



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

COLEGIO DE PEDAGOGIA

SEMINARIO PERMANENTE DE APOYO A LA TITULACION

T E S I S A

“ LA ADQUISICION DEL CASTELLANO A TRAVES DE LA LECTO-ESCRITURA EN NIÑOS INDIGENAS CHONTALES ”

Que para obtener el título de:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A:

Hilda Patricia Zurita Gutiérrez

Asesor: Dr. Agustín G. Lemus Talavera

México, D. F.

1987

[Handwritten signature]



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
SUBDIRECCION

46
2y



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION.....	1
CAP. 1.- La enseñanza del Castellano como Política del Estado Mexicano y los medios de llevarlo a la práctica.....	4
1.1. Fundamentos Lingüísticos, Psicolingüísticos y Sociolingüísticos.....	7
1.2. La adquisición de los Significados en el Lenguaje Infantil.....	13
1.3. Relación entre Pensamiento, Lenguaje y Cultura.....	14
CAP. 2.- La importancia de la Lengua Materna como base para la Enseñanza de la lecto-escritura.....	17
2.1. Los efectos del Bilingüismo en la Práctica Pedagógica.....	20
2.2. Estructuras Cognoscitivas en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura.....	22
CAP. 3.- Experiencia Pedagógica de Alfabetización en Tabasco, México.....	26
3.1. Descripción de la Comunidad.....	27
3.2. Descripción de la propuesta de alfabetización que considera al nombre propio como palabra generadora de Irena Majchrzak.....	28
3.3. Reflexiones personales obtenidas de la aplicación de la propuesta de alfabetización que considera al nombre propio como palabra generadora.....	33
SUMARIO CONCLUSIVO.....	40
INDICE DE CITAS.....	43
ANEXOS.....	45
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	

INTRODUCCION

Este trabajo surge a raíz de una experiencia de alfabetización con un método de enseñanza que pretende alfabetizar tomando el nombre propio del niño como palabra generadora. Esta experiencia pedagógica la realicé en una escuela indígena chontal, localizada en la comunidad de Guaytalpa, Edo. de Tabasco.

Como alfabetizadora pude observar que el fracaso del aprendizaje en la enseñanza de la lecto-escritura en el medio indígena, plantea serios problemas de carácter psicológico al niño que habla otro idioma que no es el español y que el contexto cultural, social político, económico es diferente al suyo.

Numerosos estudios nos muestran que el fracaso y la deserción escolar en el medio indígena están determinados, principalmente, por el uso de una segunda lengua en el proceso didáctico.

A partir de esto se creó, en mí, el deseo de conocer más los factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, así como sus problemas dentro del ámbito escolar indígena.

Por lo que el objetivo general de este trabajo es estudiar los problemas principales en la enseñanza del castellano a través de la lecto-escritura en niños indígenas chontales. Los objetivos particulares son: 1.- Fundamentar la importancia que tiene la enseñanza previa de la lecto escritura en la lengua materna y posteriormente la enseñanza de una segunda lengua; 2.- Explicar que para la enseñanza de la lecto-escritura a niños indígenas, es más importante atender a su proceso natural de conocimiento que a metodologías específicas; 3.- Identificar las ventajas y desventajas de la propuesta de alfabetización -- que considera al nombre propio como palabra generadora de Irena

Majchrzak.

Este trabajo se divide en tres capítulos en el primero de ellos: La enseñanza del castellano a través de la lecto escritura en niños indígenas, se explica el por que de la utilización del castellano como lengua Nacional y el mecanismo de enseñanza utilizado en las escuelas. Así mismo se hace una revisión de algunos factores lingüísticos, psicolingüísticos, y sociolingüísticos, fundamentales para entender un poco más los problemas de aprendizaje de la lecto escritura en niños indígenas. También en una forma general se desarrolla el papel que tiene el lenguaje y el pensamiento en los procesos de la lecto-escritura.

En el segundo capítulo: La importancia de la lengua materna como base para la enseñanza de la lecto-escritura, se desarrollan algunas proposiciones que distintos investigadores han hecho en torno a la conveniencia de utilizar la lengua materna en la enseñanza escolarizada, mi objetivo es fundamentar que previo a la enseñanza de una segunda lengua al niño indígena, es necesario la consolidación y reforzamiento a su lengua materna, ya que, desde el punto de vista de las capacidades lingüísticas, el niño deberá asimilar sus formas de expresión, las reglas, dominar su lengua con la cual abstrae y expresa su mundo; en suma, sólo cuando el niño ha desarrollado al máximo todas las posibilidades de su lengua materna y ha incorporado que es un sistema de significación particular, está preparado para acceder a otros sistemas y comprender que, igual que el suyo, éstos tienen leyes y formas específicas que difieren de los del propio.

También en este capítulo se explica por que es más impor -

tante atender al proceso natural de conocimiento del niño que a metodologías específicas, utilizando principalmente la teoría del desarrollo psicológico de Piaget, pues aunque éste no ha escrito nada sobre la lecto-escritura, nos permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimientos.

Por último, se analizan los efectos que ha tenido la educación bilingüe bicultural en la práctica pedagógica.

El tercer capítulo describe mi experiencia pedagógica en Tabasco, explicando el método de alfabetización utilizado, de Irena Majchrzak, así como las ventajas y desventajas que se tuvieron al trabajar con niños chontales de 1° y 2° grado de la escuela "Josefa Ortíz de Domínguez".

El estudio del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la lecto escritura debe ser analizado desde diferentes puntos de vista, por lo que en este trabajo no sigo a un autor o a una corriente específica, sino que recorro a valiosos estudios realizados por algunos investigadores: pedagogos, psicólogos, antropólogos, lingüistas, para fundamentar la presente tesina.

Conviene aclarar que no pretendo proponer una nueva metodología de aprendizaje, ni una nueva clasificación de trastornos del aprendizaje. Más bien pretendo presentar algunas de mis observaciones y análisis, que obtuve al trabajar como alfabetizadora con niños chontales, y que ésta experiencia pueda ser útil para la práctica docente de los profesionistas dedicados a la enseñanza de la lecto-escritura.

CAPITULO I
LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO POLITICA DEL ESTADO
MEXICANO Y LOS MEDIOS DE LLEVARLO A LA PRACTICA

Nuestro país está compuesto por una sociedad multiétnica, pluricultural y plurilingüe. Esta situación ha dado lugar a -- una desigualdad que se ha manifestado a través de de su historia, entre los sucesivos grupos dominantes y los grupos indígenas.

Desde la conquista hasta nuestros días, los grupos indígenas y sus lenguas se vieron poco a poco subyugados y relegados a una posición minoritaria, quedando segregados culturalmente y orillados a una situación de explotación dentro de la totalidad representada por la cultura mestiza.

Desde la conquista, el castellano inició su acción como -- lengua dominante. Más tarde cobró fuerza con la política incorporativa de que la nacionalidad no podía estructurarse a menos que todos los mexicanos participaran de un idioma común, es de cir el español. Por otro lado la falsa idea de que la deficiente situación económica y cultural de nuestro país obedece a la diversidad de culturas y lenguas ha contribuido al establecimiento del castellano como la única lengua nacional.

Actualmente, existe el reconocimiento oficial hacia los derechos de todos los grupos étnicos, se ha reconocido sobre todo la importancia y respeto al uso de sus lenguas, por ello se empezó a hablar de una educación bilingüe-bicultural.

Sin embargo es evidente que las posibilidades con que cuentan los hablantes de estas lenguas indígenas para desarrollarse y participar en el país son desiguales y asimétricas con respecto al resto de la población: el español domina las áreas de la educación formal, las cuestiones legales, económicas, políticas,

la literatura, etc. Por tanto los indígenas se han visto obligados a aprender el español como condición indispensable para desempeñarse en la sociedad nacional, por lo que actualmente en la mayoría de los casos es el único idioma en que se alfabetiza. De ésta manera se ha obstaculizado el desarrollo de las lenguas indígenas dificultando tanto la integración socio cultural de las etnias como el desarrollo personal y social de -- los individuos que las componen, en la medida que se ven obligados no sólo aprender la lengua y la cultura castellana, sino olvidar y devaluar la capacidad expresiva e intelectual de su lengua materna y junto con ella, los sistemas culturales en -- que adquieren sentido.

El estado Mexicano para cubrir su objetivo de homogeneizar a su población se ha valido considerablemente de la educación formal, a través de la castellanización y alfabetización utilizando diversos métodos los cuales estan en función a la política educativa que impera en cada periodo sexenal.

Actualmente, se encuentra en uso dos sistemas para lograr la castellanización de los niños indígenas. (1)

El primero consiste en la enseñanza directa del español* que a su vez tiene dos variantes. La primera que sigue el método tradicional escolar de enseñar a leer y escribir el español. Se ha comprobado que este método, aplicado a las comunidades indígenas, no ha dado frutos, precisamente porque el español no es la lengua materna de los niños indígenas. Por el contrario, la imposición de este método durante muchos años ha -- creado fuertes problemas psicológicos y culturales.

* El sistema de enseñanza del nuevo idioma sin hacer uso de la lengua materna del estudiante, se llama con mayor frecuencia, simplemente, el método directo.

La otra variante de la castellanización es la oral directa. El método de castellanización directa, fué examinado y repudiado por el Congreso de Pátzcuaro (1940) en su aplicación a la educación indígena. No obstante este método sigue vigente en algunas escuelas indígenas.

Otro sistema de enseñanza del español, plantea la castellanización en el marco de una educación bilingüe bicultural. Así la enseñanza del español no representa una ruptura con la cultura local sino que forma parte de un proceso de escolarización general. Con éste método, los niños indígenas aprenden el español como segunda lengua, pero también reciben educación general en su propio idioma.

No obstante el empleo del método bilingüe-bicultural no ha dado en la mayoría de los casos, los resultados esperados ya que muchas veces la lengua indígena se usa sólo para enseñar el español. O bien la capacitación que reciben los maestros es insuficiente para llevar a la práctica esta propuesta.

Podemos decir que los maestros se fijan como meta enseñar a los niños a leer, a escribir y a hablar castellano, sin importar la manera de conseguirlo, ya que existe la fuerte influencia ideológica de que el castellano es un puente para ascender a la estructura organizativa de la sociedad clasista en la que vivimos, por lo tanto los maestros no dan la suficiente importancia a su lenguaje.

Por otro lado no será posible la estabilidad del sistema bilingüe-bicultural mientras la relación en la lengua y la cultura dominante y las minoritarias sea tan asimétrica.

En este orden de ideas la pregunta acerca del idioma en -- que se debe alfabetizar si primero en castellano o en lengua materna, podemos decir que ésto es una decisión restringida por el hecho social que subordina una a la otra, por la hegemonía ejercida en una cultura sobre las minoritarias.

1.1. FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS, PSICOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOLINGÜÍSTICOS.

Actualmente, gran parte de los textos escritos por educadores especializados en la técnica de la enseñanza de la lecto-escritura, acentúan principalmente los métodos y los procedimientos que el maestro debe aplicar para la obtención de los mejores resultados en esta disciplina. Sobra decir que la enseñanza del castellano a los niños indígenas, también se ha reducido a encontrar cual es la mejor metodología que se debe establecer en las escuelas.

Los educadores encargados de la enseñanza de la lecto-escritura del castellano a niños indígenas, deben tomar conciencia de los problemas que atañen a la enseñanza de un segundo idioma, por ello creo conveniente utilizar algunos elementos lingüístico, -- psicolingüísticos y sociolingüísticos, para poder comprender mejor dichos problemas.

Se ha considerado que una lengua es únicamente un instrumento de comunicación y se cree que aprender otra consiste simplemente en familiarizarse con otro código, con otra forma de decir lo mismo, pero el problema no es tan sencillo; existe, entre -- otros, un aspecto del lenguaje, esencial para comprender el proceso del contacto lingüístico: los particulares criterios que cada lengua adopta para la ordenación de los significados de sus palabras (2), tal ordenación se manifiesta tanto en las categorías gramaticales como en las relaciones de sentido entre grupos

de palabras del vocabulario. Entre los primeros se cuentan, por ejemplo las dificultades como las de caso, género, número, aspectos, tiempo, modos verbales, estructurales pronominales, etc.

Existen profundas diferencias de una lengua a otra. El vocabulario de una lengua está constituido por un conjunto de campos conceptuales generales formados, a su vez, por áreas conceptuales específicas agrupadas o asociadas por medio de diferentes relaciones de sentido. Los lingüistas y los antropólogos han constatado en reiteradas ocasiones que la estructura semántica particular de cada idioma corresponde a rasgos culturalmente significativos para el grupo que lo habla. A cada lengua le corresponde una cosmovisión particular, cada lengua construye una particular categorización de la realidad.

Aguirre Beltrán (3) cita la hipótesis de Sapir y Benjamín Whorf, llamada del relativismo cultural "El lenguaje y la concepción del mundo propios de cada pueblo, interactúan y se determinan mutuamente de tal modo que constituyen sistemas lingüísticos disímiles y condicionan conceptualizaciones tan diferentes entre sí que resultan las más de las veces intraducibles" Esta hipótesis fue propuesta, como una nueva manera de enfrentar los problemas que derivan del contacto de sistemas de habla distintos.

Por estructuración semántica se entiende que el significado de una palabra depende de los significados estructuralmente relacionados con él. En consecuencia, lo que se dice puede ser interpretado solamente en la específica red de significados a la que pertenecen los elementos utilizados al hablar. Esto es lo que quiere decir que cada lengua constituye un sistema estructurado particular.

De una lengua a otra varían las redes de significados: los valores semánticos de las palabras.

Imponer una segunda lengua, un sistema estructural y funcional distinto más valorada socialmente, inhibe el dominio de la lengua materna al no fomentar y con frecuencia impedir explícitamente, el uso de sus propiedades expresivas, esto es, experimentación creativa de la estructuración semántica que le ofrece su idioma. Vygotsky demostró que el lenguaje del niño es comunicativo en sus fines. Por ejemplo, cuando se ponía a un niño en un grupo de niños sordomudos o que hablaban otra lengua, o aún en un medio muy ruidoso, su propio lenguaje espontáneo desaparecía casi del todo. (4)

El castellano es aprendido sobre una suerte de vacío lingüístico y cultural, por lo tanto aún, cuando se aprenda, no favorece el desarrollo de las capacidades lingüísticas y, a la par de éstas, las intelectivas del niño indígena, ya que se educa en un idioma con el que no tiene vínculo cultural y que interfiere con el uso del suyo propio. Este es uno de los principales factores que afectan en el fracaso escolar de los niños indígenas.

A los seis años, edad en que los niños empiezan su formación escolar, todavía no poseen un manejo acabado de las estructuras del idioma. La introducción de una segunda lengua en este momento provoca un desequilibrio en el dominio que el niño ha alcanzado sobre el manejo del sistema lingüístico de su idioma materno. El avance fonológico consolidado a esta edad, es posible que sufra alteraciones, debido a las interferencias que se establecen entre dos sistemas de sonidos diferenciados. En el aspecto morfosintáctico, las reglas de combinación que

todavía sufren alteraciones en las formas de expresión del niño concordancias y partículas de enlace) son sustituidos por las formas propias de la segunda lengua.

En el plano semántico; incorporará a la estructura léxica de su idioma, todas aquellas palabras que aún no reconoce o de uso poco frecuente en la práctica cotidiana.

La adquisición de una lengua es un proceso paulatino que si no alcanza su propio grado de desarrollo por la irrupción de otro idioma, difícilmente podrá consolidarse como medio eficaz de comunicación y como marco sólido para la conceptualización y la simbolización.

Aprender a leer y escribir no consiste en establecer una relación entre fonemas y letras que los representan. La lectura no es únicamente un proceso de asociación auditiva-visual, sino que se basa fundamentalmente en la información no-visual que el sujeto posee: conocimiento léxico-semántico y morfosintáctico de su lengua. (5)

El grado de abstracción que requiere el paso del código oral al escrito, sólo puede lograrse a partir del desarrollo de la capacidad reflexiva del manejo del lenguaje oral. Por lo tanto cuando este proceso no se realiza en el idioma materno, no se logra, se adquiere únicamente la capacidad de asociación entre sonidos y letras. El tipo de "lectura" es de descifrado y descifrar no es leer; desligado el texto de su significación, queda reducido a una serie de sílabas sin sentido.

Es siempre la lengua materna oral la que está presente como mediadora en el proceso de adquisición del código escrito, de ahí que cuando éste no corresponda al idioma del alumno, se vea interferido por la competencia lingüística que posee el niño.

El término "interferencia" (6) se refiere a los desvíos que se establecen en el proceso de lecto-escritura cuando éste se -- realiza en un idioma que no corresponde al vernáculo, éstas ocurren en tres aspectos lingüísticos: fonológicos, morfosintácticos y semánticos.

a) Interferencias Fonológicas: ocurren cuando el alumno -- identifica algún fenómeno del castellano con algún otro de su -- lengua materna y lo somete a nivel de pronunciación a las reglas fonológicas de ésta.

El uso del conocido método fónico para enseñar la lectura ha recibido observaciones para la enseñanza de una segunda lengua ya que el alumno se ve obligado a abandonar el esfuerzo y la concentración que deberá dar al mensaje en su conjunto, para con centrarse en el sonido que se le ofrece.

b) Interferencias Morfosintácticas: se producen entre aquellas funciones gramaticales que se cumplen de manera diferente en cada una de las lenguas en contacto.

c) Interferencias Semánticas: Las interferencias se producen entre palabras que aun cuando aparentemente se refieran al mismo significado, la relación que guarda con los demás elementos de su clase no es la misma.

Algunos autores como Bravo Ahuja, rechazan la alfabetización y la enseñanza de una lengua en forma simultánea. Por con siderarla como dos procesos distintos que requieren de metodologías diferentes. (7)

En la enseñanza de una segunda lengua cada elemento lingüístico, si bien se realiza en diversos estadios, no debe darse de manera aislada, sino en una manera estructural global y seguir un proceso basado en la asimilación total de las estructuras fo-

nológicas, morfosintácticas, fonéticas, léxicas, y conceptuales en general.

Para la comprensión y la escritura de un texto, el alumno no sólo requiere del manejo de las categorías gramaticales de su lengua, sino sobre todo, de la capacidad reflexiva que le -- permite trascender el uso del lenguaje de lo cotidiano inmediatamente hacia otros ámbitos de significación.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura y es en el ciclo semántico que todo toma su valor.

Aprender a leer significa percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo. (8)

La característica psicológica predominante del aprendizaje en la lectura es, por consiguiente, que el proceso de aprendizaje depende del dominio previo del lenguaje hablado, y también de que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos.

¿Qué pasa cuando el niño indígena no habla el castellano, sólo conoce algunas palabras, y sin embargo abruptamente se le empieza a enseñar a leer y escribir en este idioma?

La experiencia nos indica que el tipo de lectura es únicamente de desciframiento y hay que recordar que descifrar no es leer.

El maestro que trabaje con niños indígenas debe partici -

par activamente de la lengua y de la cultura de sus alumnos, para enfrentarse mejor al problema de la relación entre el lenguaje y el mundo del pensamiento en que se mueve.

Kenneth S.G. (9) considera a la lectura como un proceso -- que debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica, el texto debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin ésta no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso. El significado de una palabra es la facultad de analizar un objeto, destacar en él las propiedades esenciales y relacionarla con determinadas categorías. Cada palabra tiene un significado complejo, constituido tanto por componentes figurativos directos como por otros abstractos y generalizadores y eso cabalmente le permite al hombre que hace uso de los vocablos elegir una de -- las acepciones posibles y emplear en unos casos la palabra dada en su sentido concreto, figurativo y en otros en el abstracto y de síntesis. Es importante, en la enseñanza de la lengua nacional (oral y escrita), utilizar material de lectura apropiados, es decir que sean socialmente significativos, porque la palabra no es en modo alguno, una asociación simple y unívoca entre la señal sonora convencional y la representación directa, sino que ella posee multitud de significados potenciales de acuerdo a la cultura en que se desarrolla.

1.2. LA ADQUISICION DE LOS SIGNIFICADOS EN EL LENGUAJE INFANTIL

El lenguaje que los individuos aprenden durante su primera socialización es central, pues a través del mismo incorporan -- una forma particular de codificación del mundo, de estructura -- ción de la realidad social; este proceso se realiza sobre todo en el grupo social primario, la familia, entendido éste como --

concreción de las relaciones sociales del grupo.

La adquisición del lenguaje y el proceso de socialización del que forma parte tienen así, un papel central en su constitución psíquica, afectiva, intelectual, en la formación de su yo y en su identidad como persona.

En el proceso de formación del yo, en la etapa de la socialización primaria, el niño adquiere e incorpora un conjunto de significaciones resultantes de su mundo físico y de su mundo social, que excluyen o pueden excluir, otros significados, en última instancia, las significaciones posteriores serán incorporadas a partir de las primeras. En resumen, el niño incorpora valores de su cultura y constituye sus propias significaciones. Como menciona Olga Ajmánova (citada por Uribe, (10), el "significado puro" no existe, siempre se encuentra ligado a -- una lengua, cada lengua tiene ya su propia variante de significados acumulativos, su propia imagen compleja de la realidad.

El logro de la reflexión metalingüística sobre el lenguaje no puede basarse sólo en el manejo y práctica de la estructura de la lengua, sino que además deberá tomar en cuenta los contenidos y las significaciones de la misma.

1.3. RELACION ENTRE PENSAMIENTO, LENGUAJE Y CULTURA.

La ejecución de tareas constructivas prácticas es una de las formas manifiestas de la actividad intelectual del hombre. La segunda forma, es el pensamiento discursivo o lógico-verbal, mediante el cual el hombre, basándose en los códigos del lenguaje es capaz de rebasar los marcos de la percepción sensorial directa del mundo exterior reflejar nexos y relaciones complejas, formar conceptos, elaborar conclusiones y resolver problemas teóricos complicados. Esta forma del pensa -

miento sirve de base a la asimilación y empleo de los conocimientos y constituye el medio fundamental de la actividad cognoscitiva compleja del hombre.

Gracias al lenguaje, el pensamiento permite delimitar los elementos más esenciales de la realidad, configurar en una misma categoría cosas y fenómenos que en la percepción directa -- puedan parecer distintos, reconocer los fenómenos que pertenecen a esferas diversas de la realidad.

En el inciso anterior dimos importancia a los que es el "significado", porque precisamente la unidad del pensamiento verbal constituye una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que resulta difícil dilucidar si es fenómeno del habla o del pensamiento. Una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es, por tanto, un criterio de la palabra y su componente indispensable. Al parecer, en este caso, se podría contemplar como un fenómeno del lenguaje. Pero desde el punto de vista de la psicología, afirma Vigotsky (11) el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Si las generalizaciones y conceptos son, innegablemente, actos -- del pensamiento, podemos considerar el significado como un fenómeno inherente al pensamiento. Por tanto el pensamiento no se expresa, simplemente, en palabras, sino que existe a través de ellas.

Es importante ver de qué manera se relacionan el lenguaje y el pensamiento, con la cultura; pero, primeramente definamos qué es ésta. La cultura es un patrón de comportamiento sumamente complejo, que comprende las creencias, las prácticas, los conocimientos, las habilidades, las ideas, los valores, los hábitos y las costumbres inherentes a cualquier comunidad o gru-

po de individuos organizados en sociedad. (12)

La mayor parte del lenguaje está comprendida en la cultura como dice Goudenough (citado por Hudson) (13) "la lengua de una sociedad es un aspecto de su cultura, la relación de la lengua con la cultura es la de la parte con el todo"

En la medida en que los elementos lingüísticos son aprendidos de los demás, son en conjunto parte de la cultura y como tal, es muy probable que estén estrechamente asociados con otros aspectos de la cultura que es aprendida de la misma gente.

En resumen, el lenguaje es la forma del pensamiento. Pensamos a través del idioma que nos es propio. La lengua impregna el saber del pueblo, la sabiduría que procede de sus experiencias, condiciones de vida y características. En el curso del proceso educativo aprendemos los conocimientos, habilidades y normas que constituyen el acervo de nuestra cultura por la intermediación de palabras. Pensamos en nuestro lenguaje, y por tanto, cada pueblo, cada nación, habla de acuerdo con sus ideas, prácticas y valores transmitidos de una generación a otra.

CAPITULO 2
LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA MATERNA COMO BASE PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

Son muchos a los problemas a los que se enfrenta cualquier programa educativo; el que se refiere a la elección de la lengua más apropiada para llevar a cabo la enseñanza es, sin duda alguna, el que ha ocupado un lugar primordial. Una de las posibilidades, tal vez la más defendida, propone el empleo de la lengua materna, es decir la que adquiere el individuo durante los primeros años de su vida.

Las razones por las cuales se recomienda el uso de la lengua materna en la enseñanza son expuestas ampliamente en un informe de la UNESCO, a partir de una reunión de especialistas en educación, llevada a cabo en París 1951. (14)

Las razones principales desarrolladas en esta reunión son que la lengua es un sistema de signos que funciona automáticamente en la mente de las personas y que le permite expresarse y entender lo que sucede a su alrededor. A través de la adquisición de la lengua materna, el niño es capaz de formar sus primeros conceptos y posteriormente de asimilar la realidad que le rodea. Cuando entra en contacto con una lengua que no es la propia y que no conoce, no sólo tendrá problemas en lo que se refiere a la formación de nuevos conceptos, sino también de aprenderlos, entenderlos y traducirlos a su lengua materna y por tanto a su realidad.

Si un niño debe aprender una lengua que pertenece a una cultura diferente, le será muy difícil entender cualquier otra realidad que su cultura no exprese por medio de su lengua materna.

Un niño que desconoce una segunda lengua no puede entender

la información que se le transmite, tanto en lo que respecta al contenido de los programas como a las mismas indicaciones que da el maestro.

Utilizar una lengua diferente a la materna como medio de instrucción acarrea problemas no sólo de orden psicológico, -- cultural o educativo, sino también en el aspecto lingüístico, como mencionamos en el primer capítulo, porque es una fuente de interferencias; a nivel intelectual, por el posible estancamiento. Lo anterior justifica el esfuerzo por educar en la lengua materna y comenzar la enseñanza de la lecto-escritura con ésta.

El hecho de que un niño utilice su lengua materna como medio de instrucción no implica, por ningún motivo, que pierda la capacidad de adquirir una segunda lengua, pero es a través de la lengua materna que se facilitará la adquisición de otra lengua.

En la declaración de Pátzcuaro en 1980 sobre el derecho a la lengua (15), se afirma que el derecho a la lengua implica que las etnias de América, al igual que los de todo el mundo, tienen el derecho de expresarse en sus respectivas lenguas y los Estados están obligados a reconocer ese derecho; la lengua debe constituir la base a partir de la cual se lleve a cabo la enseñanza escolar y sistemática, de ella y de los demás conocimientos que se transmitan al educando; que por ser dicha lengua la expresión de una particular manera de pensar y actuar, la cual sustenta una determinada concepción del mundo y de la vida, su enseñanza no se puede separar de tal cosmovisión, por lo que los conocimientos que se impartan deben descansar en esta última.

El problema que plantear, es en qué momento ha de enseñarse el castellano al niño indígena. A este respecto, han dado varias respuestas.

Lahlou (16) propone la enseñanza de una segunda lengua se inicie una vez que el niño ha adquirido los conocimientos necesarios para leer y escribir en su propia lengua.

Otras investigaciones proponen que la segunda lengua se introduzca en una etapa preescolar, en forma oral, con el fin de que el niño empiece a familiarizarse con ella antes de su alfabetización. Por ejemplo en el método integral de español, coordinado por Gloria Bravo Ahuja, con otros autores, dirigen su texto a niños cuya edad fluctúa entre 5 y 6 años. Según este método, la enseñanza del español ha de estar de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo del infante, de tal suerte que, mediante actividades que estimulan el desarrollo del niño, se enseña el español. La lengua materna es el conducto a través del cual se aprende la segunda lengua, por ello, el maestro debe ser bilingüe. Por otro lado la maestra Evangelina Arana de Swadesh (quien lamentablemente acaba de fallecer), estimaba que tanto en el primero como en el segundo año de primaria, la alfabetización ha de llevarse a cabo en la lengua materna y a partir del 2° año los niños pueden aprender el español en forma oral.

(17)

Aparentemente resulta una pérdida de tiempo, dinero y esfuerzo realizar el paso a una segunda lengua por medio de la enseñanza en lengua materna. Sin embargo, la educación por medio de una lengua que no es la dominada por el niño, adolece de una gran superficialidad y conduce inevitablemente al semianalfabetismo. No hay mejor medio para lograr un alfabetismo perdurable

que el uso de la lengua materna.

En base a las recomendaciones metodológicas, toda enseñanza debe partir de lo fácil a lo difícil. En el caso de la educación entre los niños indígenas lo más fácil es su propio idioma por ser conocido para ellos, lo difícil es el español por ser una lengua que no dominan, por ello, la insistencia de la enseñanza en la lengua materna.

Concluyendo, toda lengua implica un desarrollo cognoscitivo por parte del hablante, es decir que el lenguaje no es solamente un medio para transmitir ideas, sino también para pensar. De ahí la importancia de que el alumno reciba una educación en su propia lengua, que le permita desarrollar toda su capacidad cognoscitiva y de raciocinio.

En la medida en que utilice su propia lengua para la elaboración de conceptos, estará en posibilidad de manejar y desarrollar su capacidad de dominio de la segunda lengua que es el español.

2.1. LOS EFECTOS DEL BILINGÜISMO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Las autoridades educativas han reconocido que los esfuerzos por castellanizar totalmente a la población indígena monolingüe del país, sólo pueden lograrse en el marco de la educación bilingüe-bicultural.

La educación bilingüe-bicultural es un proyecto pedagógico que sintetiza los intereses políticos, ideológicos, educativos y cognoscitivos, de dos ámbitos culturales que son el de la cultura nacional y el de las culturas de los grupos étnicos. (18)

Pero más allá de las buenas intenciones de la educación bilingüe y bicultural nos enfrentamos al problema de su concreción.

A pesar de su denominación educación bilingüe-bicultural, no es bilingüe porque en la mayoría de los casos sólo se ocupará de la enseñanza del castellano; no es bicultural porque la filosofía educativa, los objetivos, los contenidos de planes y programas, la metodología y las formas de evaluación provienen únicamente de la cultura occidental.

Ciertamente los planes y programas son inadecuados a la realidad del indígena.

La problemática central que se plantea en la perspectiva de una educación bilingüe-bicultural, es el que el instrumento a través del cual se pretende tal objetivo, la escuela, es una institución cuyos orígenes y conformación responden a realidades sociales objetivamente distintas: nociones de conocimiento de ciencia, las concepciones de sujeto humano, de mundo social, de la relación del hombre con el mundo físico son diferentes. De ahí la urgencia de pensar en una escuela, en una institución más acorde en término no sólo de contenido, sino de currículum en su sentido amplio de normatividad y organización más adecuada a los cuales va a servir. (19)

Con base en lo anterior, las estrategias de implantación han de ser diferenciadas de acuerdo a las problemáticas particulares en las diversas regiones del país y a los acontecimientos específicos de cada grupo étnico.

Por otro lado los maestros carecen de una capacitación adecuada y sistemática de lo que es la educación bilingüe y bicultural y una carencia de materiales didácticos.

Teóricamente, en la actualidad-existe la educación bilingüe y bicultural para los indígenas pero la realidad nos muestra que los jóvenes indígenas que terminan su educación prima -

ria manejan un español deficiente; lo más grave es que se avergüenzan de hablar su propio idioma.

Como hemos repetido en varias ocasiones en este trabajo, el lenguaje es la base de la capacidad reflexiva del alumno en la adquisición del conocimiento. Es mediante el uso creador del lenguaje que el niño puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, pero todo ello dentro del marco de su propia lengua, bajo el sistema de leyes y restricciones que como producto cultural su historia particular le ha impuesto.

Para ello, cuando la práctica pedagógica no está recubierta por la lengua materna de los alumnos, el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje queda reducido a un mínimo.

2.2. ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.

Un rasgo constante llama la atención tanto en las prácticas de la castellanización, como en las concepciones de la educación bilingüe y bicultural: la exclusión del sujeto interesado en la alfabetización.

Toda gira alrededor de la metodología más adecuada para enseñarle la lecto-escritura, pero no toma en cuenta los procesos cognoscitivos del niño.

La concepción de aprendizaje entendido como un proceso de obtención de conocimiento, inherente a la psicología genética supone, necesariamente, que hay proceso de aprendizaje del sujeto que no depende de las propuestas (procesos que, podríamos decir, pasan "a través" de las propuestas). (20)

La propuesta en tanto acción específica del medio puede -- ayudar a frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto.

Piaget no hizo ninguna metodología, ni alguna didáctica para la enseñanza de la lecto-escritura, hizo estudios e investigaciones acerca del proceso natural de adquisición de conocimientos, los cuales retomaré algunos puntos de sus estudios; pues permiten conocer un poco más las dificultades a las que se enfrenta el niño indígena en el aprendizaje de una nueva lengua.

Es necesario definir algunos términos que expresan la teoría de Piaget y que utilizaremos dentro de este inciso:

a) Esquemas: el intelecto se compone de estructuras o habilidades físicas y mentales llamadas esquemas, que la persona utiliza para experimentar nuevos acontecimientos y adquirir -- otros esquemas.

b) Adaptación: es un proceso doble que consiste en adquirir información y en cambiar las estructuras cognoscitivas previamente establecidas hasta adaptarlas a la nueva información que se percibe.

La adaptación es el mecanismo por medio del cual una persona se ajusta a su medio ambiente.

c) Asimilación: es el proceso de adquisición de información.

d) Acomodación: es el proceso de cambio, a la luz de la nueva información, de las estructuras cognoscitivas establecidas.

El hecho esencial del cual conviene partir es el de que ningún conocimiento, ni siquiera perceptivo, constituye una copia de lo real, puesto que supone siempre un proceso de asimilación a estructuras anteriores.

Cualquier conocimiento trae consigo siempre y necesariamente un factor fundamental de asimilación, que es el único que confiere una significación a lo que es percibido o concebido.

Los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto. En este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (al objeto, en términos generales) y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible.

Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá necesariamente, ser asimilado por el sujeto.

No hay semejanza en los objetos presentados a menos que haya semejanza en los esquemas asimiladores que tratan de interpretarlas. En términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo y no el contenido a ser abordado.

Toda información necesita ser asimilada para poder ser comprendida y el modo en que sea comprendida depende de los esquemas asimiladores de los que disponga el niño en este momento.

Es por eso que no niega la influencia del método a la forma en la cual se le presenta la información al niño, lo fundamental es el proceso de asimilación que la información sufrirá al ser incorporada en los esquemas construidos por el sujeto.

El desarrollo del pensamiento está vinculado a la capacidad lingüística. Esto es, no puede hablarse de la capacidad de relacionar abstracciones, por poner un ejemplo, al margen de los logros lingüísticos. (21)

La importancia de la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua materna, es de importancia fundamental porque las propiedades representativas de las palabras posibilitan los procesos de transformación que intervienen en el pensamiento, lo --

cual no ocurre o se dificulta constantemente, cuando se utilizan códigos lingüísticos ajenos a las estructuras cognoscitivas del niño.

El aprendizaje de la lecto-escritura ha de orientarse de acuerdo con los esquemas de referencia del sujeto. El lenguaje común del que dispone el niño para objetivar sus experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aún cuando lo use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado. Por ello se plantea primero la enseñanza en la lengua materna, dado que el lenguaje constituye un esquema referencial básico por la capacidad reflexiva del niño así como para la adquisición y producción de conocimientos. Sólo posteriormente se incorporará la enseñanza de la lecto-escritura del castellano. (2)

CAPITULO 3
EXPERIENCIA PEDAGOGICA DE ALFABETIZACION EN TABASCO, MEXICO.

En su intento por mejorar integralmente las condiciones de vida de los niños y jóvenes que habitan en los albergues escolares indígenas, el DIF-TABASCO suscribió en el año de 1984, junto con la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Programación y Presupuesto, el Instituto Nacional Indigenista y la Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas, un documento denominado "Acuerdo de Coordinación para el Apoyo Extraescolar en los Albergues Indígenas"; el cual señala entre otras cosas, la obligatoriedad del DIF-TABASCO para proporcionar asesoría pedagógica por medio del personal especializado.

El personal docente encargado de dar esta asesoría, detectó un alto índice de niños que tenían problemas con la lecto-escritura. Al tratar de ayudar a estos niños se dió cuenta que todos ellos conocían muy bien los nombres de todas las letras pero no tenían idea de cómo utilizar esta información en la lectura. Trataban al sintetizar las palabras, de pronunciar los nombres enteros de las mismas en vez de los sonidos.

A partir de esta situación surgió la propuesta de alfabetizar considerando al nombre propio como palabra generadora. La doctora en sociología, Irena Majchrzak, es autora de esta propuesta el cuál se empezó a utilizar en los albergues; posteriormente, en coordinación con el Departamento de Educación Indígena, se comenzó a proporcionar asesoría a Profesores y alumnos que así lo solicitaban de algunas escuelas ubicadas en los poblados donde están los albergues.

En el poblado de Guaytalpa, Edo. de Tabasco, la escuela Josefa Ortiz de Domínguez, ubicada a unos cuantos metros del albergue, solicitó este tipo de asesoría.

Mi experiencia como alfabetizadora con esta propuesta la realicé en 1986, apoyando tanto a algunos albergues como a la escuela de Guaytalpa.

3.1. DESCRIPCION DE LA COMUNIDAD.

Los chontales de Tabasco son un grupo indígena de la familia mayanese, se localizan en el Estado del mismo nombre, en los municipios de Nacajuca, Centla, Centro, Macuspana.

Guaytalpa es una comunidad de 1304 habitantes que pertenece al municipio de Nacajuca y se encuentra a pocos kilómetros de dicho municipio como se puede apreciar en el mapa (anexo 1). Su medio geográfico, como es el caso de la mayor parte del territorio de Tabasco, está constituido por una extensa planicie de tierras aluviales. El clima es cálido y húmedo. En la vegetación, en la parte de Nacajuca, son frecuentes los popales, o sea, la asociación de plantas acuáticas, por lo común herbáceas, que se desarrollan en pantanos y lagunas de escasos fondos.

El tipo de vivienda que hay en Guaytalpa es de guano largo (palma de coyol) o "redondo" (palma sabal) en los techos y de dimensiones que varían entre 7 "varas" por 6 ó 6.5 "varas" de ancho una o dos puertas de madera y en ocasiones alguna ventana, el piso, de tierra apisonada, consta de una sola habitación. En la parte posterior, tienen un solar que se utiliza para la cría de animales domésticos, para instalar la letrina y para cultivos agrícolas de poca monta. También existen en la comunidad casas de concreto y el techo de láminas.

La alimentación consiste básicamente en maíz, frijol, calabaza, camote, yuca, chayotes y algunas legumbres. El consumo de carne es bastante limitado, sin embargo es frecuente el con

sumo de carne de pescado o de tortuga. El chorote (bebida a base de maíz, cacao y agua) forma parte también de sus alimentos.

El traje tradicional (calzón y camisa de manta en el hombre y blusa de manta blanca de escote redondo, con la perchera bordada, para las mujeres) ha desaparecido; la ropa utilizada es de fabricación industrial. Guaytalpa tiene casi todos los servicios: luz eléctrica, una caseta de teléfono, un albergue escolar indígena, una escuela primaria federal: Josefa Ortiz de Domínguez tendajones, una iglesia católica, un parque.

Los chontales son agricultores pero complementan sus ingresos con la pesca, el tejido de la palma, la ganadería en pequeña escala. En Nacajuca se tejen la palma de guano y el bambú, con lo que se hacen petates, sombreros, bolsas. La palma la consiguen en sus propios terrenos y la sacan al sol para trabajarla ellos mismos. En Guaytalpa son varias las familias que se dedican al tejido de la palma.

En general los hombres y mujeres son bilingües, el español es usado en la escuela, y en tratos comerciales; pero dentro de la familia y demás relaciones se utiliza el idioma nativo.

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN QUE CONSIDERA AL NOMBRE PROPIO COMO PALABRA GENERADORA DE IRENA MAJCHRZAK

La propuesta consiste en alfabetizar a los niños con base en su nombre propio. Es decir, se propone usar como palabra generadora el nombre del individuo, teniendo como premisa que el nombre propio simboliza la integridad de la persona. El nombre es la persona misma. Al ver su nombre escrito, la persona se percibe como un ser "Letrado" se encuentra dentro de la escritura y no fuera de ella. El ver su nombre en forma de letras, le causa por lo general al niño, una gran emoción, por lo que inmediatamente lo aprende y jamás lo confundirá. En un instante aprenderá

a formar su nombre con letras sueltas. En el primero o segundo intento encontrará su nombre entre otros diferentes; esto quiere decir que está visualizando el nombre propio con la máxima concentración, ésta se puede y debe utilizar. Las letras del nombre propio son letras que para el individuo tienen un significado especial. Si se aprovecha este estado de emoción, se llega a crear un lazo íntimo entre el niño y la letra (primera mente las letras de su nombre).

Así, conociendo sucesivamente todos sus nombres y apellidos o nombres de sus amigos o de sus padres y hermanos, todo ligado con grandes emociones, el niño aprenderá, rápidamente todas las letras del alfabeto, por tanto se espera que el alumno descubra que las letras de su nombre pueden servir para conocerse a sí mismo a los demás y al mundo.

El aprender a leer y escribir su nombre no es la meta del proceso, sino el principio del mismo. Posteriormente se utilizará el nombre propio como fuente de palabras. Su nombre genera otras palabras. Los niños utilizarán las letras de su nombre y buscarán formar nuevas palabras con ellas. (María formará "mar" o "rama"; Israel formará "isla" o "sal", etc).

De las premisas anteriores se deriva una propuesta de alfabetización que resulta universal por ser útil.

- a) Para todas las edades,
- b) Para todos los idiomas

Las técnicas de esta alfabetización son una gama de juegos, que hacen más didáctica la enseñanza de la lectura (estos juegos son descritos en los anexos de este trabajo): Juegos para visualizar el nombre (anexos 3,4); juegos para reforzar soni -

dos (Anexos 5,6,7): juegos para formar sílabas (anexos 8,9); -- juegos para caligrafía (Anexos 10, 11)

La alfabetización sigue estos pasos:

1° Alfabeto en la pared.- El maestro debe colocar en un lugar visible para todos los niños, un modelo de alfabeto escrito en doble línea con gran claridad y atención a todos los detalles del trazo de las letras. Este alfabeto servirá a lo largo de todo el ciclo escolar, como punto de referencia tanto de la ubicación de las letras dentro de una secuencia, como de la manera correcta de colocarlas en relación a un renglón (caligrafía).

2° Nombre propio en la pared.- El primer día de clases el maestro tendrá preparados letreros con los nombres de cada uno de los niños (sin apellido). Estos nombres deberán estar escritos dentro de una doble línea y con la mayor perfección posible. El maestro entregará a cada uno de los niños su nombre y le dirá: "este es tu nombre, aquí dice Pedro o María" etc. a cada niño, así el niño puede llevar su nombre a su lugar y lo puede observar. Cuando se han repartido personalmente todos los letreros, el maestro comenzará a preguntarle a cada uno de los niños dónde quiere colocar su nombre (sobre la pared). El niño elegirá un sitio de la pared para colgar su letrero y sabrá que ahí: donde él escogió, están sus letras, está su nombre, está él representado ante todos los demás (ver. fig.1),

De ahí en adelante, el maestro comenzará una rutina diaria de juegos, en los que pide a los niños que se paren debajo de su nombre. Todos los niños del salón estarán, así, haciendo ejercicios de lectura global: estarán asociando la persona -- del niño que está parado debajo de su letrero, con las letras

de su nombre. Como el número de niños es grande, estarán expuestas en la pared casi todas las letras del alfabeto y muchas de las excepciones del lenguaje (como Cecilia, Miguel, Gerardo, etc).

Estos juegos son sólo sugerencias para que el maestro tome ideas e improvise nuevos juegos, será la creatividad de éste la que dicte los juegos.

Cuando los niños dominan su nombre y el nombre de los demás, estos juegos deberán suspenderse, porque ya no tendrán sentido, los niños comenzarán a aburrirse y, por lo tanto, habrá desorden e indisciplina.

3° El nombre propio como fuente de letras (análisis).- El maestro preparará tarjetas pequeñas con el nombre de cada uno de los niños, escrito con claridad dentro de un doble renglón y con cuidado de que las letras estén separadas entre sí. Habrá una línea de lápiz separando una letra de la otra (ver fig. 2 anexo 2). El maestro reparte estas tarjetas y los niños observan su nombre (lo pueden comparar con su nombre pegado en la pared) Se recortan las tarjetas siguiendo las líneas de lápiz. En este momento, el niño tiene su nombre "analizado", es decir, tiene un conjunto de letras que forman su palabra (ver fig. 3. anexo 2).

El niño contará las letras de su nombre y comparará su cantidad de letras con las de sus compañeros.

El niño debe formar nuevamente su nombre, es decir, hace una "síntesis" de sus letras.

Los niños formarán parejas y compararán las letras de sus nombres, apareando las que son semejantes. Las reuniones se amplían a tres o cuatro niños, según vayan comprendiendo que ca-

da letra corresponde a un sonido. Después de esto se puede utilizar el juego de "lotería". (ver anexo 7).

4° El nombre propio como fuente de palabras.- Los niños utilizarán las letras de su nombre y buscarán formar nuevas palabras con ellas. Los niños pueden hacer una lista de las palabras que se pueden "fabricar" a partir de sus letras. Puede organizarse parejas de niños que descubran cuáles palabras "fabrican" cuando se combinan entre sí sus nombres (por ejemplo, María y Pedro formarán "mapa" o "rápido").

El número de niños puede aumentar a tres o cuatro, cuando la habilidad se refina. Además se pueden hacer combinaciones de: nombre propio y apellidos, nombre propio y nombres de los padres o hermanos o nombres de personajes, etc.

Este proceso va acompañado de una constante repetición por parte del maestro de los SONIDOS sin mencionar, el nombre de las letras.

Al pronunciar los sonidos del nombre del alumno, éste se dará cuenta que los sonidos de las letras tienen diferente -- fuerza. Mientras "a", "o", "u", "e", "i", suenan fuerte y "se mantienen" solos, los sonidos (consonantes), como "g", "m", "s" y otros, suenan mucho más débil y siempre necesitan "apoyarse sobre una vocal que esta a su lado. Se recomienda hacer conciencia de eso. Al analizar el nombre propio del niño, sea "Guadalupe" o "Andrés", se debe analizar con el alumno, cuáles son los sonidos fuertes (vocales, porque tienen mucha voz) y cuáles débiles, que al apoyarse sobre los fuertes, forman -- conjuntamente sílabas. Así el niño llega a conocer las sílabas de su nombre. Esta ya es la primera etapa de la lectura: su sintetización de los sonidos sueltos a las sílabas y luego a

toda la palabra que es el nombre.

Es importante subrayar que no se trata solamente que el - - alumno visualice su nombre, sino que lo aprenda leer, quiere decir: sintetizar las letras y los sonidos. Para eso hay que - tapar varias partes de su nombre o dejando una de ellas y ense ñando todas las partes del nombre sueltas y juntas. Esto hay - que repetirlo muchas veces esperando sílabas del nombre de un niño con las de sus compañeros. Conociendo sílabas del nombre de un niño con las de sus compañeros. Conociendo las sílabas de su nombre propio y la de sus compañeros, el alumno aprende a leer. Para ese proceso es muy importante que los letreros con los nombres de los alumnos queden siempre colgados sobre la pa red. Se puede inducir al alumno a buscar en éstos letreros las sílabas indicadas. La "ma" se encontrará en el nombre de Ma -- ría", el "du" en el nombre de Eduardo", etc. (ver anexo 9)

3.3. REFLEXIONES PERSONALES OBTENIDAS DE LA APLICACION DE LA PROPUESTA DE ALFABETIZAR A PARTIR DEL NOMBRE PROPIO COMO PALABRA GENERADORA.

Actualmente no podemos hablar de un aprendizaje meramente cognoscitivo, ya que el aprendizaje se efectúa en circunstan - cias de enorme carga emocional. Esto lo menciono por dos razo - nes, la primera es que a través de esta propuesta de alfabeti - zación pude comprobar realmente que el aprendizaje de la lecto - escritura a partir del nombre propio tiene una carga emocional significativa individual, ya que el niño aprende que él es lo que lo llaman. Cada nombre implica una nomenclatura, que a su vez es una ubicación social específica.

Emilia Ferreiro, por ejemplo, ha hablado de la importancia que tiene el nombre propio en la lecto-escritura, ella ha enfa - tizado que ésta representa la primera forma escrita dotada de

estabilidad. Con su nombre el niño aprende algo muy especial, ya que éste forma parte de la propia identidad. Es importante que el niño aprenda como se llama, pero también lo es, que sepa cuál es la representación escrita que corresponde a su nombre. (23)

Además, Ferreiro nos dice que antes de que el niño comprenda porqué esas y no otras son las letras de su nombre, ni porque el orden de esas letras es ese y no otro, su nombre escrito puede darle información pertinente y valiosa, que le indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre. En este sentido cuando trabajé con la propuesta de alfabetización ya mencionada con niños chontales que cursaban el primero y segundo grado de primaria, pude constatar que es posible lograr una mayor concentración y entendimiento de aquellas letras que conformaban su nombre, ya que éste le era significativo de tal forma que se manifestaba emotivamente; además la enseñanza de la lecto-escritura se hacía más didáctica, puesto que en lugar de seguir enseñándoles: "ese oso se aseá", cuando en Tabasco no existen osos, o bien "mi mamá me mima", se paró de algo que les es propio, es decir, su nombre.

Ahora bien, la segunda razón de la enorme carga emocional que guarda el aprendizaje, la podemos ubicar en su significación social, esto es, toda lengua se construye a partir de conceptos y abstracciones del grupo social que lo está generando, con una significación cultural; en el momento en que se alfabetiza a un niño con su nombre (retomando mi experiencia) se puede observar que las palabras que se generan de éste no son en la lengua materna (chontal) sino del castellano, propiciando subrepticamente que el niño indigena desvalorice su lengua,

puesto que la forma en que se esta alfabetizando deja a un lado esa significación socio cultural que las palabras tienen para él.

La Dra. Majchrzak nos menciona en su reciente libro (1987), que el problema en torno a la lengua en que debe alfabetizarse a un niño indigena - si en lengua materna o en español es totalmente ficticio, ya que la alfabetización se da siempre en el alfabeto Latino. Nos dice la autora "usando el nombre propio como palabra generadora y también como taller lingüístico para el alumno, éste está preparado para leer y escribir en todas las lenguas que él conoce". Agrega que como no todos los fonemas de una lengua estan representados en los nombres propios, que generalmente tienen origen castellano, éste problema se puede resolver organizando clases en las que el niño se representa bajo el nombre de un animal, dicho en su lengua indigena, estos nombres se escriben en tarjetas que se colocarán en la pared junto con los nombres propios, así aparecerán todos los fonemas de la lengua materna y entran también en las barajas silábicas; con esta técnica el alumno puede formar todas las palabras en su dos lenguas. "El bilingüismo presenta su ventaja". (24)

Lo anteriormente mencionado, en lo personal no lo llevé a la práctica (es decir en lo referente a que el niño se presente bajo el nombre de un animal), pero no comparto la idea de que sea ficticio el problema en torno a la lengua en que deba alfabetizarse, ni que la cuestión del bilingüismo se resuelva con la técnica que propone la autora, ya que se esta descuidando el aspecto bicultural, ya que de todos modos se estarán generando palabras en castellano, con un vacío cultural, sin

ningún significado para el niño ya que no tienen que ver con su realidad, esto es lo que precisamente pude observar cuando los niños trabajaban con su nombre generando de éste nuevas palabras que no le decían absolutamente nada; para ello a -- continuación explicaré mi experiencia.

Después de haber seguido los pasos de la propuesta de alfabetización de la Dra. Majchrzak, al llegar al punto en el que el niño trabajaba con su nombre en forma individual o con el de sus compañeros para "fabricar" palabras, por ejemplo de María se formaba "mar"; de Simona, se formaba "si", "no" de Guadalupe "agua", etc, cabe mencionar que la mayoría de ellos no dominaban el español oral y algunos sólo conocían escasas palabras, por lo tanto recordemos que la característica psicológica predominante del aprendizaje en la lectura es que éste depende del dominio previo del lenguaje hablado, y también de que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos. En este sentido los niños podían leer palabras sencillas como "si", "no"; "agua" etc, el problema era cuando formaban palabras sin significado para -- ellos, como por ejemplo: de Modesta, se construyen palabras como "moda", "osa" y ni moda, ni osa existen en el lenguaje cotidiano del niño chontal, otros ejemplos, son Sofia y Rafaela, que derivan las palabras "sofa", "farol", etc, de Modesta y Sofia se daban palabras como "mosa", "mota", etc. Otras de -- las palabras comunes y sin significado eran: laca, soda, cita, país, cine, roma, sala, etc. y algo que me llamó la atención es que había algunas palabras que no tenían significado para ellos porque en su comunidad le denominan de otra manera, por ejemplo: en vez de roto dicen "está tronchado", en vez de vol

tear, dicen "viralo", o bien a la cana, le llaman "pelo maduro" etc.

La serie de juegos de alfabetización que propone la Dra. Maj chrzak facilitó que el niño aprendiera a sintetizar palabras, es decir juntar todas las letras, sin embargo al carecer ésta de significado para el niño, pude observar que no leían sino - que descifraban, así comprobé que lo único que se estaba lo -- grandando es que se adquiriera únicamente la capacidad de asociación entre sonidos y letras, lo que "leían" se reducía a una habilidad que adquirían para unir sílabas sin sentido ya que había una ruptura entre el texto y su significación.

La idea de que el nombre propio sirva como palabra generadora está basada en los fundamentos teóricos de Freire. Este autor considera que la condición principal para que una palabra sea generadora es que sirva para generar a partir de ella, -- otras palabras con el fin de llegar al aprendizaje de la lectura escritura, pero algo muy importante que afirma, es que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto al ser alcanzado por su lectura crítica implica la percepción de la relación entre el texto y el contexto" (25)

Ahora bien, el nombre propio significa algo para el niño y puede generar palabras, pero el contexto que es la parte social y cultural que rodea al niño chontal, no se está tomando en cuenta, ya que las palabras que se generan de su nombre re presentan variables a los que no se les puede dar control, por lo tanto resultaban carentes de todo contenido semántico, -- pragmático y de ~~valor comunicativo~~. Mis alumnos no podían asimilar estas palabras que dentro de su cultura no significan na-

da, por ser palabras ajenas a sus estructuras cognoscitivas.

Creo conveniente aclarar que la intención de la propuesta no es castellanizar sino alfabetizar, pero de alguna manera se estaba castellanizando al niño indígena.

La castellanización en los primeros años escolares del niño indígena pone en juego toda su competencia comunicativa como -- cultural. Los métodos de alfabetización--castellanización vienen entonces a irrumpir en el proceso psico y sociolingüístico de su lengua materna.

Las observaciones mencionadas anteriormente son las que considero de mayor relevancia, no obstante me permito hacer otras de menor índole, como son las que se refieren al reforzamiento del sonido de las letras, si bien en su momento ayudó, también perturbó la concentración ya que los niños se esforzaban más por recordar el sonido de la letra, que el de sintetizar las letras para formar dicha palabra, además se creó confusiones con los diferentes sonidos que tienen algunas letras como son la "c", "g", "y", etc.

Otro aspecto es el que se refiere al tiempo, ya que el promedio que necesita el maestro para preparar diariamente su material didáctico para 40 niños es de cinco horas aproximadamente, mismos que los maestros de ésta escuela no pueden emplear, dado que tienen otro trabajo para completar su sueldo.

Por último se necesita utilizar muchas cartulinas, pegamento, plumones, etc, éstos eran proporcionados por el DIF, sin embargo esta Institución no siempre va proporcionárselas, así que este material es de costo elevado para un maestro rural.

Dentro de las ventajas que obtuve es que con esta propuesta de alfabetización se puede trabajar con un grupo de 40 niños,

ya que se aprovecha la concentración que se da al trabajar con sus nombres, además a partir de éste se les da a conocer de -- una forma más didáctica, las letras, sílabas, etc. la gama de juegos que se proponen, hacen de esta alfabetización muy didáctica.

Pienso que valdria la pena aplicar esta propuesta de alfabetización en otros medios sociales, en el que el niño tenga dominio del español y que su contexto social y cultural sea más de tipo occidental.

Cabe recordar que mis reflexiones se limitan en cuanto a su aplicación en niños indígenas chontales.

SUMARIO CONCLUSIVO

El castellano, en su forma oral y escrita, accede a la población indígena por la vía formal, no solamente por gozar de una representación gráfica, sino particularmente por la ideología de integrar al país a través de un idioma en común. La escuela representa precisamente un espacio en el que se deja ver que el español tiene un uso preferencial, tanto como lengua de enseñanza así como un símbolo de poder, en este sentido es un hecho que la educación hacia los indígenas se contextualiza en en una tendencia general de orden dominante que se caracteriza por la subordinación de las minorías étnicas y el desplazamiento de su lengua.

El uso preferencial del español y el desplazamiento de las lenguas indígenas lo pude observar precisamente en mi experiencia como alfabetizadora en la escuela indígena chontal (Josefa Ortiz de Domínguez), en ésta se alfabetiza con el método directo, es decir sin considerar la lengua materna, a un cuando es un hecho que el idioma chontal tiene una representación gráfica. El objetivo de los maestros es enseñar a leer y escribir el español valiéndose de todos los recursos con que cuentan, por eso prestaron todas las facilidades para poder llevar a cabo la propuesta de alfabetización de la Dra. Majchrzak, como se explicó en el inciso 3.3., ésta propuesta no dió los resultados esperados, ya que se obtuvo un tipo de lectura sin significado, fue evidente que la competencia lingüística del niño chontal y de su competencia cognoscitiva fueron factores determinantes para que su aprendizaje se redujera a una habilidad de reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras conocidas a la vista. También fue claro que los niños al

no dominar bien el español quedaban en una situación de amplia desventaja con ésta alfabetización.

Además el bajo rendimiento de los niños chontales para la adquisición, de la lecto-escritura con base al nombre propio, se debió principalmente a factores sociolingüísticos.

Después de esta experiencia de alfabetización pude apreciar con mayor claridad la importancia que tiene que en el primero y segundo año de primaria se enseñe la lecto-escritura en la lengua materna, por eso en esta tesina se desarrollaron algunas nociones para fundamentar su importancia.

Se insiste mucho en que la alfabetización se de primero en lengua materna, para no frenar el desarrollo de sus capacidades intelectuales, ya que siempre pensamos a través del idioma que no es propio: lenguaje y pensamiento están estrechamente vinculados, además en el lenguaje se hallan encerradas y establecidas las experiencias y el saber de las generaciones anteriores y que, por lo tanto, tiene una influencia radical en la forma en que percibimos la realidad y las objetivaciones de ésta se sustentan primeramente por la significación lingüística, esto es, el niño indígena tiene un modo de percibir y organizar su realidad diferente a la de la cultura occidental, por esto se debe fomentar su lengua conservando así, aspectos básicos de la cosmogonía, axiología y epistemología propias.

Todo lo anteriormente mencionado me hace concluir que no podemos seguir poniendo énfasis en la elaboración de programas y materiales didácticos que no están acordes al proceso de obtención de conocimiento del niño indígena; desde el punto de vista pedagógico es importante basar todos los conocimientos en la experiencia y medio ambiente del alumno, así --

que ninguna propuesta educativa, de cualquier índole puede considerarse completa, si deja de tomar en cuenta el contexto social, en el caso concreto de metodologías de alfabetización se debe lograr que se aproximen a un proceso real del educando, - partiendo de sus conocimientos, de su lengua materna, de su -- cultura en general. Una segunda lengua se adquiere construyendo sobre la realidad ya establecida en la lengua materna.

La propuesta de una educación bilingüe-bicultural será real en la medida en que la lengua materna deje de ser utilizada únicamente para introducir el aprendizaje del castellano, y que se convierta en realidades que deben existir como reconocimiento y prácticas plenas de la igualdad entre lenguas y culturas.

Cada lengua es una creación humana, con su propia historia digna de ser respetada y cultivada.

INDICE DE CITAS

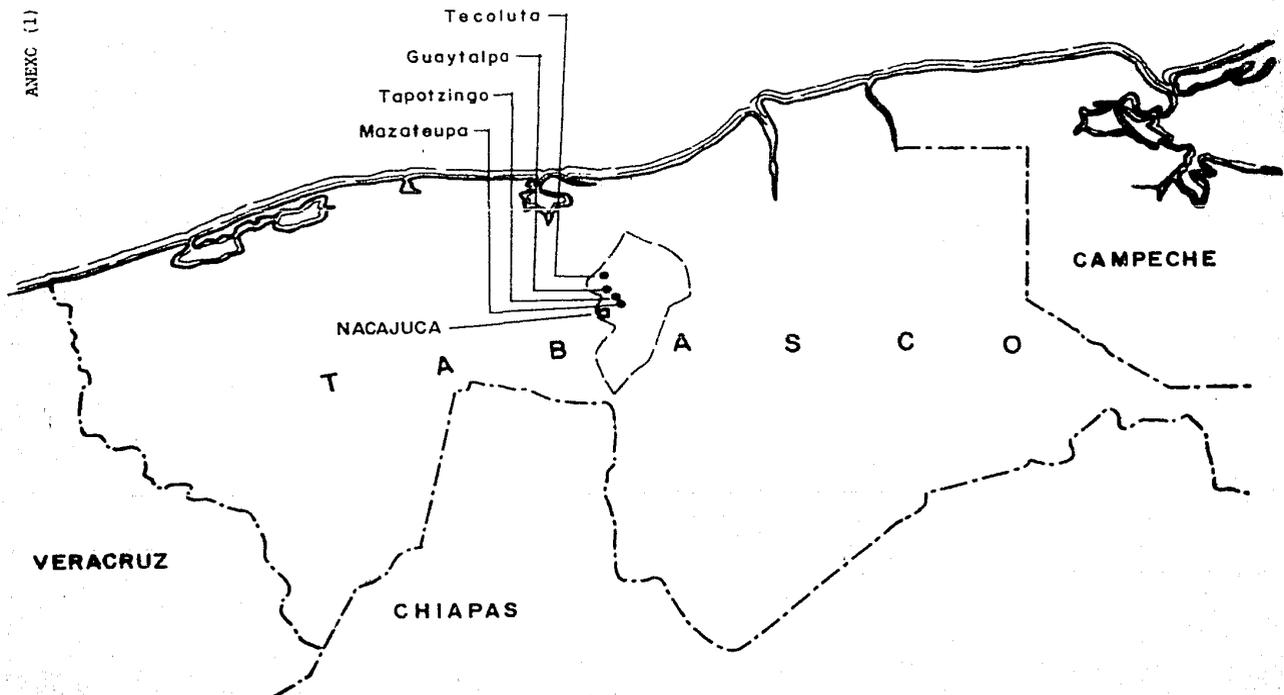
- (1) Stavenhagen, Rodolfo. Problemas étnicos y campesinos: ensayos
págs. 58-59.
- (2) México. Dirección General de Educación Indígena. Bases Gene -
rales de Educación Indígena. pág. 35.
- (3) Aguirre Beltrán, G. Lengua vernáculas: su uso y desuso en la
enseñanza. pág. 210.
- (4) Vigotsky. Pensamiento y lenguaje. pág. 134.
- (5) Ferreiro, E. y Toberosky, A. Los sistemas de escritura en el
desarrollo del niño. pág. 38
- (6) México. Dirección General de Educación Indígena. Op.Cit. págs.
43-45
- (7) Bravo Ahuja, Gloria. Los materiales didácticos para la ense -
nanza del español a los indígenas Mexi -
canos. págs. 34-35.
- (8) Ausbel, D.P. Psicología educativa. pág. 90.
- (9) Kenneth, S. Goodman. El proceso de lectura: consideraciones
a través de las lenguas y el desarrollo
pág. 18.
- (10) Uribe Villegas, Oscar. Sociolingüística: una introducción a su
estudio. pág. 61.
- (11) Vigotsky. Op. Cit. pág. 160.
- (12) Ros Romero Ma. del Consuelo. Bilingüismo y educación; un estu -
dio en Michoacan. pág.9.
- (13) Hudson, R.A. La sociolingüística. pág. 84.
- (14) Ros Romero Ma. del Consuelo. Op. Cit. pág. 26
- (15) Lenguas. México: INI. pág. 47.
- (16) Lahlou, Abbas. La enseñanza de una segunda lengua: pro -
blema sociolingüístico de interés mun -
dial. págs. 391 y 400
- (17) Parodi, Claudia. La investigación lingüística en México
págs. 33-34.
- (18) México. Dirección General de Educación Indígena. Op. Cit.
pág. 59.
- (19) México. Dirección General de Educación Indígena. Op. Cit.
pág. 58.
- (20) Ferreiro, E. y Toberosky, A. Op. Cit. pág. 32.

- (21) México. Dirección General de Educación Indígena. Op. Cit.
pág. 69.
- (22) México. Dirección General de Educación Indígena. Op. Cit.
pág.
- (23) Ferreiro, E. Análisis de las perturbaciones en
proceso de aprendizaje de la lecto-
escritura. pág. 103.
- (24) Majchrzak. Alfabetización a partir del nombre
propio. pág. 72.
- (25) Escobar, MG. Paulo Freire y la Educación libera-
dora. pág. 159.

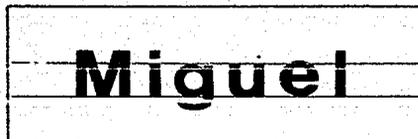
A N E X O S

- 1.- Mapa del Estado de Tabasco
- 2.- Letreros con el nombre propio
- 3.- Juegos de visualización y el nombre propio "rearmado"
- 4.- Pozo de letras o estadística de letras
- 5.- Juego curativo
- 6.- Orquesta de sonidos
- 7.- Juego de lotería y de aparear
- 8.- Barajas silábicas
- 9.- Lectura silábica en la pared
- 10.- La familia se organiza (cuento)
- 11.- Escritura y caligrafía

Golfo de México

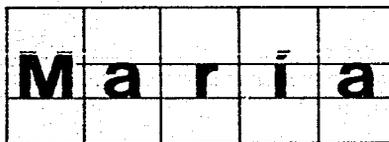


ANEXO (2)



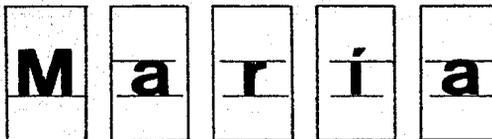
Miguel

FIG. 1



M a r í a

FIG. 2



M a r í a

FIG. 3

ANEXO (3)

VISUALIZACION

- 1.- El alumno visualiza su nombre sobre la pared.
- 2.- Visualiza el nombre en la tarjeta que le entrega el Maestro y que tiene sobre su banca.
- 3.- El maestro debe barajear varias tarjetas y ordenar a los alumnos el encontrar la suya.
- 4.- El Maestro forma con las tarjetitas de letras el nombre del alumno, después barajea las tarjetitas y ordena volver a formar el nombre.
- 5.- El niño cuenta sus letritas.
- 6.- El alumno visualiza:
 - a) Si tiene alguna letra que se repite.
 - b) Si tiene letras largas y en que dirección van (para abajo o para arriba)

EL NOMBRE PROPIO "REARMADO"

El maestro entrega tarjetas pequeñas con los nombres propios.

Los niños los recortan letra por letra.

Los niños revuelven sus letras.

Los niños reconstruyen su nombre.

- 1) Usando el "nombre de mano" como patrón
- 2) Sin usar "el nombre de mano" (de memoria).

NOTA: En este nivel, los niños comienzan a ESCRIBIR su nombre.

(Basándose en los ejercicios de caligrafía que han venido realizándose paralelamente): escriben copiándolo la tarjeta del nombre. "de mano".

ANEXO (4)

POZO DE LETRAS O ESTADISTICA DE LETRAS

El maestro entrega tarjetas pequeñas con el nombre de cada niño.

Los niños los recortan letra por letra.

Los niños colocan sus letras en el "pozo" que les corresponde (que pueden ser círculos marcados con gis en el piso, con la letra dibujada en el control. Se hace una observación gruesa (si el grupo todavía no cuenta cantidades mayores de 100) para determinar la letra que "tiene más" o se hace un recuento (o gráfica de barra) para determinar cuántas letras tiene cada pozo. Se puede anotar el resultado en el pizarrón.

ANEXO (5)

JUEGO CURATIVO

Para el niño que ya aprendió los nombres de las letras ("efe", "eme") y sin embargo todavía desconoce su sonido (f,m) sugerimos este juego "curativo).

1.- Preguntar a un niño el nombre de un animal. Por ejemplo: vaca.

- ratificar: "se llama vaca".

Preguntar ¿cuál es su sonido? (mu-mu-mu).

Repetir con diferentes niños y diferentes animales.

2.- Repetir la técnica anterior, pero ahora con instrumentos musicales.

3.- Preguntar a un niño el nombre de una letra determinada. Por ejemplo "erre".

- ratificar: "Si, se llama erre y su sonido es r-r-r-.."

Repetir el proceso.

NOTA: Este juego cumple también el objetivo de reforzar el hecho de que el maestro del curso anterior no mintió, que las letras sí se llaman así y que ahora lo que es tamos aprendiendo es su sonido.

ANEXO (6)

ORQUESTA DE SONIDOS.

Para que el grupo completo ejercite su conocimiento de los sonidos del alfabeto y para que algunos niños más "atrasados" los conozca, sugerimos esta actividad.

A.- El maestro entrega a unos 5 o 7 niños una tarjeta con una letra escrita (deberá ser legible desde cualquier punto -- del salón).

Dos niños pasan al frente, observan la letra que les tocó, revisan su sonido (con ayuda del maestro) y la memorizan.

Los niños seleccionados se paran frente al grupo sosteniendo las tarjetas frente a ellos, de modo que sus compañeros puedan verlas desde sus lugares.

B.- El maestro se para como "director de orquesta" y tomando un lápiz señala una de las tarjetas de las letras.

El niño que la sostiene emite el sonido correspondiente.

Así, el director hace "sonar" a su antojo a las letras, como orquesta (Puede señalar varias veces seguidas a una misma letra: puede -haciendo pasar un lápiz frente a la tarjeta-, sostener un sonido prolongado, etc.

C.- Se repite el proceso con nuevos niños.

D.- Los niños pueden "dirigir" el coro después de unas cinco o seis sesiones conducidas por el maestro.

E.- Se pueden separar las letras (como en la orquesta se separan los instrumentos), según su sonido.

ANEXO (7)

LOTERIA

Los alumnos tienen como cartas de lotería las tarjetas con sus nombres.

El maestro canta los sonidos de las letras del alfabeto.

Los niños con las semillas cubren las letras cantadas.

La variante 1. Un alumno canta las letras de su nombre.

La variante 2. El maestro canta las letras de alguna palabra atractiva.

Así, Pedro se dará cuenta de que tiene todas las letras para formar la palabra "perro" y Guadalupe que tiene todas para formar "agua" y María para formar "mar", etc.

APAREAR

Este juego debe ser repetido muchas veces.

Los niños sentados en el mismo banco forman un equipo.

Entre ellos deben comparar y aparear las letras de sus nombres. El maestro, pasando entre los bancos debe pronunciar los sonidos iguales de los nombres comparados p.ej. el "r" de María y Andrés o el "f" de Fernando y Francisco, etc.

En un momento, los niños deben cambiar las parejas para compararse con otro compañero. Eso debe repetirse varias veces.

El objetivo de éste juego es que el niño descubra la correspondencia entre un signo gráfico y un sonido.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

ANEXO (8)

BARAJAS SILABICAS

1.- Se elaboran en forma de barajas unas tarjetitas en las cuales serán escritas las sílabas de los nombres de los niños.

2.- Se debe jugar entre 4 a 6 personas.

3.- A cada jugador se le entregan dos tarjetas. Si las dos sílabas forman una palabra, el niño ganó. En el caso de que no se pueda formar la palabra, el jugador tiene la posibilidad de tomar del banco una tarjeta y formar palabras con tres sílabas o con dos, dejando una que no le sirve y así sucesivamente hasta que queda nada más uno que no haya tenido suerte.

* El resto de las tarjetitas forman un banco.

Las ventajas de este juego son las siguientes:

1.- Permite al niño ejercer con placer la lectura "silabizante", cuando su bajo nivel de conocimientos no le permite todavía sentir placer por el mismo contenido de lo que está leyendo. En general, el período para silabizar es penoso para el niño. Hemos comprobado que con éste juego se pueden concentrar y discutir sin cansancio más de una hora.

2.- El juego presenta una magnífica oportunidad para ampliar y ejercitar el vocabulario del niño. Muchas veces no se dan cuenta que la combinación silábica que tienen en su mano está formando una palabra. El maestro observando el juego puede dar la explicación o información requerida.

ANEXO (9)

LECTURA SILABICA EN LA PARED

- 1.- Los nombres propios de la pared pueden servir como pizarra en la que el maestro ejercita la lectura _ de las sílabas con los niños.
El maestro oculta partes de los nombres y deja ver diferentes sílabas, vg.

g	u	a	d	a	l	u	p	e
---	---	---	---	---	---	---	---	---

g	u	a	d	a	l	u	p	e
---	---	---	---	---	---	---	---	---

g	u	a	d	a	l	u	p	e
---	---	---	---	---	---	---	---	---

- 2.- El maestro pide a un niño que observe una sílaba determinada en un nombre de la pared y luego le pi de que la busque en otros nombres:

m	a	r	í	a
---	---	---	---	---

t	o	m	á	s
---	---	---	---	---

m	a	r	c	o	s
---	---	---	---	---	---

i	s	m	a	e	l
---	---	---	---	---	---

a	m	a	l	i	a
---	---	---	---	---	---

- 3.- El maestro inventa juegos de sílabas a partir de los nombres propios, según el interés del grupo.

ANEXO (10)

LA FAMILIA SE ORGANIZA

Cuento para reforzar sonidos y caligrafía.

La familia de las letras vivía en una casa larga, larga y chaparrita.

En esa familia había muchos niños y por eso, siempre había también mucho quehacer; había que arreglar la casa, barrer, limpiar, también había que abrir un nuevo pozo para tener agua -- fresca, etc.

Los padres de esta familia (papá alfabeto y mamá abecedario) tenían un grave problema de organización, porque con tantos hijos era muy difícil distribuir el trabajo. Fue por eso que un día decidieron formar equipos y les dijeron a sus hijos letras: ¡Vamos a organizarnos! Formemos tres o cuatro equipos. Ustedes mismos piensen como quieren arreglarse.

La "f", que era la más grande (pero no la más fuerte) dijo: yo quiero formar mi equipo con las letras que suenan como yo: suavemente. Yo quiero a la "s", "z", "d", "j", "b" y "v", porque suenan suavcito y porque me caén bien.

Pero la "k", que era menos grande, pero más fuerte dijo ¡No! yo quiero a la "j" porque es como yo: gritona y sonora y quiero también a "g", "c" y "q", porque a veces (cuando se asusta) también se vuelve fuerte. ¡Ese será mi equipo!.

¡Momento! murmuró la "r", si a ruido vamos yo seré la que decida: yo soy la más ruidosa, yo rujo cuando quiero y quiero que en mi equipo estén "g" (cuando se asusta), y "j". También quiero a "p" porque a veces suena muy fuerte.

La "m", que se había quedado calladita dijo: yo quiero formar el equipo más grande de todos, yo quiero a "n", "ñ", "c",

"e", "i", "o", "r", "s", "u", "v", "x" y "z", a todas mis hermanas las letras chaparritas, porque como son chiquitas puedo jugar con ellas a escondidas.

¡Devuélveme a "s", gritó la "f"

¡Quiero a "c" dijo la "k".

¡No es justo, no es justo, rugió la "r"

Y comenzó una atroz batalla de sonidos que parecía más bien una tormenta de verano.

De pronto, en medio de la guerra de sonidos se escuchó un llanto muy triste: suavcito, calladito. Alguien estaba llorando. Las letras poco a poco dejaron de sonar y de hacer ruido y descubrieron que ahí, en un rinconcito de la casa estaba solita y asustada la "h" muda que -claro- como era muda no podía defenderse ni convencer a nadie de que la invitara a su equipo, aunque no sonara.

La "c" estaba junto a ella y sintió tanta lástima que le dió la mano para acariciarla y, de pronto, para sorpresa de todos, la "c" y la "h" unidas comenzaron a hacer un sonido nuevo que cantaba "ch-ch-ch-ch-ch-ch.

Hubo una gran fiesta porque todos se pusieron muy contentos, hasta el papá alfabeto y la mamá abecedario.

Cuando terminó la fiesta, la "c" se quería ir a dormir sola a su petate y soltó a la "h" muda que quedó calladota otra vez. Pero desde aquel día ya nadie se olvidaba de la "h" y le dejaban un lugar para ella sola cada vez que podían: la dejaban estar entre la harina o volando con los halcones o dormida en alguna almohada. Y de vez en cuando, cuando había agua tirada, la "c" venía corriendo a ayudar a la "h", le daba la mano y las dos juntas saltaban el charco y a veces, en vez de saltarlo, -

chapoteaban en él y charlaban.

Pero el problema principal no se había resuelto: el desorden seguía en aquella casa, todavía había que organizarse. Cierta día de fiesta, la familia abecedario fué a ver un desfile que pasó por la plaza del pueblo y fue entonces cuando todos a un mismo tiempo se dieron cuenta de que había una forma de organizarse: por tamos, como los que marchaban ese día en el desfile. Y se fueron a su casa, hicieron asamblea y dijeron: por este mes así vamos a organizarnos. El mes que entra cambiaremos de equipos, por ahora: ¡A FORMARNOS!

Y así quedaron, finalmente los chaparritos, a los que les encargaron limpiar la casa: "a", "c", "e", "i", "m", "n", "ñ", "o", "r", "s", "u", "v", "w", "x", "z".

Luego los que tenían piernas largas, tan largas que parecían que les colgaban y a ellos les encargaron limpiar el pozo: "g", "j", "p", "q", "y".

Finalmente los altos, los encargados de arreglar el techo de la casa: "b", "ch", "d", "h", "l", "ll", "t".

Y así fué como (al menos por ese mes), la familia de las letras logró por fin organizarse.

ANEXO (11)

ESCRITURA Y CALIGRAFIA.

La colaboración de las letras en relación al renglón es la principal ayuda que se puede brindar al niño en función de la legibilidad de su escritura. Igual que para ejercitar la habilidad de la lectura, también para ejercitar la escritura nos vamos a servir del nombre propio del alumno. Recordamos que el nombre propio debe ser tratado como el taller lingüístico del alumno. Al escribir su nombre, el alumno debe reconocer primero la forma y el tamaño de las letras que forman su nombre.

Al ser altamente motivado para escribir muy bien su nombre propio el alumno con gusto y dedicación repite el intento de escribir su nombre (y los apellidos) lo mejor posible. Aprovechando esta disposición, se debe hacerle ver que las letras no son iguales de tamaño, que hay que ver que se ubican en tres niveles que mientras la mayoría es de nivel medio, algunas letras son de doble altura y van para arriba, mientras que otras (nada más cuatro), van para abajo.

Es muy importante, que el niño al empezar a escribir, haga el esfuerzo y sea motivado para escribir correctamente. Eso le ayuda en adquirir hábitos de orden y a que su escritura sea legible.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Lenguas Vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México. -- México : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1983. -- 467 p. -- (Ediciones de la casa chata, 20)
Bibliografía: p. 429-467
ISBN 968-496-026-3
- ALIANZA DE PROFESIONALES INDIGENAS BILINGUES (MEXICO) Plan Nacional para la instrumentación de la educación bilingüe bicultural. -- México : ANPIBAC, 1979 -- 61 p.
- AUSUBEL, D.P. Psicología educativa. -- 2a. ed. -- México : Trillas, 1980, -- 769 p.
- BAZUA, Silvia. "Los chontales de Tabasco" -- 8 p. -- En Grupos étnicos de México. -- México : INI, [1982] -- t.1.
- BRAVO AHUJA, Gloria. Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos. -- México : El Colegio de México, 1977. -- 367, [102] p.: 11.
Bibliografía: p.347-367.
- "Desarrollo cognitivo". -- p. 79-117. -- En Enciclopedia práctica de la pedagogía. -- México : Oceano, [197]
- LA EDUCACION INDIGENA BILINGUE BICULTURAL (la : 1979 jun.: Oaxtepec, Mor.) Conclusiones del primer seminario. -- (OAXTEPEC, Mor.): Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, 1979. -- 161 p.
- ESCOBAR, M.G. Paulo Freire y la educación liberadora. -- México : SEP, 1985. -- 160 p.
- FERREIRO, E. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. -- México : SEP, 1982. -- 164 p.
- FERREIRO, E. Y GOMEZ, P.M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. -- 3a ed. -- México :

Siglo XXI, 1984, -- 354 p.

- FERREIRO, E. y TOBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. -- 5a. ed. -- México : Siglo XXI, 1985. -- 365 p.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. -- 35a. ed. -- México : Siglo XXI, 1986. -- 151 p.
- FUENTE, Julio de la. Educación antropológica y desarrollo de la comunidad. -- (Colec. INI ; no.4; Ser. de antropología social).
- HEATH, Shirley Brice. La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación. -- México : INI, 1972. -- 317 p. -- (Colec. SEPINI ; 13. Ser. de antropología social).
- HUDSON, R.A. La sociolingüística. -- Barcelona : Anagrama -- 247 p.
- INCHAUSTEGUI, Carlos. Chontales de Centla: el impacto del proceso de modernización. -- Villahermosa, Tab. : Gobierno del Estado de Tabasco, c1985. -- 161 p. -- (Colec. Arqueología, antropología e historia)
ISBN 968-889-001-4
- KENNETH, S. Goodman. "El proceso de lectura : consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo". -- p. 13-28. -- En FERREIRO, E. y GOMEZ, P.M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. -- 3a. ed. -- México : Siglo XXI, 1984.
- LABLOU, Abbas. "La enseñanza de una segunda lengua: problema sociolingüístico de interés mundial". -- p. 377-412. -- En URIBE, Oscar, ed. La sociolingüística actual : algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones. -- México : UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 1974. -- 412 p.
- Lenguas. -- México : INI, 1987. -- 70 p. -- (México Indígena; no. 17)
- LINGS, Kjeld Jacinto, comp. Un elemento terriblemente dinámico : antología temática sobre la nueva educación indf-

- gena en América Latina. -- Estocolmo : Universidad de Estocolmo, Instituto de Estudios Latinoamericanos, 1987. -- 188 p. -- (Ser. "ocasional papers")
- LURIA, A.R. Lenquaje y pensamiento. Barcelona : Fontanella, 1980. -- 153 p.
- LUCKMANN, T. y BERGER, P. La Construcción social de la realidad. - 8a. ed. -- Buenos Aires: Amorrorty, 1986. -- 233 p.
ISNBN 950 - 518 - 009 - 3
- MAJCHRAK, I. Alfabetización a partir del nombre propio. México : Equipo Editor, S.C., 1987 -- 78 p.
ISNB 968 - 889 - 056 - 1
- MEXICO. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA. Bases Generales de la educación indígena. -- México : DGEI, 1985. -- 111 p. -- (Documento de Trabajo)
- PARODI, Claudia. La investigación lingüística en México. -- México : UNAM, 1981. -- 205 p.
- PEREZ GONZALEZ, B. El chontal de Tucta. -- Villahermosa, Tab. : Gob. del Estado, 1985. -- 115 p.
- PIAGET, Jean: Seis estudios de psicología. -- 5a. ed. -- Barcelona: Barral, 1974. -- 199 p. -- (Eds. de bolsillo).
Traducción de : Six études de Psychologie.
Incluye bibliografía e índice.
- SEMINARIO TECNICO DE POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACION Y ALFABETIZACION EN POBLACIONES INDIGENAS EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO PRINCIPAL DE UNESCO (1982 OCT. 4-9 : OAXACA). Informe final. -- México : Instituto Indigenista Interamericano : Comisión Naiconal de los Estados Unidos Mexicanos para la Unesco, (1982). -- [93] p.
- ROS ROMERO, Ma. del Consuelo. Bilingüismo y educación ; un estudio en Michoacán. -- México : INI, 1981, -- 259 p. -- (Colecc. INI ; no. 63. Serie de antropología social) incluye índice.
- SLOBIN, D.I. Introducción a la psicolingüística. -- Buenos Aires : Paidós, 1974. -- 155 p.

- STAVENHAGEN, Rodolfo. Problemas étnicos y campesino ; ensayos. -- México : INI, 1980. -- 198 p. -- (Colec. INI ; núm. 60. Ser. de antropología social)
ISBN 968-822-008-6
- URIBE VILLEGAS, Oscar. Sociolingüística ; una introducción a su estudio. -- México : UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 1970. -- 205 p.
- VIGOTSKY. Pensamiento y lenguaje. -- México : Eds. Quintosol, [197-?]. -- 215 p.
- VILLA ROJAS, Alfonso. "Los Chontales de Tabasco, México". -- p. 27-29. -- En América Indígena. -- V.24. enero-marzo 1964.