que ve en la misma foto dando así su propia interpretación al explicarla.

Durante el desarrollo de este fragmento, el grupo mostró gran interés y una mayor participación, creándose dentro del grupo una dinámica más fluida al momento de que la maestra solicita (t-128) cierta producción del conocimiento de sus alumnos:

T-128/M: Es el agua de un río que han a tajado xá zotsee xá
a salido, a
nuna dehe ahe para pate atajado, ha salido, ha
salido esta agua para que a tajado, a salido,
salido esta agua, por qué beñhu que xá zohó nuna dehe
salido esta agua por qué piensan que a llegado esta
agua parte
agua, para qué

T-129/Als: para té ña detha
para que crezca el maíz

T-130/M: eeh!

T-131/Als: pada té ña detha pada nja ña
para que crezca el maíz, para que haya elotes

En el turno 128, la maestra busca la oportunidad de que sus alumnos puedan imaginar o expresar ciertas situaciones fuera de las mismas escenas ilustradas. De esta manera, los alumnos (t-29-30) responden de acuerdo a sus experiencias vivenciales.

En los turnos subsiguientes la maestra solicita más variedad de producción, sólo que algunos alumnos responden escasamente por separado, y en ocasiones repiten alguna producción ya citada.

La maestra (t-142), toma como referencia turnos anteriores y concluye expresando una palabra inconclusa, la cual es completada en coro por todo el grupo. De esta forma ella confirma la efectividad de la EI, repitiendo la palabra completa:

T-142/M: Pate te go guea ndi ña hu de agricultura, para
Para que, hace rato hablábamos de agricultura, para
agricultura pada za da mpot-i mada su gatho da
agricultura para poder sembrar lo va a cuidar
nxofo para agri-agricultura de eñi ha ha, pate di
todo para poder cosechar la agricultura, si, para
cupa nua ra dehe mu para la agrucul..
qué la ocupa esta agua, entonces para la agricul

T-143/C: tura

T-144/M: Para la agricultura nde ha ha pada mpot-i ndunthí...
pues si, para sembrar mucho...

Para hacer otros comentarios con relación a lo mismo, la maestra ve la página 161 y realiza una comparación entre las diferentes acciones que se han visto en las fotos, con el objeto de tomar en cuenta la idea principal de los enunciados, preguntando a sus alumnos (t-146): para qué "aprovecha u ocupa" el agua el señor de la foto. Una alumna (t-147) responde en términos de lo que para ella significa, sólo que la maestra (t-148) da a entender que ella se refiere a otra foto: "- cuál, ah! pero éste, es del otro lado".

Juanita y el resto de sus compañeros (t-149) ven extrañados la foto de la pág. 163, como intentando encontrarle alguna forma. Desde su lugar, Juanita se dirige a la maestra para hacerle una pregunta, pero una alumna (t-150) se adelanta para responder: "es mierda". Al parecer, tal respuesta no fue nada favorable para la maestra, pues pareciera como si no la hubiera escuchado y mejor opta (t-151) por darle preferencia al comentario de Juanita, quién lee el enunciado de esta página:

T-149/Juana: pa, qué son estos
T-150/Alna: son mierda!
T-151/M: aah!, estos no los conocen verdad, dice acá: de qué otra forma se aprovecha el agua ...

Isidora (t-152) se adelanta a leer el primer enunciado por iniciativa propia, al mismo tiempo la maestra también intenta leer, dejando que concluya la niña, aunque después ella vuelve a leer el enunciado completo.

Javier por su lado (t-154), se dirige a la maestra para expresar una situación fuera de la escena ilustrada. La maestra (t-155) no del todo acepta el comentario de Javier, pues hace ciertas observaciones con respecto al mismo:

T-154/Javier: y las víboras también viven en el agua,
sapos
T-155/M: pero algunas víboras, no todo tipo de víboras, nada más algunas.

Javier intenta afirmar lo que da por supuesto (t-154), posiblemente por alguna experiencia visual. La maestra (t-155) interrumpe para hacer una aclaración indefinida, al referirse a "algunas". Esta violación crea una posible confrontación de "conocimientos" entre los participantes. Es común que las violaciones se den con más frecuencia por parte de la maestra, sin importar que éstas se manifiesten en facés de mayor o menor tensión interactiva.

Se oyen voces que difícilmente se logran entender, excepto cuando Isidora (t-156) alza la voz para gritar "cobras!", y Mariana (t-158) grita "víboras!". El grupo se calla, sólo Juanita rompe el silencio (t-159) al comentarle a la maestra lo que cree ver en la página 163; pero la maestra (t-160) no hace caso de la participación de Juanita sino al comentario de Isidora (en el t-156), a quién le pide la referencia de dónde lo vio. Isidora (t-161) le responde, pero nuevamente la maestra (t-164) "satiriza o se burla" al preguntarle dónde vivía y qué le dijo la víbora, sólo que Isidora tímidamente agacha la cabeza y no responde más. La maestra al no recibir más respuesta de Isidora, se dirige

nuevamente a todo el grupo, retomando la idea de los turnos 154 y 155.

En el t-165 Juanita da como ejemplo el "jaguey", aunque la maestra (t-166) le hace ver la comparación de la cantidad de agua que hay en el jaguey con la que presenta la foto superior. En ese momento es interrumpida por Juanita, (t-167) que nuevamente da su opinión de lo que ve en esta misma página. El resto del comentario se distorsiona al momento de que otros alumnos también hacen sus propios comentarios.

La maestra (t-170) nuevamente ve su libro para identificar y describir lo que hay en la foto de esa misma página, así como también lee e interpreta el encabezado del enunciado de la pág. 163. El resto de los turnos se desarrollan con cierta fluidez, lo cual permite a los alumnos hacer comentarios mezclados con preguntas, relacionadas con la imagen de esta pág. Es Juanita quién pregunta (t-173) si los animales o peces que mencionó la maestra muerden, ocasionando con ello que la maestra ilustre la diferencia entre aquellos animales que sí muerden y los que no lo hacen. Pone como ejemplo a las víboras que hay en el campo.

Es Javier (t-181) quién menciona haber visto a las víboras en el campo y que estas se ponen como lagartijas, pero la maestra (t-182) lo saca de su error al decirle que no viven en el agua. Juanita (t-186) apoya el comentario de la maestra y dice que "esos se ahogan". La maestra (t-187) acepta y confirma la efectividad de la respuesta de la niña, además de dar una breve explicación, para luego preguntarles (t-190) "quién ha visto un sapo", de aquí se generan algunas participaciones vivenciales por parte de algunos alumnos.

Nuevamente la maestra (t-204) toma su libro de la mesa y se dirige a todo el grupo para preguntarles "qué otros animales han visto dentro del agua"; inmediatamente varios alumnos responden, pero la maestra a su vez cuestiona si en esa foto existen los animales que ellos están mencionando. Isidora (t-207) rápidamente voltea a ver a la maestra y contesta acertadamente, por lo que la maestra (t-208) acepta la respuesta repitiéndola. En ese momento una alumna hace un comentario (t-209) afirmando que el "pescado anda en los montes"; un alumno (t-210) se para y grita negando lo que dijo su compañera. La maestra (t-211) hace la aclaración acerca del lugar donde viven los peces.

La siguiente interacción no se logra interpretar del todo, ya que se presentan varios traslapes de los alumnos que hablan al mismo tiempo. Dentro de esta interacción incomprensible, la maestra (t-213) trata de llamar la atención y poner un poco de orden alzando la voz para formular una pregunta abierta. Esto ocasiona nuevamente la diversa participación de los alumnos sin poder distinguir con claridad que dice cada uno, excepto por algunos niños que dominan su turno alzando su voz para participar, mientras el resto del grupo (t-219) comienza a distraerse: juegan con diversos objetos, hojean su libro, platican con sus compañeros de banca, etc.

En seguida la maestra (t-221) se da cuenta de la falta de atención de varios alumnos, por lo que usa un tono de voz más fuerte y dominante para indicar el cambio de página y recordarle al grupo de lo que estaban hablando con anterioridad y pregunta, llamando a dos alumnos por sus nombres, más variedad de los

animales que ven en la foto, pero otro alumno (t-222) responde equivocando la respuesta, misma que ocasiona la burla de sus compañeros. La maestra (t-224) le indica a ese alumno la hoja a la que ella se refería. Rápidamente varios alumnos (t-225) intervienen para responder en términos de lo que entendieron. La maestra (t-227) acepta y confirma la respuesta de Juanita que hizo en el turno 226:

- T-221/M: ah, pero estábamos hablando de los animales y las plantas qué viven a dónde.. en el.. en el agua, en el agua, y qué otros animales ven ahí Isidora, Joel, que animales ven ahí en el agua
T-222/Al-1: ¡Chango!
T-223/Al-2: Chango, dice (voces y risas del grupo)
T-224/M: ah! no cierto chango. Ahí en esa hoja
T-225/Als: pescado, chango, pescado.
T-226/Juana: pescado, acá hay pescado maestra, pescadito
T-227/M: hay pescado verdad...

El uso de las reacciones espontaneas (desorden), que se presentan en estos turnos, es un momento lúdico en que la dinámica del grupo se presta para la ocasión, siendo aprovechada por los mismos alumnos, aunque depende en gran parte, del rol que desempeñe la maestra en la trama de ese mismo momento, ya que ella puede o no ser participante de la misma. Esto se ilustra cuando el alumno 2, (con tono de burla) repite lo que dijo el alumno 1, ocasionando así la risa y comentarios de sus compañeros, mientras que la maestra responde en el t-224 (en voz alta y con tono molesto), negando lo que se dijo en los dos turnos anteriores y enfatizando de alguna manera la hoja indicada por ella; limitando la ocurrencia de más comentarios de este tipo.

La maestra (t-229) nuevamente hace la misma pregunta que les había hecho en el t-221. La respuesta por parte de los alumnos es acertada, ocasionando con ello la elaboración de otra pregunta, atrayendo la atención del grupo; es entonces cuando la mayor parte de los alumnos incrementa su interés y participa más activamente en la clase.

La maestra (t-231) (t-237) se dirige a todo el grupo, con el fin de solicitar la apropiación interna del discurso para que los alumnos produzcan libremente discurso citado:

- T-231/M: oigan y si sacan los pescados qué les pasaría
T-232/Isidora: se mueren, se mueren con lo caliente
T-233/M: eeh!
T-234/Alno se muere con | sí
T-235/M: | se muere por qué cree que se mueren
T-238/Alna: se mueren
T-239/Als está frío, está caliente agua, (IC)
T-240/M: porque ellos solamente pueden vivir en el agua y si lo sacan muere, muere
T-241/Alno: si lo sacan del agua?
T-242/M: aah, bueno, solamente que lo vuelvan echar al agua, entonces no se muere
T-243/Vero: lo echamos en un vaso

ejercicio. Formúla así (t-260) la primera pregunta, pidiendo al mismo tiempo producción oral por parte del grupo.

Sólo un par de alumnas (t-263/264) responden de manera indistinta, mientras el resto del grupo se queda expectante viendo a sus compañeras y esperan la reacción de la maestra, quién aprueba la respuesta de Isidora; varios alumnos (t-266) participan diciendo la variedad de los animales que reconocen en la foto, pero en ese momento un alumno (t-267) grita: -¡araña!. Al escucharlo la maestra, (t-268) niega que sea una araña. Juanita intrigada ve su libro (t-269) y le pregunta a la maestra: -"Entonces", éste responde (t-270) que animal es, pero Juanita (t-272) nuevamente hace otra pregunta, mientras otra alumna repite la misma pregunta. La maestra (t-275) no aclara su duda, pues ella también acepta no conocer el mar.

Un alumno (t-282) grita "un gavioto!" pero la maestra le corrige (t-283) (género), repitiéndola correctamente.

Una alumna (t-285) llama la atención de la maestra, con su dedo índice señala el animal que vive en el mar para que le diga cómo se llama. La maestra le responde (t-286) sin darle mayor importancia, mientras que Verónica (t-287) le menciona a la maestra que ella ya ha visto a la víbora, pero un compañero (t-288) hace un comentario a manera de burla acerca de lo que Verónica dijo; varios compañeros más ríen, mientras que la maestra (t-289) hace una pregunta sobre el mismo comentario. Un alumno más (t-290) responde siguiendo la misma trama, la maestra y el resto del grupo ríe:

- T-287/V: Yo he visto una aquí maestra no es gaviota, es víbora (IC. Varios hablan a la vez)
- T-288/Alna: Nä ra qu-eña mi hudi ra zixudi ha bi pi di ra
Es una víbora, estaba sentada en la sombra y le qu-ña
espantó la víbora
- T-289/M: por qué creen
- T-290/Al-2: lo que lo mataron con su mano
- T-291/M: no es así
- T-292/Al-3: va a comer pescado
- T-293/M: va a comer pescado, estaba triste porque no ha comido
- T-294/Alna: maestra, conte da ñuni
con qué come
- T-295/M: allá hay una plantita
- T-296/Al-4: nepu pengui ya ma scuela haha
se regreso para ir a la escuela
(risasde alumnos)
- T-297/M: se va ir a comer la víbora, y regresa y se va a la escuela (IC. risas y comentarios)
- T-299/María: No tiene pies ni uno
- T-300/M: eeh!

De alguna manera la intervención participativa de la maestra favoreció el hecho de que el grupo tuviera mayor actividad interactiva.

Las risas de los alumnos cesan cuando Mariana (t-299) hace una observación al respecto, ocasionando los comentarios incomprensibles de sus compañeros ya que hablan todos a la vez.

La maestra (t-304) niega los comentarios hechos, por lo que opta pasar al siguiente ejercicio. Comienza a leer el enunciado y luego Isidora (t-309) continúa leyendo el resto del mismo, seguida por otro par de alumnas. La maestra las deja terminar para luego repetirlo ella también, luego de lo cual da la siguiente indicación (t-313), comenzando arriba y siguiendo en orden descendente.

La maestra (t-315) comienza a leer lo que solicita el ejercicio, por lo que algunos niños gritan (t-316) la respuesta. La maestra (t-319) insiste en pedirles que escriban el número en el cuadrado vacío. Isidora (t-324) hace una observación, expresando que el libro tiene el número cero, pero la maestra no la toma en cuenta y anuncia el siguiente animal. En ese momento es interrumpida nuevamente por Isidora, (t-326) quien propone que continúen con el cangrejo. La maestra (t-327) acepta y procede a hacer la misma pregunta que solicita el ejercicio, varios alumnos (t-328) responden a destiempo.

Un alumno, (t-334) repentinamente grita el número doce, por lo que la maestra niega la efectividad de ese número (t-337), les pide nuevamente que cuenten bien.

Isidora (t-339) indica el cambio de animal, y Verónica (t-340) al oír la propuesta, pregunta "dónde está el caballito de mar". La maestra las escucha (t-341) y no acepta la proposición de Isidora, argumentando que deben ir todos igual; pero aun así Isidora (t-342) se autocontesta el ejercicio. La maestra (t-345) les solicita continuar con la tortuga, así como también les pide que cuenten el número de patas y llenen el cuadrado correspondiente. Mientras los alumnos llenan el cuadrado en blanco, la maestra se pasea entre las bancas revisando que lo escriban bien; en eso se da cuenta que Ilaria escribe el número cuatro al revés () y le pide que lo haga bien (t-357) esperando hasta ver que lo haya hecho. La maestra indica la terminación de la tortuga para pasar con el caballito de mar (t-358), solicitando la respuesta del ejercicio. Varios alumnos (t-360) responden a destiempo cual es el número de patas. La maestra (t-361/365) acepta y explica qué sucede cuando no tienen patas y como decirlo de otra manera. Un alumno (t-370) no entiende la explicación de la maestra, por lo que le pregunta en hñähñú pero sin recibir contestación por parte de ella.

De nueva cuenta Isidora (t-372) propone el cambio de animal, pero la maestra (t-375) solicita, al señalar en su libro, el nombre del número que pide. Los alumnos responde acertadamente. Luego, la maestra (t-380) les indica pasar con los peces, pidiendo que vean los mismos. Sin mayor indicación los alumnos responden y la maestra (t-382) confirma la efectividad, mientras les pide que pongan el número.

La maestra (t-384) comienza hacer una serie de preguntas relacionadas con el ejercicio, para que todo el grupo participe. Las dos primeras preguntas fueron contestadas bien, excepto en el t-390, donde la maestra no acepta la efectividad de la respuesta explicando posteriormente. Isidora (t-399) hace un comentario apoyando de alguna forma la negativa de la maestra, mientras ésta (t-400) retoma el comentario de Isidora para repetirlo, dejando con ello una expresión inconclusa con el fin de que todo el grupo la complete. La conclusión de los alumnos es acertada. La maestra continúa haciendo preguntas, utilizando

como instrumento partes del cuerpo (orejas, boca, y pies); algunos alumnos al responder se confunden, por lo que la maestra insiste hasta que contestan correctamente.

Para asegurarse la maestra (t-416) de la retención del grupo, por tercera ocasión repite la misma pregunta que hizo en el t-390.

Nuevamente (t-418), hace otra tanda de preguntas similares a las anteriores, ocasionando también cierta confusión entre el grupo; por lo que (t-428) hace una EI para preguntar cómo van a decir cero. Una vez que entiende la mayor parte del grupo, un par de alumnos se atreven a proponer preguntas como las que hace la maestra, pero la maestra no las toma en cuenta pasando así al siguiente ejercicio. De alguna manera la maestra (t-430) trata de concluir el ejercicio dando su interpretación de la idea principal del mismo, mientras que un alumno (t-432) llega a proponer otra forma de decir "cero" (en hñähñú).

12:54 p.m.

La maestra (t-443) indica el cambio de ejercicio (página 165), anunciando lo que tienen que hacer; en ese momento una alumna (t-445) le pregunta si está bien la ubicación de la pág. La maestra asiente y lo repite haciendo énfasis en ésta. Isidora (t-446) por iniciativa propia alza la voz para decir "pescado". La maestra sólo asiente con la cabeza (t-447) y procede a leer el enunciado de esta página. Por un momento los alumnos se distraen para platicar entre sí o hacer otras cosas, por lo que la maestra tiene que alzar más la voz para llamar la atención de todo el grupo, para poder seguir leyendo. En traslape (t-448) algunos alumnos leen parte del enunciado junto con la maestra; el segundo enunciado solamente lo lee ella. En el t-440 la maestra da su interpretación al leer el enunciado. Enseguida, da la instrucción de lo que tienen que hacer en este nuevo ejercicio, (unir los puntos que están enumerados, para formar figuras de peces). Rápidamente los alumnos (t-441) identifican y expresan su localización. La maestra (t-442) insiste en la orden que dió y lo repite en hñähñú. Va pasando por las filas, revisando que lo esté haciendo bien y que no se adelanten para que todos vayan iguales en el punto cero. Un alumno (t-447) se interesa en preguntar si la ubicación de su lápiz en el número indicado está bien.

El deseo de varios alumnos por pasar al siguiente punto ocasiona que la maestra les llame la atención para que esperen, e insiste (t-450) varias veces con la misma indicación de no quitar la punta de su lápiz del número cero.

En el t-454, la maestra les indica en hñähñú, como pasar al número uno, (con una raya sin despegar el lápiz) a la vez que formula una EI, misma que es contestada (t-445) por los alumnos. La secuencia de la unión de los puntos continúa mientras algunos alumnos se levantan de sus bancas y con el libro en las manos van con la maestra para confirmar la efectividad del ejercicio.

Un alumno (t-457) que se distrajo en la siguiente indicación que dió la maestra, preocupado pregunta - "dónde, dónde", ocasionando con ello el descontrol de sus compañeros de al lado.

La maestra continúa con el ejercicio, sólo que ahora ella pregunta (t-460) cuál es el siguiente número, algunos alumnos responden diversos números; pero ella (t-465) sólo repite el correcto y elabora una EI para que el grupo conteste el número

que sigue. En algunas ocasiones la maestra (t-467) acepta y repite la efectividad del número, mientras sigue insistiendo en la misma indicación del ejercicio, hasta concluir con la unión de los diez puntos.

La maestra (t-473) continúa formulando expresiones inconclusas para pasar a la formación del siguiente pez, dando con ello la indicación de pasar al siguiente número.

La maestra dibuja en el pizarrón, con puntos, un pescado y con una ralla los va uniendo para que el grupo la imite con la unión de los puntos en su propio libro, ocasionando con ello que se repita la misma actividad varias veces (en turnos cíclicos). La maestra va preguntando el número que sigue y ellos responden acertadamente hasta concluir con la formación del nuevo pez.

Después de confirmar la efectividad del último número, la maestra (t-517) les pregunta a los alumnos "qué pasó, qué salió" y ellos responden (t-518) en términos de lo que entendieron.

La maestra rechaza la respuesta (t-519) por lo que insiste al preguntar. Rápidamente algunos alumnos responde acertadamente en el t-520. Como no todo el grupo respondió, la maestra insiste en que vean su libro para luego responder todos acertadamente.
13:10 p.m.

Después de insistir en que observaran su libro, la maestra (t-523) vuelve a preguntar en hñähñú, -"que les salió, (pausa) qué hicieron un.. (pausa)", y al ver que nadie le responde, ella misma se autocontesta.

Juanita (t-524) no quedó de acuerdo con su figura, por que según a ella no le salió, e Isidora (t-525) también expresa su inconformidad al decirle a la maestra como le quedó la figura que hizo. La maestra (t-526) les dice en hñähñú, que fue porque no lo hicieron bien, dirigiéndose principalmente a Isidora.

Toda la atención y comentarios se enfocan en Mariana, (t-527) porque la niña se desabrochó los dos botones que cierran su blusa, mostrando con ello sus dos diminutas protuberancias. Al ver lo que hace Mariana, una alumna llama a la maestra; mientras que la maestra (t-528) trata de no darle mucha importancia, aunque muestra en su rostro todo lo contrario. Mientras el resto del grupo comenta entre sí, algunos hacen buya o ríen. Rápidamente la maestra retoma la siguiente figura para tratar de continuar con el último pescado, iniciando así con la primera secuencia de cajón, aunque en esta ocasión les pregunta (t-532) el color de los puntos que van a unir. Por iniciativa propia es Isidora (t-533) quién contesta acertadamente, pues la maestra (t-535) confirma la efectividad de la respuesta al repetirla, y les pide que así continúen y se guíen con los puntos de color amarillo. Es así como la formación de esta figura fue más rápida que las dos anteriores, por lo que rápidamente varios alumnos (t-543) se pararon de sus lugares para que la maestra les revisara.

La mayoría de los alumnos terminan de unir todos los puntos de las tres figuras, mientras la maestra les dice que van hacer la copia del 1 al 10. Los que ya terminaron copian del pizarrón la tarea y guardan sus cosas, algunos alumnos no copiaron la tarea y salen del salón despidiéndose de la maestra "hasta el lunes."

5.2 Patrón de interacción verbal. (de dos ejercicios)

En la interacción verbal que acabamos de construir, retomamos dos de los últimos ejercicios de ciencias naturales, para analizar como se llega a manifestar el patrón de interacción verbal en estos ejercicios: "¿Cuántas patas tienen? Escribe lo que falta." y el último ejercicio "Une los puntos. Empieza en el cero y termina en el diez".

Con estos dos ejercicios se pretende identificar el patrón de repetición y cómo se manifiesta en ambos eventos.

EL primer ejercicio, consta de 177 turnos (T-255 al 432).

¿Cuántas patas tienen?

Escribe lo que falta.

1) **Cambio a un nuevo patrón e inicio del patrón.** El comienzo de un nuevo patrón se realiza en el momento, cuando cualquiera de los participantes da el primer paso para involucrarse en éste. En este caso el primer turno lo toma Isidora (t-255) al darle vuelta a la hoja de su libro y comienza a contar en voz alta el número de patas de uno de los animales (página 164). La maestra se da cuenta del cambio de actividad que está realizando la niña, por lo que le indica a todo el grupo el cambio de ejercicio y con ello toma nuevamente la jerarquía de los roles dentro de la interacción, ejecutando en primer lugar el control de la toma y organización de los turnos:

T-254/M:	ah pero esos son animales		
T-255/Isi:			cinco, seis, siete,
	ocho, cinco, seis, siete, cuatro, dos		
T-256/ M:	Aquí, denle vuelta acá, acá		
T-257/Alno:			aquí, Cuántas patas
	tienen		

En el mismo T-256, la maestra retoma el orden de los turnos para dar la siguiente indicación a realizar por sus alumnos, e inmediatamente se escucha la confirmación de tal indicación por parte de un alumno.

2) **Introducción e indicaciones para el cambio de ejercicio.** En el turno 258, la maestra comienza a introducir el tema del cual se tratará el siguiente ejercicio, apoyándose en la misma hoja que ilustra este ejercicio.

T-258/M:	acá hay más animales, miren en el agua.		Aquí hay
T-259/Alno:			pero
	muchos		
t-258/M:			más animales en los que viven en el agua
T-260/Als:	(IC)		

(3-4-5) **Solicitud, Desarrollo y Confirmación.** La maestra da inicio a la primera tanda de "solicitudes" (preguntas). Con la primera solicitud que realiza, da inicio prácticamente el patrón. Los alumnos participan de acuerdo a la variedad de los animales que van viendo en la ilustración. Posteriormente, la maestra confirma la efectividad de las respuestas y solicita de nueva cuenta la continuidad de los animales que ven en la foto:

T-262/M: Vean qué animales son, a ver díganme

T-263/Isi: pescado
 T-264/Silveria: víbora
 T-265/M: hay pescado qué más hay
 T-266/Als: tortuga, tortuga, víbora

Hay ocasiones en que un comentario por parte de un alumno puede dar pie a que haya una expansión que genere otros más. En la mayoría de las ocasiones es la maestra quién los aprovecha para dar cierta explicación o aumentar la información. Se presenta además otro tipo de situaciones como sucede durante la confusión de un alumno y la maestra le corrige, dando así pauta a que las dudas existentes de parte de los alumnos sean aclaradas. Ya que sólo así la clase en su contexto se enriquece, como se ilustra en los siguientes turnos:

T-267/Alno: araña!
 T-268/M: aah! esos no son araña
 T-269/Juana: entonces
 T-270/M: es este, es cangrejo de mar.
 T-271/Alna: si
 T-272/Juana: y a poco pican
 T-273/M: eeh!
 T-274/Alna2: dice a poco pican
 T-275/M: no se, porque yo nunca he ido al mar
 T-276/Alno: yo tampoco

6) *Instrucciones del ejercicio.* Una vez que los comentarios se dispararon, la maestra (t-304) intenta regresar a la idea principal del ejercicio alzando la voz para llamar la atención del grupo, y proceder a dar la siguiente instrucción (t-306) para que los alumnos realicen la tarea que solicita el ejercicio del libro:

T-304/M: No, no ahora aquí de estos animales |
 T-305/Alno: | (IC)
 T-306/M: a ver vamos a ponerle, dice acá arriba dice:
 cuántas patas | tiene
 T-307/Alno: | tiene
 T-308/Al-2: cero
 T-309/Isi: escribe | lo que falta
 T-310/Als: | lo que falta
 T-311/M: haha escribe lo que falta |
 si |
 T-312/Als: | cuántas (IC)
 T-313/M: aquí vamos a ver a este pelicano..a ver dónde ~~de~~
 el pelicano
 T-314/Als (IC) dos
 T-315/M: Cuántas patas tiene
 T-316/Als: (IC) dos, dos
 T-317/M: tiene dos, pónganle con el número |
 T-318/Alno: | dos

7) *Patrón de repetición.* De igual modo se repite la tarea al contarle las patas al siguiente animal, así como anotar en el cuadrito en blanco el número de patas correspondiente a cada uno

de los animales de la ilustración del ejercicio (se hizo lo mismo con la tortuga, caballito de mar, el cangrejo etc.) convirtiendo la tarea en una tarea "cíclica", debido a que se vuelve a repetir desde el principio:

T-326/Isi: con el cangrejo
 T-327/M: con el cangrejo. Cuántas patas tiene, a ver, cuéntenle cuántas patas tiene
 T-328/C: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, diez, diez maestra.

Durante el desarrollo (respuestas de los alumnos) de la tarea, se llegan a presentar ciertas alteraciones como se mencionó anteriormente, pero sin que estas afecten el curso normal de aquélla, puesto que la maestra se encargará de corregirlas:

T-333/Alno: diez, diez, diez maestra diez
 T-334/Alno: doce!
 T-335/M: no son doce
 T-336/Alno: cuatro
 T-337/M: no, a ver cuéntenle bien
 T-338/Vero: ya le conté diez (IC)

8) *Explicación del objetivo principal del ejercicio.* Dentro del patrón de repetición, la maestra adapta al hñähñú diversas formas, para que el concepto del número cero quede claro para sus alumnos:

T-361/M: no tiene patas |
 T-362/Isi: |cero
 T-363/M: cuando hinte petsi ga ehñu |
 cuando no tiene patas le decim |os
 T-364/Als: |cero
 T-365/M: cuando hinte petsi ma a cero, ma a cero
 cuando no tiene nada digan cero, digan cero
 T-366/C: cero, cero
 T-367/M: haha | eso es
 T-368/Alno: | (IC)

9) *Sub patrón.* Por lo regular anuncia la etapa preparatoria, en la cual, la maestra da los últimos "toques" de la tarea que están realizando. Para hacerlo, quiere asegurarse de que el número "cero" sea asimilado por sus alumnos, aplicando una serie de diversos enunciados cercanos a su realidad inmediata y apoyándose con actividades extra-lingüística, mismas que van a aceptar o rechazar según la efectividad de las respuestas de los niños, haciendo de ellos una expansión del patrón que a su vez se convierte en un sub patrón interno dentro de este mismo patrón de repetición:

T-384/M: cero verdad, ahora y cuantas plumas tienen ustedes
 T-385/Als: cero, cero

T-386/M: cero, cuantos cuernos tienen ustedes
T-387/Als: cero
T-388/M: cero verdad, y cuan |
T-389/Alno: dientes
T-390/M: cuántas patas tienen ustedes
T-391/Als: dos, dos
T-392/M: no, no, no es cierto
T-393/Als: si, si
T-394/M: no tienen patas ustedes
T-395/C: cero, cero
T-396/M: saben quiénes tienen patas
T-397/Als: no, no
T-398/M: los animales, los animales
T-399/Isi: nosotros pies
T-400/M: nosotros tenemos..
T-401/Als: pies
T-402/M: entonces cuántas patas tienen ustedes
T-403/Alno: cero
T-404/M: eeh!
T-405/Alno: cero
T-406/M: cero verdad, cero y cuántas orejas
 tienen
T-407/C: cero, cero
T-408/M eeh!
T-409/C: cero, cero, cero
T-410/M: ;orejas!
T-411/C: cero, dos, dos
T-412/M: ah y cuántas bocas tienen
T-413/Alna: uno
T-414/M: ah, tienen una
T-415/Alno: uno, cero
T-416/M: y cuántas patas tienen dijimos
T-417/C: nada, nada, cero, cero, cero
T-418/M: cero verdad, oigan
 a ver lo que les voy a preguntar algo. Cuántos
 maestros tienen en este salón
T-419/Als: uno, cero, uno |
T-420/M: maestros, maestros
T-421/Als: cero, cero,
T-422/M: cero verdad, cero maestros y cuántas mamás
 tienen aquí dentro |
T-423/Als: nada, nada, cero, cero
T-424/M: cero porque no tienen mamás ahorita aquí |
T-425/Alno: cuántos
 papás
T-426/M: cuántos papás tienen aquí
T-427/Als: cero, cero

Este conjunto de turnos que se acaba de ilustrar, muestra cómo la maestra recurre a buscar otros ejemplos para que los niños entiendan con mayor claridad la intención del ejercicio (la comprensión del concepto del número cero).

La maduración de este patrón es posible gracias a la expansión interna que se desarrolla con este pequeño *Sub Patrón*.

6) *Patrón de repetición.* Después de finalizar con la primera unión de puntos del 1 al 10, la maestra indica y solicita de nueva cuenta el primer número para la formación de la siguiente figura a delinear. Así, en forma progresiva solicita el segundo número y los que le siguen, mientras que los niños van contestando conforme el orden descendente del ejercicio, realizando la tarea, siempre y cuando la efectividad de los alumnos sea confirmada por la maestra:

T-471/M: diez, ha ha a ver, miren está el número, cómo
si
se llama este
T-472/Als: cero, cero
T-473/M: aquí pongan su lápiz en el cero y luego vamos en
el número
T-474/Als: uno

7) *Objetivo del ejercicio.* La variación interna de los patrones puede no siempre ser la misma, pero no modifican su estructura común. La variación que se dió en la primera unión de puntos con esta segunda unión, se debió a que la maestra solicita que le digan lo que formaron al unir los puntos:

T-517/M: diez, qué salió, qué salió |
T-518/C: |cero

Al no responder los alumnos lo que la maestra esperaba, ésta insiste en preguntarles de diferentes maneras lo que formaron, tratando de que respondan en términos de lo que entendieron, pero nuevamente la maestra enfatiza en la pregunta, esperando a que todo el grupo conteste lo mismo. La maestra recalca que vean su libro y le digan lo que hicieron formulando una expresión inconclusa; deja una pausa para que contesten, pero al ver que nadie le responde, ella misma se autocontesta:

T-519/M: No!, vean qué salió ahí, ahí qué pasó |
T-520/Als: |pescado,
pescado
T-521/M: ahí vean en su libro que les salió
T-522/C: pescado
T-523/M: te les salió, te bi böni te ga hoeju nä ra
que les salió, que es lo que hicieron un.. el
pescado ha ngue ha
pescado verdad

7) *Fin del patrón.* Mientras Juanita no está totalmente de acuerdo porque según ella no le salió su figura, Isidora también expresa su inconformidad al decirle a la maestra como le salió su figura, pero en ese momento toda la atención y comentarios se enfocan a una alumna, (Mariana, quien se desabrochó los dos botones que cierran su blusa, ocasionando con ello la distracción de sus compañeros). La maestra trata de continuar con la indicación del último ejercicio, pretendiendo darle fin a esta escena. Retoma la primera secuencia de cajón, aunque en esta ocasión les pregunta el color de los puntos que van a unir.

Isidora es quién contesta acertadamente adelantándose a los

demás. La maestra confirma la efectividad de la respuesta al repetirla. De esta manera le dan fin a la siguiente figura. Una vez concluido el ejercicio anterior, la maestra indica que se guíen sólo con los puntos de color amarillo:

T-532/M: a ver fíjense, miren bien, de qué, de qué color es el punto cero, el punto de
T-533/Isi: | amarillo
T-534/M: es el color amarillo
T-535/Als: amarillo
T-536/M: entonces ga ma mã ha con puro nũa amarillo
entonces vayamos puro de los amarillo
T-537/Als: ya

Al igual que el primer ejercicio, este también responde a un compuesto de normas preestablecidas. Sin embargo la ejecución del segundo ejercicio es menos rígido que el anterior; esto posiblemente se deba a que en el ejercicio I, afecta la estructura organizada de los turnos que son dirigidos por la maestra; mientras que en el ejercicio II, Isidora sólo se anticipó al siguiente número de la unión de los puntos, lo cual obliga a la maestra a utilizar cierta rigidez para evitar un descontrol de la unión de los puntos, así como de la organización del grupo en general; ésto se ilustra en los dos ejercicios:

Ejercicio I:

T-339/Isi: ora el, este, el caballito de mar
T-340/Vero: ¿dónde está este, el caballito de mar!
T-341/M: No! espérense para que vayamos iguales

Ejercicio II:

T-479/Isi: ahora con el siete
T-498/M: espérense, ya, ya encontraron el número siete

En los turnos 341 y 498, la maestra muestra la rigidez que tiene que aplicar y "obstaculiza" de alguna forma la iniciativa o propuesta que hizo Isidora para realizar la siguiente acción (en ambos ejercicios).

Los componentes que se describieron anteriormente, así como el orden que se establece en ambos patrones, se observan de forma invariable, pero sin que estos permitieran alguna malformación en la estructura de sus componentes, por el contrario, se lograron detectar en los dos ejercicios ciertos patrones que también los caracterizó.

5.3 Estrategias para el aprendizaje

En las observaciones de clase se pudo observar que la maestra hace un constante cambio de lenguas (español-otomí), para introducir o explicar lo que el libro de texto solicita, esto nos permite suponer que la maestra aplica el "curriculum de facto", para entablar una conversación más fluida con sus alumnos, para que ellos puedan comprender los contenidos curriculares del programa oficial.

Con el uso de estas estrategias se pretende conocer la metodología que aplicó la maestra, lo que posiblemente nos lleve a conocer en cierta medida, el éxito o fracaso de su método discursivo, para el proceso de aprendizaje de sus alumnos, conociendo así, el uso funcional de estas estrategias discursivas.

Para el desarrollo de este análisis, hemos retomado la misma secuencia de la interacción verbal del 1° de marzo, "La gente aprovecha el agua", que abarca de las páginas 161 a la 165. Esto con el fin de identificar las estrategias discursivas que se aplicaron en este fragmento de clase.

El uso funcional de estas estrategias está constituido por interacciones de preguntas-respuestas (maestro-alumno).

La obtención de las interacciones más relevantes se han clasificado de la siguiente manera.

En la variable "A", se presenta una serie de preguntas, en las cuales se apoya la maestra durante la observación del evento ilustrado, permitiendo así el diálogo entre ella y sus alumnos al solicitar la explicación de las acciones y sucesos de la escena ilustrada.

Esta variable va a desarrollar la producción oral; se mide en función de aquellas preguntas que solicitan la descripción misma de la ilustración, puesto que el patrón de preguntas marca solamente el detalle descriptivo, utilizando así, acciones verbales para su ejecución:

A. PREGUNTAS QUE SOLICITAN LA DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA.

26/M: A ver espérenme pero nuua ma ga hanthu nuua nu na jai
aquí vamos a ver esta, esta persona
Vean qué cosa está viendo este señor.

27/Isi: tsi ta ña fani
le da de beber sus caballos

28/M: eeh!

29/Als: tsi ta ña fani
le da de beber sus caballos

30/M: numu y ho da fanga ra dehe
entonces le gusta tirar el agua

31/Als: hina
no

32/M: hindi di faní
no lo tira

49/M: Qué le está haciendo

50/Isi: le está lavando sus frutas y sus

naranjas
 51/M: naranjas, las está..
 52/As: lavando
 53/M: Qué más está lavando
 54/Als: manzanas
 55/M: Manzanas verdad, qué más
 56/:Als: muchos, naranjas, mangos, mandarinas, mangos,
 mangos.
 57/:M Los está..
 58/Alno: lavando

73/M: qué están haciendo estas gentes ahí
 74/Als: bi nxágá, nxáhá
 se baña, baña
 bi nxáhá, bi nxáhá ha rä dehe, saca el agua
 se baña, se baña en el agua

75/Vero: está mucho tiempo
 bañando en el río

76/M: No es río
 77/Als: agua, agua

86/M: A donde nada las gentes. ¿Quién ha ido al mar? tú ya
 86-88/M: has ido al mar sí, y qué hay en el mar
 87-89/J: sí gentes
 90-92/M: mucha gente qué más hay en el mar.. Qué
 91/J: sí
 92/M: viste en el mar
 93/J: agua
 94/M: mucha agua o poquita
 95/J: mucho
 96/R: mucha, yo lo
 ví

102/M: ah tanto así. Javier cómo está el mar
 103/J: grande,
 grande

104-106/M: Grande, grande, grande. Si, si es grande
 105/J: Sí

221/M: Ah!, pero estábamos hablando de los animales y las
 plantas que viven a dónde..en el, en el agua, en el
 agua, y qué otros animales ven ahí Isidora Joel, qué
 animales ven ahí en el agua

222/Aln4: Chango
 223/Aln5: Chango, dice (voces y risas)
 224/M: ¡ahí, en esa hoja !
 225/Als: pescado, chango,
 pescado

226/Jua: Pescado, acá hay pescado maestra, pescadito
 227/M: Hay pescado verdad
 258/M: Acá hay más animales, miren en el agua.
 259/Al: |pero muchos

260/M: |Aquí hay más animales en los que viven en le agua
 261/Als: (IC- todos hablan a la vez)
 262/M: Vean qué animales son, a ver díganme
 263/Isi: pescado
 264/Sil: víbora
 265-267/M: pescado, qué más hay eeh!
 266/Als: tortuga, tortuga, víbora,
 araña
 268-270/M: aah!, esos no son araña es este, es
 269/Jua: entonces
 270-273/M: cangrejo de mar

515-517/M: y del nueve qué sigue diez, qué pasó, qué
 516/C: diez
 517-519/M: salió No, vean qué salió ahí, ahí qué pasó
 518/C: cero
 520/Als: pescado, pescado
 521/M: ahí vean en su libro que les ~~sab~~
 522/C: pescado
 523/M: te les salió te bi, boni te ga hoeju nä.. ra
qué les salió, qué es lo que hicieron un.. el
pescado ha ngue ha
pescado verdad
 524/Jua: nuga ngudi himbi hogui
pero yo como que le digo que no salió
 525/Isi: pe nuga ngu bi mä de ga nts a tsi
pero a mi como que fue de chueco
 526/M: Pues yo creo que hinga hogui xa hño
no lo hiciste bien

La variable "A" (secuencia de turnos) marca las escenas descriptivas más relevantes que aplicó la maestra en este evento en clase, por lo extenso de éstas, sólo analizaremos casos extremos:

En el turno 26, la maestra solicita a los alumnos que vean lo que está mirando el señor, sólo que es Isidora quién describe la acción que cree que está realizando el señor: "le da de beber sus caballos".

La pregunta que realizó la maestra no fue satisfactoria ni para Isidora ni para el resto del grupo, puesto que la maestra insiste (t-30) con la misma intención que tenía su pregunta original, condicionando la respuesta que hubiera esperado de sus alumnos por lo que en este mismo turno conduce a los niños a una pregunta cerrada, misma que es aprobada por ella para introducir el tema principal de la clase.

Otra de las secuencias a analizar es la que inicia en el t-515, cuando los alumnos concluyen con la unión de los puntos. La maestra acepta la efectividad del último número al repetirlo ella también, e intenta así confirmar la formación de la figura que hicieron los niños: "...qué salió, qué pasó".

Como la respuesta de los alumnos no es efectiva, la maestra nuevamente hace incapié en lo que está solicitando. Sólo algunos alumnos responden (t-520), mientras el resto del grupo permanece callado, por lo que la maestra les hace notar (t-521) lo que acaban de hacer en su libro, de esta manera el grupo responde

acertadamente. En el t-523, la maestra de nueva cuenta intenta confirmar la pregunta inicial, sólo que en ésta fórmula una EI y al no ser contestada por los alumnos ella se autocontesta.

El resto de las secuencias cumplen con la tarea sin que en ellas se presente algún cambio de intención en la solicitud (49, 73, 86, 102, 221), como se presentó en los dos ejemplos que se analizaron anteriormente.

En la siguiente serie de preguntas que solicita la maestra, se busca la apropiación interna del discurso, esto es, se invita al alumno a producir discurso citado.

El uso y la adecuación funcional de esta variable obviamente se enfoca al uso interaccional de las lenguas y a la cantidad de modos empleados, así como a la competencia de crear información nueva transmitiendo el estímulo lingüístico y el visual que se les proporciona con las escenas ilustradas que presenta el libro de texto oficial.

B. PREGUNTAS CON PRODUCCION CITADA.

- 12/M: y xia nua Aprovechamos te riboni-ar
y la palabra Aprovechamos qué quiere decir
- 13/Jua: gui aprovecha
lo aprovecha
- 14-16/M: Ra dehe aprovecha eeh!
el agua aprovecha
- 15/Alno: da zi
lo toma
- 17/Als: da zi
lo toma
- 18/M: Ra dehe gui met-i ha
el agua la tomas
- 22-24/M: Ena pate te di otua bihu ra dehe ha bu
dice qué, para qué ocupamos el agua dónde,
- 23/Alno: Di tsi hu
lo tomamos
- 24/M: te di o tua hu te gatho habu di ocupa hu pues
qué le hacemos, qué todo, dónde lo ocupamos
- 25/Als: (IC varios comentarios)
- 47/M: Dice: la gente aprovecha el agua. Quiere decir que
nua nuna ja-i bri cupa nehe ra dehe, hingur dri faní
aquí, esta persona lo ocupa también el agua y no es
hingue nua daza yo, tua ra dehe
que lo tira, no, qué quiere hacer con el agua?
- 48/Jua: Maestra, pada xuca ña fruta
para lavar sus frutas
- 69/M: Para qué creen ustedes que están ahí
- 70/Alno: brincar el agua
- 71/M: eeh!
- 72/Alna: bri nxa hä ha ra dehe
se baña dentro del agua

- 146/M: nua mi nua mi aprovecha mi, mi cupa ra dehe pada te
eso lo, eso lo aprovecha lo, lo ocupaba el agua para
qué
- 147/Alna: (IC voces) mi tsi ra dehe y mi ha ts-i pada
lo tomaba el agua y lo llevaba para
- 148/M: xit-a ña nda po nuya |
regar las plantas y | los
nda po, ah! pero este es
cuál
- del otro lado
- 149/Jua: pa qué son estos?
- 150/Alna: son mierda
- 204/M: Qué otros animales han visto dentro del agua
- 205/Als: Tiburón, víbora, tiburones
- 206-208/M: pero aquí hay tiburones? pescado, si pescado
- 207/Isi: Pescado
- 227/M: Hay pescado verdad Y estos a dónde viven
- 228/Isi: Sí, pescados
- 230/Alna: en el agua
- 231/M: oigan y si sacan los pescados qué les
pasaría
- 232/Isi: Se mueren, se mueren con lo caliente
- 233/M: eeh!
- 234/Alno: se mueren con |
- 235/M: se mueren
- 236/Alno: si
- 237/M: Por qué creen que se
muren
- 238/Ala2: Se mueren
- 239/Als: Está frío, está caliente, agua (IC)
- 240/M: Porque ellos solamente pueden vivir en el agua, y si
lo sacan muere
- 241/Alno: Si lo sacan del agua?
- 242/M: aah! bueno, solamente que lo vuelvan echar al agua,
entonces no se muere
- 243/Vero: Lo echamos en un vaso
- 244/M: Bueno, si está chiquito el pescadito
- 245/Alno: Y si es grande
- 246/M: ah bueno, si tiene mucha agua entonces no se muere,
bueno si vas a tener un pescado grande y poquita agua
entonces si se muere. Dentro del agua no se muere,
solamente que lo saquen
- 247/Jav: (IC) maestra, cuando un pescadito vive en el agua

En esta variable (B), se da pauta a que los alumnos produzcan con mayor libertad discurso citado, ya que no están sujetos a producir meramente la descripción de una escena ilustrada, sino todo lo contrario. Este tipo de estrategias permite tejer y enriquecer el tema del ejercicio, sin que en

ellas aparezca alguna restricción o estén condicionadas por la maestra, excepto en aquellas intervenciones cuando adapta la idea de los niños, convirtiéndose éstas en actos colectivos y de aportación por ambas partes (maestra-alumnos), como se ilustra a partir de turno 227.

La variable "C", muestra un conjunto de solicitudes elaboradas por la maestra; en ésta se busca la oportunidad de poder imaginar, crear y expresar ciertas situaciones que están dentro de otro contexto, pero que de alguna manera están involucradas con las escenas ilustradas del libro. Esto ocasiona una producción más interactiva y participativa por parte de la mayor parte del grupo.

C. PREGUNTAS CON PRODUCCION FUERA DE LA ESCENA ILUSTRADA.

124-126/M: Aquí si hay un

125/Isi: Río, río

126/M: No, creo que es una presa, es una presa porque acá, tiene sus compuertas

127/Als: (IC) de un río (voces y risas)

128/M: Es el agua de un río que han atajado, xá zotse xá zotse nuna dahe para pate atajado, a salido ha salido, salido esta agua para qué atajado, a salido esta agua. Por qué beñhu que xá zoho nuna dehe Por qué piensan que ha llegado esta agua para que parte

129/Als: pa da té ña detha
para que crezca el maíz

130/M: eeh!

131/Als: Pada te ña detha, pada nja ña
para que crezca el maíz, para que haya elotes

132/M: Pada pate ma n-ä, hina penu penu pero nu yura
Para que otro, no pero, pero el otro

133/Ala: Paña da ju
Para las habas

134/M: ha ha, pate ma nä ha
sí, para que otro

135/Alno: paña da ju
para las habas

136/M: Pate ma nä beñhu te gui ta cará dehe
Para qué otro piensan que lo ataja el agua

137/Jua: Paña fruta
Para las frutas

138/Alno: (IC)

139/Al-2: he na cebada
las cebada

140/Al-3: cebada

141/Al-4: cebada paña fruta
cebada para las frutas

156/Isi: (IC) cobras!

157/M: eeh!

158/Mari: víboras

- 159/Jua: Este es un pescado maestra?
 160/M: Ah, yo no lo he visto, en dónde lo viste, a dónde lo viste
 161/Isi: en unos dibujos
 162/M: ah, en unos dibujos, quién te dijo que era cobra
 163/Isi: tiene su nombre
 164/M: ah, tiene su nombre y a dónde viven, dónde, no te dijo la víbora dónde vive, no, no.. No pero nada más algunos hingue gütho ña mboni bi cu y **no, no todos los animales están**
- hä ra dehe, sino algunos, quiere decir que, hustho en el agua, sino algunos, quiere decir que, son nü uñambmoni que di que diñui te mui mbo ra dehe, pocos aquellos animales que viven, que viven dentro del agua,**
 como decía este Javier, que él, ha visto en el agua sapos
- 165/Jua: En el jaguey
 166/M: ah bueno, en el jaguey, pero es mínima el agua, pero aquí se ve que hay más agua en esta parte donde
 167/Jua: cómo que anda volando
- 287/Vero: Yo he visto una, aquí maestra no es gaviota, es víbora
 288/Als: **nä ra qu-eña mi hudi ra zixudi ha bi pidi es una víbora, estaba sentada en la sombra ra qu-ña. (IC- varios hablan) y le espantó la víbora**
 289/M: Por qué creen
 290/Al-3: lo que lo mataron con su mano
 291-293/M: no es así va comer pescado
 292/Alno: va a comer pescado
 293/M: taba triste porque no ha comido
 294/Alna: Maestra, con te da ñuni **que come**
 295/M: allá hay una plantita
 296/Als: Nepu pengui ga ma scuela ha ha **Se regreso para ir a la escuela, si** (risas de alumnos)
 297/M: Se va ir a comer la víbora y regresa y se va a la escuela
 298/Als: (risas y comentarios)

La secuencia de actos discursivos que se acaba de ilustrar, muestra como la maestra recurre a la búsqueda de escenas que ilustren el entorno de la realidad más cercana de los alumnos. En el momento de solicitar producción que esté más allá de la escena citada, "- para qué piensen".

Dentro de estas tres variables, observamos otro tipo de actos verbales que hemos clasificado como subvariables, y también son empleadas como estrategias discursivas que utiliza la maestra para asegurar una participación colectiva del grupo.

La subvariable A' se dividió en dos partes: por un lado

aquellas preguntas que se dejan inconclusas, para que el alumno las complete; mientras que por otro lado tenemos aquellas preguntas que presentan una expresión inconclusa (palabra faltante o incompleta), para que el alumno la complete:

PREGUNTAS INCONCLUSAS.

- 10/M: Qué es el agua, te ra me - a nu ra ra
que cosa es el el
- 11/Als: ra dehe ra dehe
el agua , el agua
- 38/M: y el viento. Este señor le está echando agua a sus
39/Als: caballos
- 50/Isi: le está lavando sus frutas y sus naranjas
51/M: naranjas, ls
está
- 52/Als: lavando
- 400/M: nosotros tenemos
401/Als: pies
- 473/M: aquí pongan su lápiz en el cero y luego vamos con el
número..
- 474/Alno: uno
- 491/M: ya llegaron en el número
492/Coro: dos
- 532/M: hasta uno, eso es así, a ver fíjense, miren bien,
que, de qué color es el punto cero el punto de
533/Isi: amarillo

Aunque también existen excepciones, donde los actos no cumplen con la respuesta esperada por la maestra, teniendo que autocontestarse ella misma, como sucedió en los siguientes turnos:

- 221/M: ah, pero estábamos hablando de los animales y las
plantas que viven a dónde..(pausa) en el..(pausa) en
el agua, en el agua, y qué otros animales ven ahí
Isidora, Joel, qué animales ven ahí en el agua
- 222/Alno: ¡Chango!
- 465/M: dos, está por acá el tres, está más arriba, tres, luego
el..(pausa) cuatro luego el cinco, luego está el número
- 466/Als: cuatro, seis

Por otro lado hay aquellas que sólo cubren la expresión inconclusa, misma que será completada por los alumnos:

- 63/M: entonces este señor está aprovechando el agua lavando
sus fru..

64/Als:

frutas

142/M:

Pate te go guea ndi ña hu de agricultura, para
Para que, hace rato hablábamos de agricultura, para
agricultura pada za da mpot-i mada su gatho da
agricultura para poder sembrar lo va a cuidar
nxofo para agri-agricultura de eñi ha ha, pate di
todo para poder cosechar la agricultura, si.. Para
cupa nua ra dehe mu para la agricul
qué la ocupa esta agua, entonces para la agricul

143/Coro:

tura

En la subvariable B' se encuentran las preguntas cerradas
si/no.

PREGUNTAS CERRADAS.

42/M:

caballos. Nubu di tsonga ra dehe o hidi ts-oni hmuhu
entonces lo desperdicia el agua o no desperdicia, si

41/Als:

hina
no

59/M:

Los está lavando, entonces di cupa ra dehe o hin di
lo ocupa el agua o no lo

cupa
o cupa

60/C:

ha ha
si

61/M:

o di fani-tho ho
o lo tira nada más

62/C:

hina
no

144/M:

Para la agricultura nde haha pada mpot-i ndnthí
pues si, para sembrar mucho,
hindi pahu te me ma da mot-i total ma da mot-i te
no sabemos que cosa va a sembrar, total se van a
nu ña ja-i paque a di cupa ra dehe, pa guea di
sembrar lo que quieran las gentes para eso es, lo
cupa el agua para eso lo
cupa ra dehe, haha. Ahora ya hingue ma hye gui
ocupa el agua, si. Ahora ya no es igual con el que
congnea nua mi tsi ta ra faní, hina hdingue
le daba de beber a su caballo, no verdad

145/Als:

hina
no

250/M:

xca hyanthu ña planta mbo ra dehe , a ver, nугue,
han visto las plantas dentro del agua, a ver, que
Joel, xca hanthu mbo ra dehe
este, Joel, han visto dentro del agua

251/Als:

hina, haha, hina, nuga haha, nuga haha

no, si, no, yo si, yo si

Por último la subvariable C' encasilla aquellos actos recurrentes que buscan opciones o alternativas, como respuestas disyuntivas:

396/M: saben quiénes tienen patas
397/Als: no, no
398/M: los animales, animales
399/Isi: nosotros pies
400/M: nosotros tenemos pies
380/M: ahora, ahora los pescados, vean los pescados sí tienen patas
381/C: cero, cero, cero
382/M: no tienen, bueno pónganle.

La aplicación, en su conjunto, de estas variables discursivas, permiten concluir que la maestra requiere de ellas para emplearlas al momento de introducir los contenidos curriculares del texto oficial, al verse en la necesidad de usar un constante cambio de lenguas (español-otomí), para que sus alumnos puedan comprender los contenidos semánticos que el texto solicita y con ello, asegurar una participación más activa por parte de los educandos.

5.4 Uso funcional de las lenguas.

Como hemos visto a lo largo de este estudio, el control de la distribución de las lenguas en la interacción verbal en clase refleja la metodología de la maestra en la enseñanza y el manejo del español; utiliza como principal arma la traducción e incluso la repetición. Esta constante repetición de las indicaciones, instrucciones y explicaciones las expresa en ambas lenguas. Con lo anterior, suponemos que el rol que juega una y otra lengua indicarán el mecanismo elemental para la asimilación y comprensión de los contenidos semánticos del curriculum oficial. Para poderlo comprobar requerimos de la interacción verbal del siguiente fragmento de clase de Ciencias Naturales, con el fin de analizar en lo posible el uso funcional de las lenguas.

En esta clase en particular, observamos que con frecuencia la explicación central explícita teórica que da la maestra al expresar la idea principal del ejercicio, se realiza llamando la atención para luego dar justamente las explicaciones abstractas del material cognitivo, al ejersitarlo en la lengua materna de los alumnos, como lo hizo en el primer ejercicio de la página 161:

26/M: A ver espérenme, pero nuua ma ga hanthu nuua nu na jai
aquí vamos a ver esta, esta persona
Vean qué cosa está viendo este señor.

- 27/Isi: tsi ta ña fani
le da de beber sus caballos
- 28/M: eeh!
- 29/Als: tsi ta ña fani
le da de beber sus caballos
- 30/M: numu y ho da fanga ra dehe
entonces le gusta tirar el agua
- 31/Als: hina
no
- 32/M: hindi di faní. Aprovechamos quiere decir di cupa
no lo tira lo ocupa
nua t-u di cupa pero sin que da faní ra dehe
lo poco que lo puede, pero sin que lo tire el agua
- 33-35/Isi: Aprovechamos Sí
- 34/M: el agua,
- 36/M: Aprovechamos el agua o sea qui di cupa hu ra dehe
que lo ocupa el agua
hingue di pa di fañ hu thoho, haha
no es que lo, no, es que lo desperdiciamos nada más,
si

El turno central de esta interacción se ejecuta cuando en el t-32, la maestra acepta en hñähñú la efectividad de la respuesta que hicieron los alumnos e inmediatamente cambia al español para indicar la idea principal del ejercicio y luego regresa al hñähñú para dar la interpretación de lo que significa la palabra "Aprovechamos". Si observamos los enunciados que realizó la maestra, encontramos un constante cambio de código (code switching)* éste se realiza al momento del cambio de una lengua a otra; se da en una situación inmutable de habla. Con frecuencia se empeñan en la traducción simultánea de sus enunciados, esto es, dicen algo en hñähñú y luego de unas cuantas oraciones lo traducen al español, retomando después al hñähñú. Aunque también "hay circunstancias múltiples en donde los interactuantes cambian de lengua dentro de las oraciones" (cambio de código intersentencial) (Hornberger 1984:49) en estos casos, es un poco complejo diferenciar entre un cambio de código y la simple incorporación del préstamo del castellano.

En este turno, principalmente se muestra la cadena del uso de las lenguas que utilizó la maestra para interpretar la idea central del tema, como se muestra en la siguiente transferencia del uso de ambas lenguas:

1hñähñú/2 c.código. al español./3 c.código al hñähñú.

1. Acepta la negación de la respuesta anterior.
2. Cambia de código para indicar la idea principal del enunciado.
3. Cambia de código para dar la explicación e interpretación del enunciado.

Por último, como recurso metodológico, la maestra finaliza este ejercicio asegurándose de que haya quedado claro, por lo que nuevamente les pregunta a los niños en el t-40, diciéndolo en la lengua materna de los alumnos.

De aquí en adelante se detectaron aquellos actos discursivos

que empleó la maestra introduciéndolos en una lengua e inmediatamente haciendo la traducción a la otra lengua, para explicar así el contenido semántico de cada uno de los ejercicios que se vieron en esta clase:

46\Als: apro-vechamos, aprovechamos el agua.

47\M:Dice:la gente aprovecha el agua. Quiere decir que
nuā nuna jā-i bri cupa nehe ra dehe, hingur dri fani
aquí, esta persona lo ocupa también el agua y no es
hingue nuā daza yo tuā ra dehe
que lo tira, no, qué quiere hacer con el agua

48\Jua: Maestra, pada xuca ña fruta
para lavar sus frutas

En el T-47, la maestra anuncia y lee en español el enunciado de la página 162, e inmediatamente anuncia ("quiere decir que") que va a dar su interpretación semántica del enunciado, sólo que ésta la realiza en otomí; manteniendo este mismo código fórmula una pregunta. En el t-48, Es Juanita quién participa y responde en esta misma lengua. En dicho tuno, sería muy aventurado afirmar que ella realizó un cambio de código o que utilizó un préstamo del castellano; más bien lo tomaríamos como una expresión estereotipada "Maestra" ya que después continúa con el mismo código en hñähñú "pada xū ca ña fruta". El siguiente esquema muestra el uso funcional que emplearon en esta interacción:

1-M: español./2.c.c hñähñú/3.Als:c.c. en turno español./
4.M: español./5.M: c.c al hñähñú/6. Als: c.c en español. c. al hñähñú.

1. M: Llama la atención
2. M: Indicaciones
3. Als: leen
4. M: lectura y anuncia la explicación
5. M: interpretación
6. Alumna: responde

Para concluir con esta imagen, en el t-59 la maestra ejercita la idea principal del enunciado. En este turno acepta y repite la respuesta anterior e inmediatamente realiza la siguiente solicitud disyuntiva ("entonces"). Hasta aquí rompe con el español, haciendo un cambio de código al hñähñú y hace la misma solicitud en este código. Los alumnos responden en esta lengua. La maestra retoma las respuestas para así dar su interpretación de la idea principal del enunciado del ejercicio, mientras que en el t-65 da la instrucción en español e inmediatamente c.c para repetirlo en la L1:

59/M: Los está lavando, entonces di cupa ra dehe o hin di
lo ocupa el agua o no lo

cupa
cupa

60/C: ha ha
si

61/M: o di fani-tho ho

o lo tira nadamás

- 62/C: hina
no
- 63/M: ha ha entonces este señor está aprovechando el agua
lavando sus fru..
- 64/Als: frutas, frutas

En el t-153 la maestra introduce la lectura en español; enseguida prepara su interpretación anunciando "entonces". Después cambia al hñähñú para dar su interpretación explicando así, el contenido del enunciado. El cambio de código lo efectúa un alumno (-154) al hacer una afirmación.

- 153/M: dice algunos animales y plantas viven dentro del agua,
entonces néhe ra dehe di aprovecha ña mboni rä ña mboni
también el agua lo aprovechan los animales
rä ña mboni di es cierto mui ha ra dehe y la ña plantas
algunos, algunos animales, algunos animales lo, es
siempre, siempre cu mbo ra dehe
cierto viven en el agua y ahí algunas siempre, siempre
están dentro del agua
- 154/Javi: y las víboras también viven en el agua, sapos

En el ejercicio de la página 164, la maestra necesita introducir la idea central del número cero en hñähñú y confirmar así que este concepto haya sido asimilado por sus alumnos; aunque aparentemente los alumnos confirmaron haber entendido, a un alumno al parecer no le quedó claro y lo manifestó (t-370). Sólo que en ese momento la maestra le da prioridad al hecho de que los alumnos identifiquen el número cero en esta página. Después de esto, ella recurre a una serie de preguntas en español (t-384 al 426) para ejemplificar la idea central de este número; posteriormente acepta la efectividad de la última respuesta (428), para luego cambiar de código al hñähñú y confirmar si los alumnos comprendieron; la maestra se vale de estos ejemplos para que ellos aprendieran el concepto número cero:

- 363/M: cuando hinte pe tsi ga ehñu..
cuando no tiene patas le decimos
- 364/Als: cero
- 365/M: cuando hinte pe tsi maa cero
cuando no tiene nada digan cero
- 366/Als: cero, cero
- 367/M: ha ha, eso es
- 368/Als: (IC)
- 370/Alno: hanja ngu ra rä ya thoho o cero
por qué o cómo es su nombre de un cero
- 428/M: cero verdad, hanja hanja ma ehñu cero cuando
cómo cómo nos vamos a decir cero
- 429/Als: otho
cero
- 430/M: otho, cuando jo-o
cer, cuando no está

Alumnos
Español

- Respuestas a preguntas generales, (según el código que lo antecede).
- Verbalizaciones como repeticiones o inserción de lexemas de solicitudes hechas por la maestra.
- Patrón de preguntas para explicar los contenidos semánticos.

Maestra
Otomí

- Repetición de preguntas.
- Introducción y desarrollo de los contenidos.
- Interpretación y explicación de los contenidos semánticos de los enunciados de cada página.
- Confirmación de los mismos.
- Ejemplos locales según el ejercicio al que se introduzca, sea éste, según la necesidad, en una u otra lengua.

Alumnos
Otomí.

- Dinámica del grupo según el código que se maneje en ese momento.
- Interacción verbal entre alumnos no controlada por la maestra.

Concluimos de estas observaciones, que durante el desarrollo de cada uno de los ejercicios, la maestra requirió necesariamente de un constante cambio de lenguas, ya fuera en español u otomí; ello dependía principalmente de la complejidad de cada uno de los contenidos semánticos que los educandos tenían que realizar en cada una de estas tareas. En la introducción de los enunciados de la maestra notamos que hace un constante cambio de códigos y éstos por lo regular van acompañados de constantes prestamos del castellano; todo ello, con el fin de que los niños comprendieran de una manera más clara.

Es así como el hñähñú se usa como lengua de instrucción mientras se requiera para garantizar un mínimo entendimiento, y se excluye cuando sea posible. A este procedimiento de la lengua indígena otros autores la denominan como función muleta.

CONCLUSIONES

Los objetivos de la política educativa bilingüe¹ se desarrollaron desde 1940, mismos que proclamaban la integración de las minorías indígenas por medio de la enseñanza de la lengua y cultura nacional, procurando conservar de igual manera su identidad étnica y lingüística en el sistema escolar.

Sólo que esta noción, de principio pertinente, presenta ciertos problemas. "En alguna medida la lucha por imponer un método bilingüe que permitiera la lecto-escritura en la lengua indígena tuvo que mostrar que éste no sólo era el medio adecuado para iniciar en la vida escolar al niño indígena monolingüe, sino que -y este es el problema- de la educación en lengua materna entendida como alfabetización en otomí, salía el método, casi natural, que permitía la alfabetización en español y la castellanización" (Franco 1981:165).

En la actualidad es notorio ver como todos esos proyectos nacionales para la educación indígena, sólo han cumplido una parte mínima de sus objetivos pedagógicos. Hasta donde sabemos en ningún momento hubo una aplicación digamos completa; pues nunca se estableció como sistema normal para este tipo de educación, un curriculum basado en la apreciación de la lengua materna de estos niños indígenas.

El punto más cuestionable de los proyectos de Educación Bilingüe Intercultural ha sido la superficial vinculación con los aparatos educativos nacionales y la falta de políticas estatales favorables a las lenguas y culturas indígenas. Si bien "la EBI ha sido oficializada en algunos países, y aunque existen diversas disposiciones legales que reconocen el derecho lingüístico y cultural de las poblaciones indígenas, se carece todavía de políticas nacionales claras y coherentes que respalden las metas de la EBI" (Chiodi, 1990:422).

Es así como surgió nuestro interés para trabajar con los factores curriculares que tienen que ver con el proceso de la instrucción escolar, mismo que nos permitiría conocer el rendimiento escolar de los educandos indígenas. Lo que nos llevó a suponer que el origen del fracaso del aprovechamiento escolar se debe a que estos niños se ven inmersos en una castellanización más o menos compulsiva; mientras que el hñähñü como lengua descriptiva tiene mucha fuerza en la socialización primaria (familia), pues a pesar de ello, estos pequeños llegan a la primaria con un deficiente uso del español. Una vez integrados a ella, el programa oficial para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura les es complejo, es decir, que fueron elaborados para realidades monolingües en español; por lo que el maestro de esta región se ve en la necesidad de adaptar y minimizar dicho programa a la realidad de estos niños indígenas, estableciendo así, un puente entre las

condiciones de inicio (lengua materna) y la metodología oficial, cuyo objetivo es el aprendizaje de la lecto-escritura en español. Lo que nos permite decir, que sus objetivos se reducen en gran medida a la gran desventaja en que se encuentran estos educandos indígenas; ya que como mencionamos anteriormente ellos ingresan al sistema escolar carentes de un dominio mínimos del español, lo que les dificulta la comprensión de dichos contenidos curriculares.

Como pudimos ver en el capítulo IV, la maestra reduce considerablemente los objetivos del método oficial, mientras que los alumnos en muchos de los casos, se concretan a memorizar los enunciados, resultado del constante repetir de los mismos. Sin saber si estos fueron semánticamente interiorizados por los alumnos. Esto se traduce, a que el "curriculum de facto" lleve al contenido de algunos resabios de los pasados y obsoletos métodos sintéticos, convirtiendo los ejercicios en mecánicos y repetitivos, excluyendo la relación entre estímulo gráfico y el sonido de las palabras, lo que en muchas ocasiones se manifiesta un estado de fastidio y agotamiento para estos niños indígenas.

De igual forma constatamos, que la transcripción de enunciados en sus cuadernos se reduce a la simple copia de lo que indica la maestra, ya sea del libro o del pizarrón; disipándose así, el contexto enunciativo de las palabras en español, siendo éste uno de los pilares del método oficial.

Lo anterior nos limita decir, que ambos métodos no permiten un desarrollo acelerado para el proceso de aprendizaje de estos niños indígenas.

Lo que podemos decir con certeza es que con los resultados que tuvieron los alumnos en su curso de primer grado escolar y la aplicación de los tests, son hasta cierto grado, el reflejo del uso y dominio de la lectura y escritura que han tenido estos niños a lo largo de su aprendizaje. Como mencionamos con anterioridad, la diferencia de este aprendizaje que hay entre estos alumnos, (casos extremos: Facundo e Isidora), se debe principalmente, aquellos alumnos que adquirieron un dominio mayor del español desde sus hogares, lo que les ha facilitado penetrar al programa oficial; mientras que por otra parte no les ha sido funcional para aquellos niños indígenas que carecen del dominio de una segunda lengua (español), pues como pudimos constatar su preocupación radica más en decir las letras, que hacer una relación relevante de los enunciados y comprenderlos.

De lo anterior notamos que aún hay marcadas diferencias de niveles que van desde el nivel silábico y silábico alfabético, hasta el nivel alfabético; mientras que aquellos niños que tienen un dominio mayor del español, desaparece el nivel silábico en la construcción de la escritura, o bien, ya son capaces de formarlas en base a una correspondencia entre fonemas y grafías, pero es comprensible de no excluirlos de cometer fallas en su escritura y lectura. A ello supusimos el escaso tiempo que se les dedica a todos, para el proceso de su aprendizaje.

Además como vimos en este capítulo, pudimos confirmar que el

tiempo que permanecieron los alumnos en la escuela, no es aprovechado en su totalidad, ya que se está empleando mayor tiempo a otras actividades extra-escolares y no escolares que a las requeridas para dicho proceso de aprendizaje en español, ocasionando con ello, un bajo aprovechamiento para el desarrollo de las tareas curriculares dedicadas a la lecto-escritura.

En el capítulo V, describimos la secuencia de una clase, misma que nos permitió conocer los elementos que regulan la interacción y organización de ésta, y con ello conocer la metodología de la maestra, y las relaciones sociales de sus interactuantes como motor principal de esta interacción, lo cual supusimos que el constante cambio de códigos (lengua L1 y L2) iba ser fundamental para el éxito de la interacción entre maestra-alumno(s).

Es así como pudimos confirmar que, el rol que tiene la maestra en la organización y distribución de los turnos, le da la jerarquía para imponer preguntas en la medida, en que éstas se adapten a lo que ella solicita, ocasionando así, que las repuestas de los alumnos se vean limitadas por restricciones sintácticas y semánticas; induciendo al alumno a dejarlo sin mayor opción más que completar la palabra o frase exigida por la maestra, como fue el caso de la expresiones inconclusas.

Por otro lado la maestra solicita otro tipo de actos, mismos que realiza en forma abierta, éstos actos por lo regular son contestados por aquellos alumnos que tienen una mayor facilidad del dominio del castellano, lo que deja en desventaja al resto de los alumnos que aún les es difícil hablarlo y más aún en comprenderlo.

Observamos clases, en donde la dinámica de estas incitaban a los alumnos a participar (independientemente del código que se usara), sólo que estas aportaciones se daban de manera simultanea, ocasionando una difícil comprensión (traslape) de los alumnos; normalmente cuando se daba ésta situación, se imponía un alumno(a) para participar, excepto por aquellas ocasiones cuando la maestra excluía al resto de los niños, ya que ella, en raras ocasiones retomaba aquellas participaciones que pudieran enriquecer la clase.

Por otro lado, en la interacción verbal de los dos últimos ejercicios de la clase de Ciencias Naturales, identificamos el patrón de interacción verbal general, así como, el patrón de repetición, y cómo en éstos, se da la maduración interna desarrollándose así, un pequeño *Sub Patrón*.

El patrón general de ambos ejercicios se presentó en el momento de la explicación del objetivo principal de éstos, es decir, que la maestra recurre necesariamente al *hñähñú*, para que la idea central de la tarea de ambos ejercicios quedara clara, y así, los educandos comprendieran semánticamente el contenido de los mismos. Para ello, la maestra se tuvo que valer (primer ejercicio) de la expansión interna del patrón, que a la vez, se convirtió en un sub patrón interno dentro de este mismo patrón de repetición,

sólo así, es posible la maduración interna al momento en que la maestra solicita una serie de ejemplos, mismos que van a permitir a los alumnos la comprensión semántica del concepto del " número cero".

Durante la exposición de algunas clases, pudimos observar⁴ que la maestra hace un constante cambio de códigos (L2-L1) con el fin de introducir o explicar los contenidos curriculares del texto oficial, lo que confirma, que ella aplica el "curriculum de facto", para entablar una conversación más fluida con sus alumnos y así, ellos puedan comprender dichos contenidos. Estas estrategias discursivas que empleó la maestra, nos permitió conocer en cierta medida el éxito o fracaso de su método discursivo para el desarrollo de su clase.

En las variables que se describieron en este capítulo, ubicamos a la variable "A" como aquella que solicita la descripción de la escena ilustrada. Encontramos que la gran cantidad de preguntas hechas por la maestra, tuvieron mayor demanda participativa por parte de los alumnos. Es posible que el éxito de este tipo de estrategia, se deba a la sencillez de la misma al solicitar sólo la descripción de la ilustración.

En la variable "B" como en la anterior, buscamos la apropiación interna del discurso, es decir, la maestra invitó a los alumnos a producir discurso citado, obviamente se buscó el uso y la adecuación funcional de la interacción de las lenguas y la cantidad de modos empleados, cuya competencia era crear información nueva con el apoyo visual de las escenas del libro (texto oficial). El logro de esta variable fue que, los alumnos pudieron expresar libremente su discurso citado, lo que permitió dar a la clase un mayor interés y una mayor dinámica por gran parte del alumnado, enriqueciendo así la clase.

La variable "C" solicitó la oportunidad de imaginar, crear y expresar situaciones que están dentro de otro contexto, pero que en cierta forma se involucran con las escenas del libro. El éxito de esta variable radicó principalmente en el uso y cambio de código (Español-Hñähñú) que empleó predominantemente la maestra, ya que permitió hasta cierto punto, que el alumno expresara con mayor fluidez su participación, sólo que algunas preguntas llegaron hacer condicionadas por la maestra, con el fin de poder ilustrar el entorno de su realidad más cercana a ellos, lo que sirvió para aligerar tensiones por algunos alumnos que difícilmente participan y que esta variable consiguió acaparar su atención de los mismos.

Es así, como podemos confirmar que la maestra requirió forzosamente de un constante cambio de código, para introducir y explicar los contenidos semánticos del programa oficial asegurando así, una productiva producción discursiva por parte de sus educandos.

Por otro lado, también pudimos observar que comúnmente los maestros tratan de aplicar los patrones y esquemas que indican los

métodos y programas oficiales, pero los alumnos no participan en la forma prevista, puesto que no entienden el contenido semántico y el valor pragmático de las elicitaciones, o bien, simplemente reaccionan conforme a los patrones culturales acostumbrados.

Durante el desarrollo de la clase, normalmente se observaron las flexibles adaptaciones que ejecuta la maestra, para involucrar a sus alumnos a la dinámica de la clase, por lo que se le preguntó directamente, qué tipo de estrategias empleaba para que sus alumnos aprendan a hablar y a comprender el español. (EN. Roberta Delgado 24 junio 1992):

M: "Yo he hecho, que ellos lo hagan por medio de estar platicando; hablando con ellos; practicando al mismo tiempo, yo les digo, cómo se dice cierta oración en español y luego que ellos lo digan en español y en ocasiones yo les digo en otomí, que me lo digan en español, a veces yo en español y ellos me lo dicen en otomí, o yo les digo ciertas palabras y oraciones y les pregunto qué quiere decir con eso o qué dije; ahora yo lo dije en español, ahora díganme ustedes en otomí, así mediante la practica desde primer grado".

Sin embargo, como pudimos ver en los fragmentos que presentamos en los capítulos IV y V, la maestra en ningún momento indica o dedica un tiempo para la enseñanza del español oral, pero sí notamos que en la interacción con sus alumnos, hace un constante cambio de lenguas (L2-->L1); por lo que comentó:

- "Les hablo en otomí, cuando veo que no me entienden o en ocasiones se están distrayendo los niños, pero es porque no me entienden, entonces ya uno, trata de hablarles en su lengua y así, ya no funciona mal o luego a veces uno está ahí y dicen -"Bueno, bueno qué fue lo que dijiste, lo que dijiste en español no te entendimos". Rara es la vez, que algunos niños digan -"no te entiendo", y otros de plano se quedan callados".

Ante a esta situación, comúnmente los maestros se topan con la incomprensión del castellano por gran parte del alumnado; así, tanto maestra como alumnos propician estrategias pragmáticas que les permitan interactuar con mayor logro, sólo que éstas en su mayoría son manipuladas por el maestro, ya que no parte del interés del alumno, nos referimos al momento en que el alumno llega a expresar o proponer una idea para la clase, pero en muchas de las ocasiones el maestro "cuarta" la inquietud de él, bien pudiendo aprovechar con ello, el interés que pueda tener por la clase, sino que en ocasiones, los maestros parte de su propio interés, (sólo cubren el programa oficial, pasar asistencia, otras actividades escolares y extra-escolares, etc.), limitando así, los objetivos propuestos por los modelos y métodos, para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en español.

Como señalamos en un principio, tanto la distribución cómo la alternancia de las lenguas van escenificando un pequeño universo dentro de la escuela y se va inclinando hacia una "tendencia dominante en el conflicto diglósico; los cursos escolares comienzan con una instrucción prácticamente monolingüe en otomí, pasan por una alternancia entre las dos lenguas y se dirigen hacia un uso cada vez más dominante del español en los últimos años de la primaria" (Hamel, 1988:335). Aunque hemos observado actualmente que en los últimos grados de la primaria el uso dominante del español está lejos de ser dominante. "Es necesario hablarles en su lengua materna para que comprendan algunos términos que no entienden y así, poderlos involucrar a la clase" (EN. maestro Fidel Velázquez de 6º año, 15 marzo de 1991).

Prácticamente, el español es utilizado por los maestros para introducir los contenidos curriculares. Mientras que usan la lengua materna de los alumnos para explicar estos contenidos semánticos del texto oficial, para poder así, exponer y desarrollar con mayor fluidez y naturalidad su clase.

BIBLIOGRAFIA.

- GUTIERREZ, Silvia, "El enfoque psicosociolingüístico de la acreditación\ evaluación", en Estudios de Lingüística Aplicada, 1990:12, 31-41.
- HAMEL, Rainer Enrique, " El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües", en: Estudios de Lingüística Aplicada, N° especial julio 1983, 37-104.
- HAMEL, Rainer Enrique (1988b): "Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", en: Signos. Anuario de Humanidades 1988. UAM-I, México, 319-176.
- LOPEZ, Gerardo (1982): "Castellanización y práctica pedagógica en escuelas bilingües del valle del Mezquital", en : México Pluricultural, Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfín (eds), SEP-DGEI-Joaquín Porrúa, México.
- SCALON, Arlene & Juan LEZAMA MORFIN (eds.): México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural. México: SEP-Porrúa, 367-396.
- SIERRA, María Teresa (1991): Discurso, cultural y poder. El ejercicio de la autoridad en pueblos hñahñus del Valle del Mezquital. Pachuca: CIESAS-Gobierno del Estado de Hidalgo.
- AMADIO, M (1987): "Caracterización de la educación bilingüe intercultural", en AMADIO, M et al. (eds): Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 19-25.
- HAMEL, R. E. & M. T. SIERRA (1983): Disglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes", en : Boletín de Antropología Americana, N° 889110.
- LOPEZ, L E (1988a): Balance y perspectivas de la educación en Puno, en LOPEZ, L. E. (ed): Pesquisias en lingüística andina. Lima-Puno: CONYTEC-UNAP-GTZ, 79-106.
- LOPEZ. L. E. (1988): Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- MAYER, E. (1987): "Los alcances de una política de educación

bicultural y bilingüe, en :AMADIO, M. et al. (eds): Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

MUÑOZ CRUZ, H. (1987): "Los indígenas adultos en un proceso de alfabetización bilingüe" en: Colección Pedagógica universitaria, N° 15, Univesidad Veracruzana, 109-131.

NINYOLES, R. L (1975) "Estructura social y política lingüística Valencia: Fernando Torres Editor.

GLEICH von U., Educación Primaria Bilingüe intercultural en América Latina., R.F.A. 1989

HAMEL, R.E., y MUÑOZ H., El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México, SEP. CIESAS, México, 1982.

FRANCO P Víctor M.,Grupos Domésticos y reproducción social. Parentesco, economía e ideología en una comunidad otomí del Valle del Mezquital. 1a Ed, 1992 CIESAS.

HORNBERGER H. Nancy, La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno. Lima-Perú 1989.

Secretaría de Educación Pública, Mi libro de primero, SEP, México, 1981.

FERREIRO E., Teberosky A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Ed. Siglo XXI, México, 1979.

GOMEZ Palacios M., y colaboradores, La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura. DGEE-SEP México 1988.

FERREIRO E., Gómez P. M. Análisis de las Perturbaciones en el proceso de Aprendizaje de la lecto-escritura. serie de cuadernos No. 1, 2, 3, 4, 5. DGEE SEP OEA México 1982.

Secretaría de Educación Pública, Manual para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua Hñähñú , SEP DEGI 1a Ed. 1987.

HAMEL E., "Constitución y análisis de la interacción verbal" en: Estudios de Lingüística Aplicada. Año, Núm. 2, Enero 1982. México: CELE, UNAM.

SERRANO J., Chuquimamani R. y otros, Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada aplicada y educación. UNA-P Lima-Puno 1989.

TRANFO L.,Vida y Magia en el pueblo otomí del Mezquital. INI y SEP México 1974.

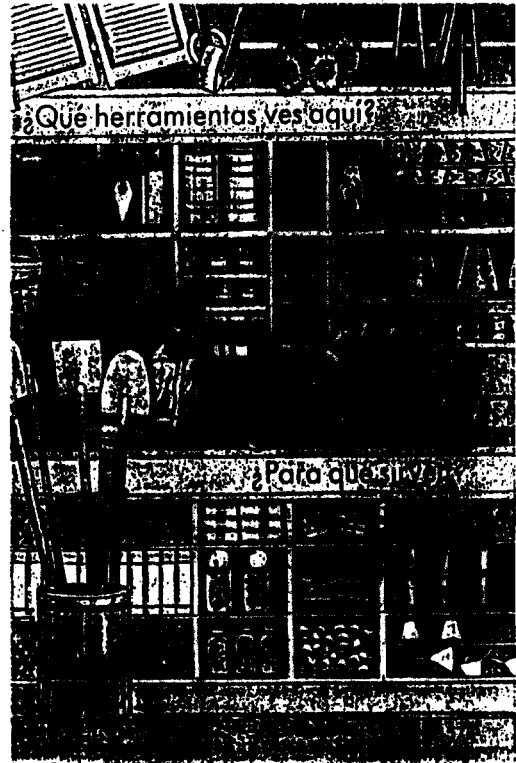
JUNG I.,López L. E. El caso de Puno, Las lenguas en la Educación

Bilingüe. Lima 1988.

- CORONADO G., Fanco y Muñoz. Bilingüismo y Educación en el Valle del Mezquital. CIESAS. Cuadernos de la casa chata 42, México 1981.
- HAMEL R. E., "Análisis Conversacional" en: Estudios de Lingüística Aplicada. Año 2, No. 3, CELE UNAM. México 1984.
- MELENDEZ C. A. "Los vaivenens de la interacción en el aula" UAM-A. México 1989.
- BRUMM M. "La interacción verbal en el salón de clases". UAM-A Centro de enseñanza de la lengua extranjera.
- PELLICER y ROCKWELL., "La apropiación del castellano en las escuelas bilingües de Puno, Perú: Revisión crítica de una estrategia de evaluación. ENAH- IPN, México D.F.
- WALLIS E. "Problemas de aculturación implícitos en la educación indígena del otomí del Mezquital" en :América Indígena Vol. XIII no. 4 Octubre 1953.
- FERREIRO E. "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI, 1988.



Mi vecino trabaja en una tienda.
 Vende palas y picos.
 También vende pinturas y pinceles.
 Me gusta el nombre de la tienda.



Diez unidades forman una decena.

Aquí hay músicos.



Llega uno más.

Ahora hay +



10 diez



Hay decenas.



95

97



L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	01	Jua	A-pro-ve-cha-mos	Las letras
2	02	M	No, pero es que Juana está viendo	Jua: Juana
3			(IC)	M:Maestra
4	03	Als	A-pro-ve-cha-mos, a-pro-ve-cha mos,	La sigla:
5	04	Alno	aquí,	(IC) incom-
6			aquí	prensible.
7	03	Als	a-pro-ve-cha mos	Als:Alumnos
8	05	M	a provechamos, luego qué sigue	Alno:Alumno.
9	06	Als	le, el apro-ve-cha-mos el agua, el vi-vi	
10	07	M	vien, vien	
11	08	Isi	to, el viento, el agua y el vie nto	
12			viento	
13	09	Als		12:20 pm.
14	10	M	Qué es el agua, te ra me-a nu ra ra	
15			que cosa es el el	
16	11	Als	ra dehe ra dehe	
17			el agua, el agua	
18	12	M	y xia nua aprovechamos te riboni-ar	
19			y la palabra aprovechamos qué quiere decir	
20	13	Jua	gui aprovecha	
21			lo aprovecha	
22	14-16	M	Ra dehe aprovecha eeh!	
23			el agua aprovecha	
24	15	Alno	da zi	
25			lo toma	
26	17	Als	da zi	
27			lo toma	
28	18	M	ra dehe gui met-i ha	
29			el agua la tomas	
30	19	Alno	hina nu ra dehe dá nu ma papa	
31			no, ha el agua la trae mí papá	
32	20	M	hina	
33			no	
34	21	Jua	no cierto, porque el agua (IC)	
35				
36				

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	22-24	m	Ena pate te di <u>otua</u> <u>bi<u>h</u></u> <u>ra</u> dehe	ha <u>bu</u>
2			Dice que, para qué ocupamos el agua	dónde,
3	23	Alno		di tsi <u>h</u>
4				lo tomamos
5	24	M	te di o <u>tua</u> <u>h</u> te gatho <u>habu</u> di ocupa <u>h</u> pues	
6			qué le hacemos, que todo, dónde lo ocupamos	
7	25	Als		(IC)
8	26	M	A ver esperenme, pero nuua ma ga han <u>th</u> nuua nu na <u>ja</u> -	
9			aquí vamos a ver ésta, ésta persona	
10			i, Vean qué cosa está viendo este señor.	
11	27	Isi		tsi ta <u>ña</u> fani
12				le da de beber sus caballos
13	28-30	M	éeh!	numu y ho <u>da</u> <u>fanga</u> <u>ra</u> dehe
14				en tonces le gusta tirar el agua
15	29	Als	tsi ta <u>ña</u> fani	
16			le da de beber sus caballos	
17	31	Coro	hina	
18			no	
19	32	M	hindi di faní. aprovechamos quiere decir di cupa	
20			no lo tira	lo ocupa
21			nu <u>a</u> t- <u>u</u> di cupa pero sin que da faní <u>ra</u> dehe	
22			lo poco que lo puede, pero sin que lo tire el agua	
23	33-35	Isi	Aprovechamos	Sí
24	34	M	el agua,	
25	36	M	Aprovechamos el agua o sea qui di cupa <u>h</u> <u>ra</u> dehe	
26			que lo ocupa el agua	
27			hingue di pa di fañ <u>h</u> <u>thoho</u> , <u>haha</u>	
28			no es que lo, no es que lo desperdiciamos nada más, si	
29	37	Isi	el agua y el, hay viento	
30	38	M		y el viento. Este señor le
31			está echando agua a sus	
32	39	Als		caballos
33	40	M	caballos. Nub <u>u</u> di <u>tsonga</u> <u>ra</u> dehe o hindi <u>tsonga</u>	
34			Entonces lo desperdicia el agua o no desperdicia	
35	41	Als	hina	
36			no	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	42	M	A ver, maga siguehu con nuna co nuna dehe de mote	
2			vamos a seguir con éste, con éste del agua de atras	
3	43	Alna	esta parte (IC) la, la,	
4	44	Al2	La gen-te apro-cha-mos	
5	45	Isi	el izquierdo, aprovechamos	
6	46	Als	apro-vechamos, aprovechamos el agua.	
7	47	M	Dice: la gente aprovecha el agua. Quiere decir que	
8			nuaa nuna ja-i bri cupa nehe ra dehe, hingur dri fani	
9			aquí, esta persona lo ocupa también el agua y no es	
10			hingue nua daza yo tua ra dehe	
11			que lo tira, no, qué quiere hacer con el agua	
12	48	Jua	Maestra, pada xuca ña fruta	
13			para lavar sus frutas	
14	49	M	Qué le está haciendo	
15	50	Isi	Le está lavando sus frutas y sus naranjas	
16	51-53	M	Naranjas, las está Qué más está lavando	
17	52	Als	lavando	
18	54-56	Als	Manzanas muchos, naranjas,	
19	55	M	Manzanas verdad, qué más	
20	56	Als	mangos, mandarinas, mangos, mangos.	
21	57	M	Los está	
22	58	Alno	lavando	
23	59	M	los está lavando, entonces di	
24			lo	
25	59-61	M	cupa ra dehe o hina di cupa o di faní thoho	
26			ocupa el agua o no lo ocupa o lo tira nada más	
27	60	C	ha ha	
28			sí	
29	62	C	hina	
30			no	
31	63	M	haha entonces este señor está aprovechando el agua	
32			si	
33			lavando sus fru	
34	64	Als	frutas, frutas,	
35				
36				

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	65	M	frutas verdad,	
2	65	M	ora; pero éste era otro señor ha ha nubie ja nu by ma	
3			si ahora por ahí en el	
4	65-67	M	nä lado ma raña ja-i xi ndunthi ña ja-i	
5			otro lado está otra persona son muchas las personas	
6	66	Alna	xi ndunthi	
7			son muchos	
8	68	Alno	ndunthi!	
9			muchos	
10	69	M	Para qué creen ustedes que están ahí	
11	70	Alno	birncar el agua	
12	71	M	¡eeh!	
13	72	Alna	bri nxa hä ha ra dehe	
14			se baña dentro del agua	
15	73	M	Qué están haciendo estas gentes ahí	
16	74	Als	bi nxágá, nxáhá	
17			se baña, baña	
18			bi nxáhá, bi nxáhá ha rä dehe, saca el agua	
19			se baña, se baña en el agua	
20	75	Vero	está mucho tiempo	Vero: Veroni
21			bañando en el río	ca.
22	76	M	No es río	
23	77	Als	agua,	
24			agua	
25	78	M	Bueno, eeh, ustedes no conocen ni un río ni uno	
26	79	Alas	yo sí	
27	80-82	M	ni un lago no, ese es otra cosa	
28	81	Isi	lago es río	
29	83	Alno	yo, yo	
30			si he visto un río	
31	84	M	¡ah! tú ya has visto el río, pero	
32			éste no es el río, es otro, es el mar. Ha mar xi ja	
33			En el mar hay	
34			nduthí dehe, ese donde va a llegar toda el agua de	
35			mucha agua	
36			los rios, sí el mar	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	85	Jav	A donde, a donde, a donde más nada la gente	Jav:Javier
2	86	M	A donde nada las gentes. ¿Quién ha ido al mar? tú ya	
3	86-88		has ido al mar sí, y qué hay en el mar	
4	87-89	J	sí gentes	
5	90-92	M	mucha gente qué más hay en el mar.. Qué viste en	..(pausa)
6	91	J	sí	
7	92-94	M	el mar mucha agua o poquita	
8	93-95	J	agua mucho	
9	96	Raq	mucha, yo lo ví,	Raq:Raquel
10	97-99	M	mucha agua ;aah! cómo una cubetita de	
11	98	R	Yo lo ví	
12	99	M	agua o cómo cuanta de agua	
13	100	J	mucho con gente	
14	101	R	mucho con con gente	
15	102	M	ah tanto asi. Javier cómo está el mar	
16	103	J	grande, grande	
17	104-106	M	grande, grande, grande. Si, si es grande	
18	105	J	Sí	
19	106	M	ra <u>da</u> nua ra <u>han</u> ja tembi nua ra mar o te di thuti	
20			es grande, es grande aquél el mar o cómo le llaman,	
21			hindi beni ra mar, hina hina, hina que ra <u>da</u> the <u>ha</u> ha	
22			no recuerdo el mar, no no, no es el mar, si (FC)	(FC):falla
23			pate que di japi te bea <u>o</u> tuabi ra dehe de ra mar nu	
24			para que le sirve o de qué lo utiliza el agua del mar	
25	106-108		<u>na</u> <u>ja</u> i eeh!	
26			las pe rsonas	
27	107	Als	pedi nxahä <u>pa</u> di nxahä	
28			para bañarse, para bañarse	
29	109	Vero	Maestra, ya se han metido unos muchos	
30	110	M	Es nada más	
31	110-112	M	para que naden es nada más para que nade nu	
32			en	
33	111	V	eeh!	
34	112-114	M	ra <u>da</u> the pa <u>da</u> ñe nija ra dehe <u>ha</u> <u>ha</u> para	
35			el mar es par jugar en el agua si, para	
36	113	Alas	<u>ha</u> ha	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	114	M	g <u>uea</u> di aprovecha para g <u>uea</u> di cupa n <u>u</u> r <u>a</u> dehe p <u>ada</u>	
2			eso es lo aprovecha para eso lo ocupamos el agua para	
3	115	Alna	para que juegen	
4	116	M	ha h <u>a</u> para que jueguen ahí en	
5			si,	
6			el agua	
7	117	Alna	También en el dathe hay (FC)	
8			mar	
9	118-120	M	No, vamos acá abajo primero	hay mucha
10	119	C		agua, agua
11	120-122	M	agua	acá abajo
12	121	Raq	a dónde	
13	123	Alna		hay como un güeno
14	124-126	M	Aquí si hay un	no, creo que es una pre-
15	125	Isi	Río, río	
16	126	M	sa, es una presa porque acá, tiene sus compuertas	
17	127	Als	(IC) de un río	
18	128	M		Es el agua de un río
19			que han atajado, x <u>a</u> z <u>ot</u> see x <u>a</u> z <u>ot</u> se nuna dahe para	
20			ha salido, ha salido esta agua para	
21			pate atajado, a salido, a salido esta agua. Por qué	
22			para qué	
23			beñ <u>h</u> u que x z <u>o</u> h <u>o</u> nuna dehe parte	
24			piensan que ha llegado esta agua para qué	
25	129	Als		pa d <u>a</u>
26				para
27	129-131	Als	té ñ <u>a</u> d <u>e</u> th <u>a</u>	pada te ñ <u>a</u> d <u>e</u> th <u>a</u> , pada n <u>a</u> ñ <u>a</u>
28			que cresca el maíz,	para que cresca el maíz, pa-
29	130	M		eeh!
30	131	Als	ra que haya elotes	
31	132	M		p <u>ada</u> pate m <u>a</u> n-ä, hina penu penu nu
32				para que otro, no pero, pero el
33	132-134	M	yura	h <u>a</u> h <u>a</u> , pate ma n <u>a</u> ha
34			otro	sí, para que otro
35	133-135	Alno	pañ <u>a</u> d <u>a</u> ju	pañ <u>a</u> d <u>a</u> ju
36			para las abas	para las abas

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	136	M	Pate ma nã beñhu te gui ta cara dehe	
2			Para qué otro piensan que lo ataja el agua	
3	137	Jua		Paña fruta
4				Para las frutas
5	138	Alno		(IC)
6	139	Al-2	he na cebada	
7			las cebada	
8	140	Al-3	cebada	
9	141	Al-4	cebada paña fruta	
10			cebada para las frutas	
11	142	M		Pate te go
12				Para que,
13			gueda ndi ña hu de agricultura, para agricultura, pada	
14			hace rato hablabamos	para
15			za da mpot-i mada su gatho da nxofo pa ra agricultura,	
16			poder sembrar lo va cuidar todo para poder cosechar la	
17			de eñi ha ha pate di cupa nua ra dehe mu, para la	
18			agricultura, si para que la ocupa esta agua, entonces	
19	142-144	M	agricul para la agricultura nde ha ha, pada mpot-i	
20			pues si, para sembrar	
21	143	C	tura	
22	144	M	ndunthí hindi pahu te me ma da mot-i, total ma da	
23			mucho, no sabemos que cosa va a sembrar, total se	
24			mot-i te nu ña ja-i, paque a di cupa ra dehe, pa	
25			van a sembrar lo que quieran las gentes, para eso es,	
26			gueda di cupa ra dehe, ha ha, ahora ya hingue ma hye	
27			lo ocupa el agua para eso lo ocupa el agua, si ahora	
28			gui conguea nua mi tsi ta ra fani, hina hgdngue.	
29			ya no es igual con el que le daba de beber a su	
30	144-146	M	caballo su caballo, no verdad? nua mi nua mi	
31			eso lo, eso lo	
32	145	Als		hina
33				no
34	146	M	aprovecha mi, mi cupa ra dehe pada te	
35			aprovecha, lo, lo ocupaba el agua para qué	
36				

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	147	Alna	(IC voces) mi tsi <u>ra</u> dehe y mi <u>ha</u> ts-i pada	
2			lo tomaba el agua y lo llevaba para	
3			xit- <u>a</u> ña nda po nuya	
4			regar las plantas y los	
5	148	M	nda po ah!, pero éste es	
6			cuál	
7			del otro lado	
8	149	Jua	pa qué son éstos	
9	150	Alna	son mierda	
10	151	M	aah! éstos no los conocen verdad; dice acá: de qué	
11			otra forma se aprovecha el agua	
12	152	Isi	al-gu-nos algunos	
13	153	M	algunos	
14	152-154	Isi	ani-ma-les y plantas animales y	
15	153	M	Dice, algunos animales y	
16	154	Isi	plantas	
17	153	M	plantas viven dentro del agua; entonces néhe <u>ra</u> dehe	
18			también el agua	
19			di aprovecha ña mboni rä ña rä mboni rä ña mboni di es	
20			lo aprovechan los animales algunos, algunos	
21			cierto <u>mui</u> ha <u>ra</u> dehe y la ña plantas siempre, siempre	
22			animales, lo, es cierto viven en el agua y hay algunas	
23			plantas siempre, siempre <u>cu</u> mbo <u>ra</u> dehe	
24			están dentro del agua	
25	155	Jav	y las víboras	
26			también viven en el agua, sapos	
27	156	M	pero algunas	
28			víboras, no todo tipo de víboras, nada más algunas	
29	157	Isi	(IC)	
30			cobras!	
31	158	M	eeh!	
32	159	Mari	víboras	
33	160	Jua	¿Este es un pescado maestra?	
34				
35				Mari:Mariana
36				

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	161	M	ah, yo no lo he visto, en dónde lo viste, a dónde lo	
2	161-163	M	viste ah, en unos dibujos quién te dijo	
3	162	Isi	en unos dibujos	
4	163-165	M	que era cobra ah, tiene su nombre	
5	164	Isi	tiene su nombre	
6	165	M	y a dónde viven dices, no, te dijo la víbora dónde	
7			viven no, no. No pero nada más algunos hingue gütho	
8			no, no todos	
9			ña mboni bi cu u hä rä dehe, sino algunos quiere	
10			los animales están en el agua	
11			decir que, hustho nu ñña mboni que di que dimui te	
12			son pocos aquellos animales que viven,	
13			mui mbo rä dehe como decia este Javier, que él, ha	
14			vive dentro del agua	
15			visto en el agua sapos	
16	166	Jua	En el jaguey	
17	167	M	pero es minima el agua, pero aquí se ve que hay más	
18			agua en esta parte donde	
19	168	Alna	cómo que anda volando	
20	169-171	M	ahí viven, ahí viven hay hierbas también,	
21	170	Alna	quién	
22	171	M	por eso dice, Schsss. qué por eso dice que: en el agua	
23			se desarrollan algunos animales o peces, viven algu-	
24			nos animales y plantas, viven en el agua	
25	172	Jua	y muerden	
26	173-175	M	¡eeh! algunos sí, algunos animales si	
27	174	Jua	y muerden?	
28	175	M	muerden, porque como hay víboras	
29	176	Jav	las víboras siem-	
30			pre picas(IC)	
31	177	M	ah pero cómo vamos a saber que no	
32			tienén veneno	
33	178	Raq	Para qué tienen veneno, a dónde tie-	
34	178-180		nén víboras	
35	179-181	M	cuáles tú las víboras aquí no están,	
36			pero hay algunas víboras en el campo	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	182	Jav	Yo, yo si he visto las víboras en el campo, allí viven	
2			yo, yo no veo la víbora (IC) lagartija si, si, luego	
3			si se pone víbora	
4	183	M	ah no, eso no se hace víbora	
5	184	Jua	no	
6	185	Vero	lagartija si.	
7	186	M	No, pero las lagartijas no vi-	
8	186-188	M	ven en el agua. se ahogarán	
9	187	Jua	esos se ahogan	
10	189	Alno	Cuál?	
11	190-192	M	las lagartijas, esos no viven en el agua	esos
12	191	Als	(IC)	
13	192	M	andan en los lugares donde no hay agua. Quién ha vis-	
14	192-194	M	to un sapo conocen los sapos	
15	193	Alno	Yo ví	
16	195	Alna	yo en las	
17			plantas	
18	196	M	las plantas. (IC)	
19	197	Vero	En la tierra le pone mi	
20			hermano, tiene mucha (IC) tiene tres sapos (IC)	
21	198	M	ah, porque había agua, porque había agua por eso vivía	
22	199	Jua	En el camino también	
23	200	M	ah, pero es que vivían cerca	
24			de donde había agua, o sea, había agua allí cerca por	
25	200-202	M	eso anda el sapo en el tiempo que	
26	201	Alno	en el tiempo andan	
27	202	M	llueve, cuando llueve todo el tiempo andan los sapos	
28	203	Alna	Adentro del agua	
29	204	M	Qué otros animales han visto dentro	
30	204-206		del agua ¿pero aquí hay	
31	205	Als	tiburón, víbora, tiburones	
32	206-208	M	tiburones? pescado, si pescado	
33	207	Isi	Pescado	
34	209	Alna	Pescado anda en los montes	
35	210	Alno	¡Noo!	
36	211	M	en el agua, en el agua	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	212	Als	(IC) (interrupción de la cinta)	
2	213	M	Han visto los pescados	
3	214	Als	yo si, yo si, sí	
4	215	Als	yo	
5			maestra, yo	
6	216	Jav	yo he visto en lancha pero	
7	217	Als	Sí. Yo	
8			maestra, yo sí los he visto en el agua (IC)	
9	218	M	ah	
10			bueno, pero es que en donde andan muy seguido la gente	
11			no andan las víboras	
12	219	Alno	(IC) Yo nunca he ido (IC)	
13	220	Alna	Ora	
14			del otro lado	
15	221	M	Ah!, pero estábamos hablando de los	
16			animales y las plantas que viven a dónde..en el, en el	
17			agua, en el agua, y qué otros animales ven ahí Isidora	
18			Joel, qué animales ven ahí en el agua	
19	222	Al-4	Chango	
20	223	Al-5	Chanco, dice	voces y ri-
21	224	M	ahí, en esa hoja	sa de los
22	225	Als	pescado, chango, pescado	alumnos.
23	226	Jua	Pescado, aca hay pescado maestra, pescadito	
24	227	M	hay	
25	227-229	M	pescado verdad Y estos a dónde viven	
26	228	Isi	Sí, pescados	
27	230	Alna	en el agua	
28	231	M	oigan y si sacan los pescados qué les pa-	
29	23		saría	
30	232	Isi	Se mueren, se mueren con lo caliente	
31	233	M	eeh!	
32	234-236	Alno	se mueren con sí	
33	235	M	se mueren	
34	237	M	Por qué creen que se	
35			mueren	
36				

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	238	Ala2	Se mueren	
2	239	Als	Está frío, está caliente, agua (IC)	
3	240	M	Porque ellos solamente pueden vivir en el agua, y si	
4	240-242	M	lo sacan muere aah! bueno,	
5	241	Alno	Si lo sacan del agua?	
6	242	M	solamente que lo vuelvan echar al agua, entonces no se	
7	242-244	M	muere Bueno, si está chiquito	
8	243	Vero	Lo echamos en un vaso	
9	244-246	M	el pescadito ah bueno, si tiene mu-	
10	245	Alno	Y si es grande	
11	246	M	cha agua entonces no se muere, bueno si vaz a tener un	
12			pescado grande y poquita agua entonces si se muere,	
13			dentro del agua no se muere, solamente que lo saquen	
14	247	Jav	(IC) maestra, cuando un pescadito vive en el agua	
15	248	M	Pero también dice que, algunas plantas viven en	
16			el agua. Qué planta será	
17	249	Als	(IC)	
18	250	M	xca hanyu ña planta mbo ra dehe, a ver nague Joel,	
19			han visto las plantas dentro del agua, que este Joel,	
20			xca hanyu mbo ra dehe	
21			han visto dentro del agua	
22	251	Als	hina, ha ha, nuga ha ha	
23			no, si, yo sí	
24			nuga ha ha	
25			yo sí	
26	252	M	Si hay yerbas dentro del agua, algunas no	
27			todas las yervas pueden vivir en el agua	
28	253	Alno	no, nomás	
29			las tortugas	
30	254	M	ah, pero esos son animales	
31	255	Isi	cinco, seis,	
32			siete, ocho, seis, siete, cuatro, dos	
33	256	M	aquí denle	
34			vuelta acá, acá	
35				
36				

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	257	Almo	aquí, cuántas patas tiene	
2	258	M		Acá hay
3	258-260	M	más animales miren en el agua,	aquí hay más anima-
4	259	Alno		pero muchos
5	260-262	M	les en los que viven en el agua	Vean qué
6	261	Als		(IC)
7	262-265	M	animales son, a ver diganme	hay pes-
8	263	Isi		pescado
9	264	Sil		víbora
10	265-267	M	cado, qué más hay	eeh!
11	266	Als	tortuga, tortuga,	víbora, araña
12	268-270	M	aah, esos no son araña	es este, es cangrejo
13	269	Jua	Entonces	
14	270	M	de mar	eeh!
15	271	Ana	si	
16	272	Jua	y a poco pican	
17	273	Al-2		dice, apoco pican
18	274	M	no se porque yo nunca he ido al mar	en tono de burla
19	275	Alna		yo tampoco
20	276	Alno		(IC)
21	277	M	ah, una tortuga	
22	279	Isi	Este, éste qué está en el número	
23			igual que éste	
24	280	M	éste es otro	
25	281	Als	(FC) (IC)	
26	282	Alno	dos, tres, cuatro, no, es gavoto	
27	283	M		No es gavioto
28	284	Al-2		ah,
29			cuál	
30	285	Al-3	esos qué es, que viven en el mar	
31	286	M		ah, se llama
32			pelicano	
33	287	Vero	Yo he visto una, aquí maestra no es gaviota,	
34			es víbora	
35	288	Als	nã rã qu-eña mi hudi rã zixudi ha bi pidi	
36			es una víbora, estaba sentada en la sombra	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	288	Als	ra qu-ña. (IC- varios hablan)	
2			y víboras.	
3	289	M	Por qué creen	
4	290	Al-3	lo que lo mataron con su mano	
5	29-293	M	no es así va a comer pescado, es-	
6	292	Ano	va a comer pescado	
7	293	M	taba triste porque no ha comido	
8	294	Alna	maestra, con te da ñuni	
9			que come	
10	295	M	allá hay una plantita	
11	296	Als	Nepu pengui ga ma scuela ha ha	
12			Se regreso para ir a la escue-	
13			la, si (risas de als.)	
14	297	M	Se va ir a comer la víbora y	
15			regresa y se va a la escuela	
16	298	Als	(risas y comentarios)	
17	299	Mari	No tiene pies ni uno	
18	300	M	eeh!	
19	301	Alno	cero	
20	302	Al-2	víbora	
21	303	Al-3	(IC)	
22	304	M	No, no ahora aquí, de estos animales	
23	305	Als	(IC.)	
24	306	M	A ver, vamos a ponerle, dice aca arriba, dice: ¿cuán-	
25			tas patas tiene?	
26	307	Alno	tiene	
27	308	Al-4	cero	
28	309	Isi	escribe lo que falta	
29	320	Als	lo que falta	
30	311	M	ha ha escribe lo que falta	
31	312	Als	cuantas (IC)	
32	313	M	Aquí vamos a ver a este pelicano.. a ver dónde está el	
33	313-315	M	pelicano ¿cuántas patas tiene?	
34	314-316	Als	(IC) dos, dos, dos,	
35	317	M	tiene dos, ponganle con el número	
36	318	Alno	dos	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	319	M	Ponganle el número	
2	320	Alno	Ya	
3	321	Als	(IC)	
4	322	C	dos, (IC)	
5	324	Isi	el libro cero	
6	325-327	M	Ahora vamos con el cangrejo, cuántas	
7	326	Isi	con el cangrejo	
8	327	M	patas tiene, a ver, cuantenle cuántas patas tiene	
9	328-330	C	uno, dos, tres, cuatro cinco, seis, siete, ocho, nueve	
10	329	Alno	el cangrejo	
11	330	C	diez, diez, diez, maestra diez	
12	331	Alno	diez, diez	
13	332	Als	uno, dos,	
14			tres, cuatro, diez, diez, (IC)	
15	333	Alno	diez, diez, diez, maes-	
16			tra diez	
17	334	Alno	doce	
18	335-337	M	No son doce no, a ver cuen-	
19	336	Al-2	cuatro	
20	337	M	tenle.. son diez, diez	
21	338	Vero	Ya le conté diez (IC)	
22	339	Isi	Ora el, éste	
23			el, caballito de mar	
24	340	Vero	Dónde está este el caballito de mar	
25	341	M	No, esperence para que vallamos iguales	
26	342	Isi	este es cero	
27	343-345	M	ahora ya Vamos a contarle las patas de la	
28	344	Isi	cero	
29	345	M	tortuga	
30	346	C	tortuga	
31	347	C	dos, cuatro, cuatro, ya cuatro	
32	348	M	Cuentenle las patas de la tortuga	
33	349	Als	cuatro, cuatro	
34	350-352	M	Cuántas patas tiene ponganle	
35	351	Raq	cuatro, cuatro (IC)	
36	352	M	el número ahí	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	353	Alna	Ya	
2	354-356	Als	(IC) si, ya, si, yo	
3	355	M	cuatro, ya	
4	356	Als	maestra	
5	357	M	el de cuatro haslo bien, no se ve bien, ha ha	
6			si	
7			cuatro. Ahora, ya terminaron con la tortuga	
8	358	Als	si	
9	359	M	ahora vamos a, ahora vamos al caballito, cuántas	
10			patas tiene	
11	360	Als	uno, cero, cero, cero, uno, uno, no tiene	
12	361	M	No	
13	361-363	M	tiene patas, cuando hinte petsi ga ehñu	
14			no tiene patas le decimos	
15	362	Isi	cero	
16	364	Als	cero	
17	365	M	cuando hinte petsi mga cero ma acero	
18			no tiene nada digan cero, digan cero	
19	366	C	cero, cero	
20	367-369	M	ha ha eso es	
21			si	
22	368	Alno	(IC)	
23	370	Al-2	Hanja ngu ra rä ya thoho o	
24			Por qué o cómo es su nombre	
25			cero	
26			de un cero	
27	371	M	ya	
28	372	Isi	Ora éste (voces IC)	
29	373	M	Joaquín! cero, eso es, cómo se llama este número	
30	374	C	cero	
31	375	M	busquenle el número cero, a ver a dónde está	
32	376	Als	aquí está	
33	377	M	no, pero acá abajo, si cierto, y ahí tiene su nombre	
34			también	
35	378	Als	aquí está, aquí está, ya, ya, cero acá está	
36	379	Als	si, si, cero, cero	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	380	M	Ahora, ahora los pescados, vean los pescados sí tienen	
2	382	M	patas no tienen bueno pónganle	
3	381	C	cero, cero, cero	
4	383	C	cero, cero	
5	384	M	cero verdad, ahora, y cuántas plumas tienen ustedes	
6	385-387	Als	cero, cero cero	
7	386-388	M	cero, cuántos tienen ustedes cero	
8	388-390	M	verdad, y cuán cuántas patas tienen ustedes	
9	389	Alna	dientes	
10	391-393	Als	dos, dos sí, sí	
11	392-394	M	no, no, no es cierto no tienen	
12	394-396	M	patas ustedes saben quiénes tienen patas	
13	395	C	cero, cero	
14	397	Als	no, no	
15	398-400	M	los animales, animales nosotros	
16	399	Isi	nosotros pies	
17	400-402	M	tenemos pies. Entonces cuántas patas tienen	
18	401	Als	pies	
19	402-404	M	ustedes eeh!	
20	403-405	Alno	cero cero	
21	406	M	cero verdad, cero y	
22	406-408	M	cuántas orejas tienen eeh!	
23	407-409	C	dos, dos cero, cero,	
24	409-411	C	dos cero, dos, dos	
25	410-412	M	orejas! aah, y cuántas bocas tienen	
26	413	Alna	uno	
27	414-416	M	aah, tienen una y cuántas patas	
28	415	Alno	uno, cero	
29	416-418	M	dijimos cero verdad,	
30	417	Als	nada, nada, cero, cero, cero.	
31	418	M	oígan, a ver, lo qué les voy a preguntar algo. Cuántos	
32	418-420	M	maestros tienen en este salón maestros,	
33	419	Als	uno, cero, uno	
34	420-422	m	maestros cero verdad, cero maes-	
35	421	Als	cero, cero, cero	
36	422	M	tros, y cuántas mamás tienen aquí adentro	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	423	Als	nada, nada, cero, cerd	
2	424	M	cero, porque no tienen mamás	
3			ahorita aquí cuántos papá	
4	425	Alno	cuántos papás	
5	426-428	M	cuántos papás tienen aquí cero verdad	
6	427	Als	cero, cero	
7	428-430	M	hanja honja ma ehñu cero cuando otho, cuando	
8			cómo, cómo nos vamos a decir cero cero cuando	
9	429	Als	otho	
10			cero	
11	430	M	jo-o	
12			no está	
13	431	C	cero, cero	
14	432	Alno	cuando hinte ga ha cero	
15			cuando no traigo nada, cero	
16	433-435	M	Ahora en la derecha, en la derecha si, eso en	
17	434	Alno	allá	
18	435-437	M	la hoja que está en la derecha Une, schss,	
19	436	Isi	pescado (IC)	
20	438	M	a ver, a ver une los puntos, que empiezan en el cero	
21			une los puntos	
22	439	C	cero	
23	440	M	empiezan y terminan en el diez, a ver busquenle	
24			aquí ésta, aquí esta parte búsquenle, el número cero,	
25			busquenle el número cero	
26	441	Als	aquí está, aquí está, aquí	
27			está	
28	442	M	busquenme el número cero, bién, ponganle su dedo	
29			donde está, no lo quiten ho gui ha chu ri dedo hu no	
30			no quiten su dedo	
31	442-446	M	lo quiten eso es ha ha, no	
32	443	Alno	aquí éste falta	
33	445	Alno	acá	
34	446	M	lo quiten , ogui haoju ogui haoju porque orita me ga	
35			no lo quiten, no lo quiten porque orita	
36				

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	446	M	pe pe hns nä ri compa hu donde esta huya ri thuhu	
2			voy a, voy mandar uno de su compañero, dónde está	
3	448	M	pongan la punta del lápiz orita en	
4	447	Alno	aquí está	
5	448	M	cero, la punta del lápiz lo quiero en el cero	
6	449	Alno	aquí	
7	450	M	a sí, pero vamos a poner la fila de este lado, ya,	
8			esperence ahí, pon tu lápiz en el cero	
9	451	Als	(IC)	
10	452	M	ha ha ahí ponganle el lápiz en el cero, ya!	
11	453	C	ya	
12	454	M	Ora, co ri dä hu co ri dä hu o gui singue gui ha	
13			con sus ojos, con sus ojos no sin que lo	
14			oju ri lapihu hanthu ra número uno desde ra cero ma xo	
15			quiten su lápiz, vean el número uno desde el cero de	
16	454-456	M	ra rayä hasta ra de ra cero hasta	
17			toda la raya has ta el del cero hasta	
18	455	Als	uno, diez, ga huts	
19			lo pongo	
20	456	M	uno, di fu hu de ra rayä huxu rayä ha ha	
21			uno la empiecen de la raya, ponganle la raya si	
22	457	Alno	ya, habu, habu	
23			dónde, dónde	
24	458-460	M	asi, como para acá qué número tienen	
25	459	Alno	aquí	
26			a ver fíjense te numero xi nuua	
27			que número, y aquí	
28	461	Als	uno, cero, cero, uno	
29	462-465	M	xi nuua dos, está por acá el	
30			y aquí	
31	463	Als	dos, tres, diez	
32	464	Alno	dos	
33	465	M	tres, está más arriba tres, luego el cuatro, luego el	
34			cinco, luego está el número	
35				
36				

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
1	466	Als	cuatro, seis	
2	467	M	seis, el	
3	467-469	M	siete acá el ocho donde está acá nueve	
4	468	Als	nueve	
5	470	Als	diez	
6	471	M	diez, h̄a h̄a a ver miren está el número, cómo se	
7	471-473	M	llama éste aquí ponganle su lápiz en el	
8	472	Als	cero, cero	
9	473-475	M	cero y luego vamos con el número ya le hice	
10	474	Alno	uno	
11	475	M	la raya, ustedes también aganla	
12	476	Alno	(IC) maestra	
13	477-479	M	si, de cero de cero a su punto ya	
14	478-480	Als	al uno ya. ya	
15	481-483	M	Hubi <u>e</u> de ra, habu da cohiu dónde nos	
16			Ahora de el, dónde nos quedamos	
17	482	Als	del uno y	
18	483-485	M	quedamos en el uno, ahora que sigue del	
19	484	C	uno, uno	
20	485-487	M	número uno vamos con una raya	
21	486-488	C	dos ya	
22	489	M	lleven la raya al número dos	
23	490	Als	ya, ya, luego el tres	
24	491	M	ya llegaron en el número	
25	492	C	dos	
26	493	Alno	No está el dos	
27	494-496	M	Sí está! sí	
28	495	Alno	éste	
29	497	Isi	ahora con el siete	
30	498	M	esperence, ya, ya encontraron el número seis	
31	499	Jav	ya	
32	500	M	Qué sigue después del número seis	
33	501	C	siete, siete	13:00 p.m
34	502-504	M	vamonos para el número siete vamos al número	
35	503	Als	ocho	
36	504	M	ocho	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
10	509	Als	ya, ya, nueve	
2	510	M	ya sin despegar el lápiz ahí	
3			qué sigue del número ocho	
4	511	Alno	nueve	
5	512	M	vamos alcancen el	
6			número nueve	
7	513	Alno	ya, ya	
8	514	Al-2	diez	
9	515	M	y del nueve qué sigue	
10	516	C	diez	
11	517	M	diez, qué pasó, qué salió	
12	518	C	cero	
13	519	M	no, vean qué	
14			salió ahí, qué pasó	
15	520	Als	pescado, pescados	
16	521	M	ahí vean en	
17			su libro qué les salió	
18	522	C	pescado	
19	523	M	te les salio te bi	
20			qué les salió, qué	
21			boni te ga hoeju nä ra pescado ha	
22			es lo qué hicieron un, el pescado verdad	
23	524	Jua	nugue ha nuga ngudi	
24			pero yo como que le digo que no salió	
25	525	Isi	pe nuga ngu bi mä de ga nts a tsi	
26			pero a mi como que fue de chueco	
27	526	M	pues yo creo que hinga hogui xa hño	
28			no lo hiciste bien	
29	527	Alno	(IC) maestra	
30	528	M	Josefina ya se va aquitar su ropa..Encuentren el punto	
31	528-530	M	el punto el punto ya , qué sigue del número	
32	529	C	ya, ya	
33	530-532	M	cero hasta uno, eso es, así, a ver figen-	
34	531	Als	uno, ya, ya	
35	532	M	se, miren bien, qué, de qué colo es el punto cero, el	
36			punto de	

L	T	IA	INTERACCION	COMENTARIOS
10	533	Isi	amarillo	
2	534	M	es el color amarillo	
3	535	Als	amarillo	
4	536	M	entonces ga ma mähä con pura nu ña amarillo	
5			vallamos puro de los amarillo	
6	537	Alno	ya	
7	538	M	hinga thohu ma nä lado	
8			no, pasamos a otro lado	
9	539	Al-2	ya	
10	540	M	hasta el uno	
11	541	Al	ya	
12	542	M	pero ha rä punto uno, nehe hä punto néhé	
13			pero en el viene en el punto también	
14	543	Alno	así maestra.	
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				