



UNIVERSIDAD DON
VASCO, A.C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A. C.

INCORPORACIÓN No. 8727 – 43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**DIFICULTADES QUE ENFRENTA EL DOCENTE INDÍGENA BILINGÜE EN
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA
DEL IDIOMA ESPAÑOL CON NIÑOS INDÍGENAS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

VERÓNICA VARGAS MORALES

Asesor: Lic. Víctor Hugo Honrado Pulido

URUAPAN, MICH., A 05 DE DICIEMBRE DE 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

A los maestros que laboran en comunidades indígenas, en especial a los que trabajan en la comunidad de Comachuén.

Al alumnado indígena, que por no dominar la lengua nacional, es marginado y día a día se enfrenta a la castellanización con el fin de superarse.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme siempre la fuerza necesaria para seguir adelante.

A mis padres: Santiago y Carmelina, por haberme brindado la oportunidad de continuar con mis estudios, aún por ser mujer, y por su apoyo incondicional para la elaboración de la presente investigación.

A mis hermanos: Leticia, Ana Karina, Jesús Antonio, Maricarmen y María porque nunca me dejaron sola.

De manera especial a mis abuelos: Jesús y Agustina, Francisco y Magdalena, Antonio y Ma. de Jesús, que gracias a su preservación y resistencia cultural me han heredado la lengua p'orhé, la cual me motivó para elaborar el presente trabajo.

Al pueblo que me vio nacer: Comachuén, y a su gente, porque fueron quienes me impulsaron a elegir el tema de estudio.

A todos los maestros que a lo largo del camino estudiantil me han formado con sus enseñanzas y valores, los cuales contribuyeron para la culminación de esta investigación.

A mi asesor: el lic. Víctor Hugo Honrado, por sus valiosas aportaciones al trabajo. Asimismo, a los licenciados Carlos Alberto Mendoza y Héctor Raúl Zalapa, ya que gracias a cada una de sus sugerencias, el trabajo tuvo resultados satisfactorios.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

| | |
|---------------------------------|---|
| Antecedentes del problema..... | 1 |
| Planteamiento del problema..... | 3 |
| Objetivo general..... | 4 |
| Objetivos particulares..... | 4 |
| Justificación..... | 5 |
| Limitaciones del estudio..... | 6 |
| Marco de referencia..... | 7 |

CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Concepto de educación..... | 10 |
| 1.2 La educación indígena en Michoacán..... | 12 |
| 1.3 Educación bilingüe..... | 18 |
| 1.4 La educación intercultural bilingüe..... | 24 |
| 1.4.1 Objetivos de la educación intercultural bilingüe..... | 27 |
| 1.4.2 Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe..... | 28 |
| 1.5 El niño y la niña indígena..... | 30 |
| 1.5.1 Sus características..... | 31 |
| 1.5.2 El papel del educando indígena dentro de la educación intercultural bilingüe..... | 34 |
| 1.6 La comunidad indígena y la escuela..... | 36 |
| 1.7 La educación primaria en las comunidades indígenas..... | 38 |

CAPÍTULO 2: EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA

| | |
|---------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 Importancia de la adquisición de la lecto-escritura..... | 41 |
| 2.2 Concepto de lectura..... | 43 |
| 2.3 Concepto de escritura..... | 45 |
| 2.4 El proceso de adquisición de la lecto-escritura..... | 46 |
| 2.4.1 Nivel presilábico..... | 49 |
| 2.4.1.1 Representaciones gráficas primitivas..... | 50 |
| 2.4.1.2 Escrituras unigráficas y sin control de cantidad..... | 51 |
| 2.4.1.3 Escrituras fijas..... | 52 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4.1.4 Escrituras diferenciadas..... | 52 |
| 2.5 Nivel silábico..... | 53 |
| 2.6 Nivel alfabético..... | 55 |
| 2.7 Método de lecto-escritura utilizada por el docente indígena bilingüe..... | 57 |
| 2.7.1 Material didáctico utilizado por el docente indígena bilingüe para la enseñanza de la lecto-escritura | 60 |
| 2.7.2 Causas del fracaso en la adquisición de la lecto-escritura..... | 61 |
| CAPÍTULO 3: EL DOCENTE INDÍGENA BILINGÜE | |
| 3.1 Concepto de docente..... | 64 |
| 3.2 La práctica docente..... | 66 |
| 3.2.1 La práctica del docente p'urhépecha..... | 67 |
| 3.3 Características del docente indígena bilingüe..... | 69 |
| 3.4 Funciones, roles y tareas que desempeña el docente..... | 71 |
| 3.5 Dificultades generales de la docencia indígena..... | 76 |
| 3.5.1 Dificultades sociales..... | 78 |
| 3.5.2 Problemas de comunicación..... | 78 |
| 3.5.3 Problemas de lectura en los niños..... | 81 |
| 3.5.4 Problemas en la escritura..... | 83 |
| 3.5.5 Incumplimiento de tareas..... | 84 |
| 3.6 Relación maestro-alumno..... | 85 |
| CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | |
| 4.1 Descripción metodológica..... | 87 |
| 4.2 Descripción de la población..... | 93 |
| 4.3 Desarrollo de la investigación..... | 94 |
| 4.4 Análisis e interpretación de resultados..... | 95 |
| Conclusiones..... | 111 |
| Propuesta..... | 119 |
| Bibliografía..... | 128 |
| Hemerografía..... | 136 |
| Otras fuentes de consulta..... | 138 |
| Anexos | |

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo central el análisis de las dificultades que enfrenta el docente indígena bilingüe, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura del idioma español, con niños indígenas del primer grado de primaria. El estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa, utilizando la observación y la entrevista como técnicas para la recolección de datos.

Los sujetos investigados fueron dos grupos de primer grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Niños Héroe” de la comunidad indígena de Comachuén, municipio de Nahuatzen, Mich.

Los resultados que arrojó la investigación indican que los aspectos que impiden la apropiación efectiva del proceso de la lectura y escritura son: las dificultades sociales, los problemas de comunicación, problemas de lectura y escritura en los niños, incumplimiento de tareas, la falta de cooperación e integración de los padres de familia con respecto al proceso educativo, la discordancia entre el método pronalees y el contexto social, la falta de preparación docente, la desnutrición de los niños, problemas familiares y emocionales y, por último, se tienen las condiciones antihigiénicas con las que ingresan los niños a la escuela.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes del problema.

En la actualidad, el bilingüismo es visto como un fenómeno complejo, difícil de definir, ya que existen controversias sobre su concepto o las características que incluye, aunque es claro que su uso y aplicación se vuelven necesarios y obligatorios donde hay una interacción por lo menos con dos lenguas; como dicen Baker y cols. (1997), la enseñanza bilingüe general comprende el uso conjunto de dos lenguas mayoritarias en una escuela.

Los mismos autores sostienen que el objetivo de la enseñanza transitoria es también asimilacionista. Difiere de la enseñanza por sumersión en que a los estudiantes de la minoría de lenguas se les permite temporalmente usar su lengua materna, y a menudo se les enseña con base en ella, hasta que se considera que tienen suficiente competencia en la lengua mayoritaria (el castellano) para hacer frente a la enseñanza general.

Con esto se puede apreciar que el uso de la lengua materna dentro de la escuela sólo es permitido en cierto momento, ya que se va introduciendo la lengua nacional, en este caso el español.

Por otro lado, Vargas y cols. (2007) mencionan que el bilingüismo, dentro de la educación, implica que los alumnos desarrollen competencias comunicativas en dos lenguas: la materna y el español, como es el caso de las comunidades p'urhépechas, en donde la escuela como principal medio de enseñanza formal tiene

diferentes tareas, una de ellas, como lo expresan las comunidades indígenas es la enseñanza de la lecto-escritura.

Al respecto, Cazden y cols. (2002) expresan que la lecto-escritura es un proceso lingüístico, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos, desempeñan un papel importante, dicho proceso es de carácter social y su aprendizaje significa el dominio tanto de la lengua escrita como de la oral, es decir, es un proceso que se da de manera simultánea porque al leer se interpreta lo escrito y al escribir se representa el lenguaje oral; por ello, los dos procesos están íntimamente ligados entre sí.

Algunos estudios que a continuación se mencionan presentan una relación directa con el tema de investigación; Méndez y cols. (2006) dan cuenta de las variadas formas en que se asume la profesión de enseñar en las escuelas bilingües y sobre la importancia de una educación intercultural bilingüe. En relación con el tema de la lecto-escritura a nivel primaria, Gutiérrez y Madrigal (2008) señalan la importancia e influencia del docente en el éxito o fracaso de la lecto-escritura por parte de los alumnos.

En este escenario, resulta importante identificar y profundizar sobre las diferentes problemáticas que enfrentan actualmente los docentes indígenas bilingües, para que la educación y, en particular, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, dentro de la escuela Primaria Bilingüe “Niños Héroes”, que será el contexto de estudio, sea el más adecuado. Algunas de las dificultades que se han identificado consisten en problemas de comunicación, de lectura en español, de redacción, de manejo del lenguaje, entre otras.

Planteamiento del problema.

El problema que se plantea en la presente investigación, es el siguiente:

Dentro de la historia de la educación, el docente ha desempeñado diferentes roles que la sociedad le ha encomendado según las necesidades de la misma; sin embargo, éstas varían de acuerdo con las características de los propios educandos y del medio en el que se desenvuelven.

Una de las tareas principales del docente de nivel primaria, es la enseñanza de la lecto-escritura, que durante su proceso se enfrenta a infinidad de problemas, los cuales son motivos para que los resultados obtenidos no sean del todo satisfactorios, como es el caso específico de los profesores indígenas bilingües (español-p'urhépecha) dentro de comunidades indígenas, debido a que su labor es enseñar a leer y escribir a niños indígenas en español, aun cuando éstos tienen como lengua materna la p'urhépecha.

Por lo tanto, el problema se manifiesta en que no todos los niños logran apropiarse de la lecto-escritura en el primer grado de primaria, y los que sí lo hacen, presentan insuficiencias, porque no escriben de manera correcta, sus grafías son un tanto deficientes, con faltas de ortografía, mala estructura de oraciones o textos cortos, y en la lectura, leen sílaba por sílaba, omiten alguna letra, no respetan los signos de puntuación o en casos extremos no saben leer. Algunos docentes manifiestan al respecto que, en este caso, la lengua materna influye de manera negativa, así como las tradiciones de la comunidad.

Es por ello que la investigación estará encaminada a identificar las diferentes situaciones a las que se enfrentan los profesores indígenas bilingües en este proceso, ya que incluso en la actualidad no se cuenta con información suficiente y específica sobre los retos y dificultades a los que se enfrentan

estos profesores al momento de propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura del idioma español a niños indígenas.

Por ello, el planteamiento del problema lleva al siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta el docente indígena bilingüe al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura del idioma español con niños indígenas de la “Escuela Primaria Bilingüe Niños Héroe”, de la comunidad de Comachuén, Mich.?

Objetivo general.

Analizar las dificultades a las que se enfrenta el docente indígena bilingüe dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura del idioma español, con niños indígenas de primer grado de primaria.

Objetivos particulares.

1. Identificar los diferentes papeles que desempeña el profesor indígena bilingüe.
2. Revisar las características del educando indígena bilingüe.
3. Establecer las ventajas y desventajas que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en el idioma español.
4. Describir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.
5. Descubrir la metodología utilizada por el docente indígena para la enseñanza de la lecto-escritura en primer grado.
6. Identificar las ventajas y desventajas del método empleado por el docente para la enseñanza de la lecto-escritura.

Justificación.

Hoy en día es común oír hablar de educación bilingüe, sin embargo, no se sabe con exactitud cuáles son los problemas a los que se enfrenta día a día este tipo de educación, debido a la falta de información y un trabajo específico que permita reconocer las dificultades. Es por ello que la presente investigación identifica y analiza tales problemas, en específico, los que enfrenta el profesor indígena bilingüe dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Por lo tanto, la presente investigación aporta información a una de las instituciones educativas bilingües de la comunidad de Comachuén y, en particular, a los profesores bilingües que imparten el primer grado de primaria. Mediante esta investigación se identifican los aspectos en donde existen dificultades, para de esta manera mejorar la calidad de enseñanza de la lectura y la escritura y, en su caso evaluar el método con el que se está trabajando. Asimismo, beneficia a la comunidad y a los padres de familia de la misma, porque permite que se den cuenta de los problemas a los que se enfrentan estos profesores y tengan un conocimiento más amplio acerca de las causas por las cuales sus hijos, en determinados momentos, no obtienen los resultados deseados dentro de este proceso educativo. Al mismo tiempo, aportará beneficios a los mismos alumnos, porque se tomarán en cuenta sus características para poder mejorar su desempeño dentro de la adquisición de la lectura y la escritura.

La presente investigación resulta de suma importancia, ya que además de aportar conocimientos nuevos a la educación indígena p'urhépecha, que ha sido inmensamente descuidada y que no ha logrado grandes progresos, debido

a la marginación y olvido en la que se tienen a dichas comunidades indígenas. Por otro lado, resulta pertinente al pedagogo, debido a que se abordarán temas que le son significativos dentro de su campo de estudio como la lecto-escritura, ya que éste es uno de los procesos primordiales dentro del campo educativo para la formación de todo educando. Por ello tendrá la oportunidad de evaluar dicho proceso y por consiguiente proponer soluciones que mejoren el método y la didáctica de enseñanza de la lectura y la escritura dentro de las primarias de comunidades indígenas.

Limitaciones del estudio.

Las limitantes que se presentaron durante la presente investigación fueron principalmente la distancia geográfica, ya que para el estudio de campo la investigadora se tenía que trasladar a la comunidad en donde se localiza la institución estudiada, adicionalmente, la investigación se vio afectada por la suspensión obligatoria de clases a nivel nacional por un brote de influenza tipo A H1 N1.

Marco de referencia.

El escenario de la presente investigación fue la Escuela Primaria Bilingüe “Niños Héroes”, institución ubicada en la comunidad indígena de Comachuén, Municipio de Nahuatzen, Michoacán, la cual se localiza a la salida del pueblo vecino de Turícuaro, entre las calles Miguel Hidalgo y Prolongación Morelos.

Esta institución fue fundada el 3 de septiembre de 1985; actualmente se rige por el enfoque ideológico laico y se sustenta con el modelo educativo constructivista. Su visión y misión son:

Visión: elevar el nivel de adquisición y construcción de conocimientos, competencias y actitudes en los alumnos, como una necesidad que la sociedad exige a la escuela y a los docentes. Lo anterior se logra a través de un conocimiento pertinente que permita al estudiante globalizar su interpretación, explicación y construcción del pasado, presente y futuro; en cada una de sus situaciones individuales y colectivas, se propician los valores para una mejor convivencia y supervivencia del género humano y la naturaleza.

Misión: adquirir y construir el conocimiento, e impulsar el desarrollo de las habilidades y destrezas de los alumnos, las cuales respondan a las necesidades que exige el medio local y universal en el que se desenvuelven, para lograr un cambio en el desarrollo de la sociedad en los diferentes aspectos: social, económico, ecológico, afectivo y científico.

Algunos de los valores que se promueven y trabajan son: diversidad cultural, respeto, responsabilidad, convivencia, equidad, dialogo, entre otros.

La institución cuenta con la siguiente infraestructura: 14 aulas, dirección, aula de usos múltiples, dos canchas de básquetbol, un campo de fútbol, sanitarios para personal docente y letrinas para el alumnado; cuenta con 342 alumnos, en donde la mayoría son del sexo femenino, de la edad fluctúa de 5 años con 10 meses a los 14 años de edad; la mayoría son de bajos recursos, ya que los oficios de sus padres son de albañiles, campesinos, jornaleros, comerciantes, carpinteros y personas que emigran al norte; pocos de ellos tienen la primaria terminada.

En cuanto a la planta docente, esta institución cuenta con 11 profesores y 7 profesoras, todos ellos pasantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la U.P.N; sólo dos de ellos con título de la normal superior, entre ellos el director. La antigüedad que presentan va desde los tres a los 33 años. La gran mayoría tiene entre 10 y 15 años laborando en esta primaria.

Por último, es importante hablar acerca de las características que presenta el pueblo de Comachuén, en donde se encuentra localizada la institución a estudiar. Fue evangelizado por Fray Juan de San Miguel en 1522, es por esta razón que la comunidad es tan creyente y ritualista, su principal característica recae en la lengua materna de los habitantes: el p'urhépecha, con ella se mantiene así, infinidad de costumbres y tradiciones que dejaron los antepasados, con esto se logra la unidad del pueblo, el cual para la celebración de las fiestas se divide en dos barrios: el de arriba y el de abajo; lo mismo para cualquier otro evento, ya sea político, cultural o que beneficie directa o indirectamente a la comunidad.

Respecto al ámbito educativo cuenta con un Centro de Educación Inicial, dos planteles de preescolar, dos primarias bilingües, una telesecundaria y una secundaria federal.

A nivel general, la comunidad cuenta con gran índice de analfabetismo, principalmente en mujeres, ya que aún existe la mentalidad de que el estudio es privilegio de los hombres y las mujeres se deben dedicar al hogar y al cuidado de los hijos.

El principal fuente de trabajo es la tala de árboles por parte de los hombres y por parte de las mujeres el bordado de punto de cruz.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE

Como resultado del reconocimiento de que en el territorio mexicano se encuentran grupos indígenas que, con diversas lenguas y culturas, conviven e interactúan entre sí y con otros grupos no indígenas, las propuestas para la educación bilingüe han transitado por diversos enfoques y tratamientos que van desde la castellanización hasta el de privilegiar el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas.

En la actualidad, se reconoce la existencia de una gran variedad de situaciones lingüísticas dentro de las comunidades indígenas, particularmente dentro del aula, es por ello que en el presente capítulo se retomarán diferentes conceptos, aspectos y características que forman parte de la educación indígena bilingüe p'urhépecha – español, para lo cual se partirá del concepto general de educación.

1.1 Concepto de educación.

Esta palabra, conforme al contexto y tiempo, se va adaptando de acuerdo con las características en las que se esté viviendo. La educación es un fenómeno propio del ser humano, inherente a su naturaleza. Con respecto a esto, Nassif (1958) dice que la primera característica que se encuentra de la educación al buscar su concepto es lo que podría llamarse su humanidad. Aparece siempre como un proceso del cual el hombre es autor e interprete, juez y parte. Del animal cuando mucho se puede afirmar que es adiestrable o domesticable, pero no educable.

Según el origen etimológico, la palabra educación proviene del latín *educere* “guiar, conducir” o *educare* “formar, instruir”. A esta definición se le han ido agregando elementos que lo enriquecen más. Por ejemplo, para Rousseau (1972), la educación ha de atender tanto al aspecto físico, como al intelectual y moral, ya que, en ella, el sentimiento y la vida afectiva tienen que ocupar un lugar tan importante como la razón.

Por otro lado para Lafourcade, (1969: 5) “la educación es un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a su influencia, en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación”.

Para Mantovani (1968), la educación es una de las fuerzas más decisivas de la formación individual y del destino de los pueblos.

Destacando elementos de cada definición, se puede decir que la educación es un proceso continuo de formación del ser humano, en el cual se busca enriquecer cada una de sus capacidades, habilidades, conocimientos y destrezas, para lograr con esto su formación integral, la cual le permita desenvolverse y adaptarse de manera plena en el entorno al que pertenece. El sujeto se convierte así en partícipe activo de la misma sociedad que lo forma, ya que compartirá características similares a la de los demás integrantes.

1.2 La educación indígena en Michoacán.

Para entender la situación actual de la educación indígena en Michoacán, resulta necesario retomar un poco de historia de la nación, la cual comienza con la llegada de los conquistadores al territorio michoacano; apenas llegados, los primeros religiosos franciscanos que vinieron a la conquista pacífica espiritual de estos reinos, dieron principio a su obra educativa, fundando colegios y formando grupos dedicados a la enseñanza de la juventud.

Como menciona Romero (1962), los primeros religiosos que vinieron a Michoacán trataron de fundar desde luego, centros de cultura. Por ejemplo, Fray Juan de San Miguel en 1531 estableció en Guayangareo el Colegio de San Miguel, el cual más tarde decae. El segundo esfuerzo educativo en Michoacán se debe a los agustinos, quienes fundaron la casa de estudios Mayores o Universidad en el pueblo de Tiripetío, aproximadamente en 1540. “Pero el centro de estudios de mayor trascendencia en Michoacán, el que ha subsistido durante cuatro siglos dándole a México muchos de sus hombres más representativos en la acción social y en la actualidad, es el Colegio de San Nicolás, fundado en la ciudad de Pátzcuaro por el Lic. Don Vasco de Quiroga, primer obispo de Michoacán y trasladado a Valladolid, (hoy Morelia) en el año de 1580” (Romero; 1962: 113).

Don Vasco de Quiroga era un hombre de extraordinaria acción social y comprendió la necesidad que existía de preparar al indio, “el indio tiene enormes recursos espirituales, intelectuales y morales que permanecen en estado latente, la escuela debe convertirlo en el artífice de su mejoramiento moral, cultural y económico” (Verduzco; 1952: 9). En la actualidad, se puede ver que a la escuela le falta mucho por hacer, para formar de manera integral al indígena, ya que, debido al

modelo con el que se fomenta la educación, ésta se limita a cuestiones meramente académicas, dejando de lado los aspectos que mencionaba Vasco de Quiroga y que son importantes en la formación del indio.

A partir de 1522, los conquistadores impusieron un nuevo orden social entre los grupos indígenas de Michoacán.

El aspecto esencial que caracteriza al periodo colonial, es que “las lenguas indígenas fueron de gran provecho para la penetración de la ideología que los conquistadores quisieron imponer” (Bravo; 1977: 15). A pesar, de que ha pasado el tiempo, se puede encontrar en la realidad que esta afirmación aún sigue presente en las comunidades indígenas, porque su propia lengua es la que sirve como vía, para que otras culturas introduzcan en sus mentes diferentes ideologías y formas de pensar, que en ocasiones influyen de manera negativa en la comunidad.

Durante el periodo del México Independiente (1821-1910), en los albores del siglo XIX, el problema fundamental sigue en pie: la incomunicación; se buscaba una clave para derrumbar las barreras lingüísticas, “se veía al indígena como una barrera para el desarrollo del país” (Bravo; 1977: 57). En 1889, ya en el Porfiriato y concretamente en el Congreso de Institución Pública convocado por Baranda, se confiesa entonces abiertamente el olvido en el que se tenía a las minorías étnicas, propone una educación popular en vez de una enseñanza elemental, afirma que la tesis de la desigualdad intelectual de los indígenas es una gran falsedad, han hecho poco en cuanto al ámbito cultural debido a que es poco lo que se ha hecho por elevar su nivel educativo. (Baranda; 1977).

En el resultado de la Revolución Mexicana se presta más atención a los indígenas, retomando las políticas de incorporación que anteriormente ya se habían practicado. En este marco, en 1921 se crea el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena.

Para 1923 la Secretaría de Educación Pública (SEP), estableció las bases para la acción educativa en el Estado de Michoacán, la cual fue programada en forma más realista, pues se adaptó al presupuesto y a las necesidades locales, así lo hace ver Reyes (1993).

En 1925, se crea el Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Indígena, y en 1932 el Proyecto Nacional de Incorporación Indígena, del que forma parte el de Carapan, bajo la dirección de Moisés Sáenz; este proyecto busca principalmente: “desarrollar estudios e investigaciones de antropología social, para cerciorarse de las realidades del medio indígena y de los fenómenos que operan en el proceso de la asimilación de la población aborígen al medio mexicano” (Sáenz; 1992: 21), también buscaba el mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas, pero como era de esperarse, el gobierno no invirtió el presupuesto suficiente ni dio el apoyo que se requería para cubrir las necesidades básicas de los indígenas, por lo cual los resultados no fueron del todo satisfactorios, además de que su duración fue muy corta dentro de la zona conocida Cañada de los Once Pueblos.

En 1939 se organizó en Pátzcuaro Michoacán, la primera asamblea de filólogos y lingüistas convocados por Luis Chávez Orozco, “quien llama en su ayuda a las instituciones antropológicas para discutir y someter a consenso un plan de desarrollo de las regiones étnicas que presupone como actividad prioritaria la

implementación de proyectos de alfabetización en lenguas vernáculas” (Aguirre; 1993: 297).

De esta asamblea surgió el Consejo de Lenguas Indígenas, que en Michoacán se concreta a través del Proyecto Tarasco de Mauricio Swadesh. Como lo menciona Aguirre (1993) las intervenciones de Swadesh en la asamblea se encaminaron con insistencia a procurar la utilización de las lenguas vernáculas en la enseñanza y al fin lograr el respaldo de la Asamblea para un plan de alfabetización del pueblo p’orhé, como medio para construir un modelo cuyo propósito era su extensión a los restantes grupos étnicos del país.

Es así que Swadesh dirige el Proyecto Tarasco, “En el mes de julio de 1939 se instalaron las oficinas de dicho proyecto en la Escuela Vocacional de Agricultura de la población de Paracho, Michoacán, y los primeros pasos que se dieron consistieron en la preparación de los maestros nativos” (Aguirre; 1952: 324). Dentro de este proyecto el niño o adulto llegaba a conocer y a manejar las letras del alfabeto y, por tanto, a aprender a leer, en un término de quince a veinte días y con diez a quince días más de práctica de escritura en su lengua materna. Así, cuando los alumnos habían adquirido suficiente práctica en la lectura y escritura de su propio idioma, se procedía a la castellanización.

Se puede rescatar que los dos proyectos anteriores, a través de la alfabetización del indio, sólo han buscado su incorporación al medio nacional, buscando la pérdida de su lengua materna y así poderles enseñar el castellano, considerándose a este como el idioma correcto y el que ayudará al desarrollo del país.

En continuidad con los hechos históricos y las instituciones que han dado pie a la situación actual de la educación indígena en Michoacán, en 1947, se crea la Dirección de Asuntos Indígenas y en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI) que propicia que en 1952, la educación en el medio indígena sea adaptada a las características culturales y lingüísticas de su población, tomando en cuenta la experiencia educativa y el desarrollo integral a través de los promotores culturales de los propios grupos étnicos.

En Michoacán, en 1977, se crea la Coordinación Estatal de Educación Indígena y en 1993, la Dirección de Educación Indígena de Michoacán, que en 1995 sufre otra transformación en su estructura orgánica.

Lo más actual es la creación del Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM), en el 2002, el cual inicia un proyecto de investigación: El uso de la lengua materna en el salón de clases en comunidades monolingües p'urhépechas.

En resumen, la educación indígena a nivel nacional no ha podido enriquecer la cultura de los pueblos nativos. Esto se debe a que no existe un modelo establecido y especial de formación para el educando indígena, ya que cada gobierno implementa su política educativa, acorde con sus ideales y perspectivas. Esto no permite la continuidad en la formación del individuo.

La educación indígena en Michoacán, así como en los demás estados del país, cuenta con dos tipos de educación: la formal o escolarizada y la informal. La primera, como dice Aguirre (1952), es aquella en la cual la educación es proporcionada por especialistas, en edificios específicos particularmente destinados a este fin. Esta clase de educación tiene tal relevancia, que a veces es considerada

como la única categoría, cuando es en realidad sólo una parte. La escolarización extrae al niño de su hogar, de sus juegos y ocupaciones habituales, lo cual no está exento de inconvenientes.

“La situación más tensa se presenta en aquellas culturas subordinadas donde la educación es impuesta por la cultura dominante y alcanza proporciones dramáticas en los casos en que la educación escolar es impartida en una lengua extraña” (Aguirre; 1952: 312).

Tal es el caso de las comunidades indígenas, en donde en la mayoría de las escuelas las clases se imparten más utilizando el español, por lo que se deja de lado la lengua materna.

Por su misma exigencia, sinónimo de rigidez e inadecuación de los contenidos, la educación formal oculta lo que es el mismo proceso educativo, al convertirlo en algo valioso en sí mismo, independientemente de la relación e integración que tenga con la realidad.

Uno de los propósitos que la sociedad le encomienda a la escuela consiste en que: “La escuela está llamada a poner las bases del mejoramiento moral, cultural, social, económico y político del indígena” (Verduzco; 1951: 67).

Por su parte, la educación informal prepara para saber hacer; gracias a ella se capacita mano de obra, es más flexible y principalmente tiene lugar en la familia. En contraste con la educación escolar y mucho antes de que ésta pueda ser impartida, el niño experimenta la acción de otra clase de educación: en el hogar, en la iglesia y en la calle, de carácter informal, que recibe entre nosotros la designación vulgar, pero eminentemente expresiva, de crianza, así lo expresa Aguirre (1952).

Este proceso inicia desde que el niño nace y tiene varios objetivos, entre ellos, mantener la cultura y en su haber también la lengua, por ejemplo: “La sociedad tarasca educa a sus miembros para suministrarles: la personalidad deseada por el grupo; una socialización adecuada; y las habilidades indispensables para ganarse la vida” (Aguirre; 1991: 149). Es decir la educación informal busca la conservación de las características propias de un determinado grupo social.

En el mismo sentido, “La educación indígena no escolarizada, esta es la educación que los padres daban a sus hijos, a través de la familia y la comunidad indígena, resistió y es la única que ha resistido de la colonia hasta nuestros días” (Medina; 1883: 95), gracias a este tipo de educación, los indígenas aún conservan gran parte de su cultura, identidad y lengua.

A pesar de los grandes logros educativos, se estima que en el Estado todavía faltan escuelas y maestros para satisfacer la demanda, tanto en la educación en general como en la indígena, en particular.

Llegar a satisfacer las demandas educativas de cada estado y en específico, de cada cultura, aún se ve como algo inalcanzable, ya que no depende únicamente de la voluntad de los que participan directamente en este proceso, sino que involucra cuestiones que no están al alcance de todos.

1.3 Educación bilingüe.

Como ya se mencionó anteriormente, en la presente investigación se hablará de educación bilingüe, refiriéndose así al caso específico de la que involucra el uso del español y el p'urhépecha.

El proceso educativo suele ser flexible, ya que se debe adaptar a las necesidades tanto sociales como individuales del ser humano, es por ello que la práctica educativa de los pueblos indígenas cuenta con características propias, y la lengua es una de ellas.

Hablar de educación bilingüe implica involucrar distintos aspectos, que no sólo tienen que ver con la lingüística, sino que se relacionan con variantes que van más allá del habla, como pueden ser: las ideas, formas de pensar, valores, costumbres, entre otras, que a través de este tipo de educación se van relacionando y hasta cierto punto mezclando en esas dos culturas que interactúan entre sí. (Méndez; 2006)

A lo largo de la historia de la educación, poco se ha trabajado en una educación bilingüe real, ésta ha sido más de enunciado y de discurso que de realización práctica. (Méndez; 2006)

Retrocediendo un poco, es menester hablar acerca de los trabajos e intentos que se han realizado dentro de este ámbito. Se tiene que en 1937, siendo el etnólogo Carlos Basauri jefe del Departamento de Educación Indígena de la SEP, pone en marcha un programa de transformación de las escuelas e internados indígenas, con lo que intenta por primera vez echar andar un Plan Nacional de Educación Bilingüe. Ya que dicho funcionario buscaba el reconocimiento del gran valor cultural de las lenguas indígenas. (Aguirre; 1993)

Durante el sexenio de 1976-1982, la SEP implementa un nuevo enfoque en la educación indígena, con el nombre de Educación Bilingüe Bicultural.

La educación indígena bilingüe ha sufrido diferentes transformaciones, debido a las necesidades que han ido surgiendo; actualmente es conocida y nombrada como educación intercultural bilingüe, presentando un enfoque más amplio e integral, del cual se hablará más adelante.

El fenómeno del bilingüismo ha sido estudiado desde varias perspectivas y enfoques, de las cuales, la psicolingüística y la sociolingüísticas son las más importantes. A continuación se citan algunos conceptos de educación bilingüe.

Para Baker y cols. (1997), la enseñanza bilingüe general comprende el uso conjunto de dos lenguas mayoritarias en una escuela.

Por otro lado, Vargas y cols. (2007) opinan que el bilingüismo, dentro de la educación, implica que los alumnos desarrollen competencias comunicativas en dos lenguas: en la lengua materna y el español, como es el caso de las comunidades p'urhépechas.

Se le llama educación bilingüe, “por el hecho de que contemplará de la misma forma que en el caso del castellano, la enseñanza de la lectura, la escritura y la estructura lingüística y gramatical de las lenguas vernáculas donde se habla o se enseña en las comunidades donde se han perdido”. (Medina; 1983: 99)

La educación bilingüe, como lo mencionan los autores, se refiere a que dentro del aula, las clases se impartan de manera equilibrada tanto en español como en p'urhépecha; esto no debe ser motivo de confusión, porque dentro de algunas comunidades el idioma dominante suele ser el español, porque se considera que la lengua materna ya es conocida por los niños y por lo tanto no es necesaria su enseñanza formal, esto trae como consecuencia que poco a poco se vaya perdiendo.

Para que esto no suceda, los profesores deben de propiciar el bilingüismo en su práctica educativa diaria.

Esta modalidad resulta importante, debido a que los “grupos indígenas, por el hecho de hablar idiomas nativos muy diferentes entre sí y de difícil aprendizaje para los monolingües en castellano, están separados de la cultura nacional”. (CREFAL; 1980: 11)

Los padres de familia mandan a la escuela a sus hijos con fin de que aprendan el español, para que se pueden comunicar y relacionar con gente que no es de la misma comunidad, y cuando sean grandes puedan conseguir mejores empleos fuera del pueblo, pero por otro lado, hay papás que no quieren que sus hijos pierdan su lengua natal, por eso no los mandan a la escuela, consideran que asistir a una institución educativa los va a obligar a hablar el español y poco a poco se olvidarán de sus raíces lingüísticas. Aquí empieza el conflicto entre la lengua que habla el niño y la que se cree que debe aprender, porque los maestros en este sentido se sienten presionados ante los padres de familia y la misma comunidad y consideran que es mejor que los aprendizajes de los alumnos sean transmitidos únicamente en español, para de esta manera cumplir con la demanda que se les pide, aunado a dicho conflicto se encuentra también el hecho de que existen maestros que desconocen totalmente el p'urhépecha, por lo tanto, no les queda otro camino que llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje únicamente en castellano, dejando a un lado la lengua materna. En este caso no se estaría implementando la educación bilingüe, porque se está dando prioridad a la lengua nacional. (Méndez y Vargas; 2007).

Con la situación anterior se está manifestando una discriminación o limitación contra una lengua, y es precisamente lo que pretende evitar la educación bilingüe. Es necesario que todos los partícipes del proceso educativo tengan en cuenta la importancia de cada una de los idiomas, así como su función en la formación y desarrollo del ser humano. Porque aún cuando los niños aprendan el español, seguirán teniendo sus raíces indígenas y desde luego mantendrán su idioma, pero a la vez la fortalecerán en la escuela y no serán analfabetas de su propia lengua, porque la mantendrán viva gracias a la educación bilingüe.

Si este tipo de formación no tiene en cuenta el aspecto antes mencionado, y le da prioridad al uso del español, acarreará la pérdida de la identidad cultural, y provocará la desaparición del idioma nativo, lo cual presenta una serie de inconvenientes para los miembros de las culturas indígenas, algunas de ellas son:

- “La pérdida de una serie de conocimientos concretos y prácticos que, depositados en conceptos en los idiomas nativos, son el resultado de muchos años de experiencia y de experimentación.
- La adquisición de la noción por parte del indígena, de que todo lo aprendido en casa es malo.
- La desorientación psíquica del educando al destruirse los soportes de una personalidad integrada y coherente, pues en el proceso de aculturación el individuo afectado rechaza su cultura ancestral al mismo tiempo que es rechazado como un indígena ‘revestido’, por la cultura dominante.
- Continuación de la situación de las culturas indígenas oprimidas como estancas y moribundas, pero que no van a morir, pues si resistieron 400

años, están aquí para quedarse algunos siglos más”. (CREFAL; 1890: 12-13)

El intercambio comercial y la migración constantemente dan pie a que se originen este tipo de situaciones en los indígenas, ya que implican una frecuencia de contactos con individuos partícipes de culturas distintas a la del grupo propio. (Aguirre; 1991)

La educación bilingüe debe permitir el desarrollo de las lenguas indígenas y del español, sin que una lengua domine a la otra, por lo que es necesario apoyar constantemente el proceso de adquisición de la lengua materna hasta que los alumnos logren expresarse con ella con claridad y precisión, ya que su adquisición formal es uno de los pasos más importantes y decisivos, para después pasar a la enseñanza de una segunda lengua. (Medina; 1983)

“El aprendizaje de la segunda lengua se inicia al mismo tiempo que se va consolidando la materna, tanto en el aspecto oral como en el escrito. La segunda lengua se aprende inicialmente en su forma oral cuando se ha alcanzado un nivel de comprensión y producción en la lengua hablada y escrita que permita la comunicación cotidiana”. (SEP; 2003: 63)

Dentro de las escuelas es raro ver que la educación se esté propiciando de esta manera; como se mencionó al principio de este apartado, la educación bilingüe ha sido más en teoría que en la práctica, porque actualmente dentro de las instituciones educativas indígenas en el proceso enseñanza-aprendizaje está más afianzado el español. El bilingüismo dentro del aula no ha sido equilibrado, a pesar de la necesidad que existe de ello y de que el objetivo que se persigue consiste en que los niños y niñas indígenas egresen de la primaria contando con un bilingüismo

coordinado, “en el que puedan tener una buena expresión oral, lectura, escritura y comprensión de textos en ambas lenguas” (Ruiz; 2006: 30). Pese a ello se puede decir que el bilingüismo es una realidad inalcanzable.

Desde el ámbito cultural, resulta necesario que dentro de la educación primaria se trabaje de manera bilingüe, ya que es en esta etapa en donde el niño va adquiriendo las diferentes bases, entre ellas las lingüísticas, que le permitirán un desenvolvimiento adecuado a lo largo de la vida y por lo tanto, si éstas son confusas, sólo provocarán al educando más dudas e inquietudes acerca de su identidad (Rodríguez; 2005).

La tarea primordial de que el bilingüismo se convierta en algo real y que se realice de manera equilibrada y coordinada, está principalmente en manos de los docentes, sólo que el problema radica en el cómo hacerlo, sin perjudicar, perturbar o estropear el hilo conductual tanto del lenguaje como de la cultura, ya que de ellos depende que uno de los más grandes valores culturales de los indígenas, su lengua materna, se mantenga viva, y que no se dé una castellanización total al indio.

1.4 La educación intercultural bilingüe.

El modelo de educación intercultural bilingüe ha sido el resultado de las diferentes transformaciones que se le ha dado a la educación dirigida a los pueblos indígenas. Durante los años 30´s era conocida como educación bilingüe, ya para los 70´s se modificó a educación bilingüe y bicultural.

Finalmente, “A partir de la expedición de la Ley General de Educación en 1993, el Estado Mexicano, al reconocer el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, dio un fuerte impulso a la educación institucionalizada dirigida a la población

indígena” (SEP; 2003: 23), conocida hoy con el nombre de educación intercultural bilingüe, con el fin de atender a los niños y niñas que presentan diversas características propias de su cultura, tales como étnicas, religiosas, lingüísticas, las cuales constituyen rasgos de su identidad. Y en vista de que en México se cuenta con gran variedad de grupos sociales culturalmente distintos, surge este tipo de educación.

Para esto en enero de 2001, nació la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). La cual tiene como propósito asegurar que la educación de este tipo responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena.

La interculturalidad asume que la diversidad es una riqueza, de tal forma que la diferencia se entiende no sólo como algo necesario, sino como algo virtuoso. Es la base que permite la comprensión y el respeto entre las culturas.

Para Muñoz y cols. (1998), la educación intercultural bilingüe se refiere a la estrategia de intervención educativa dirigida a los pueblos indígenas, enfocada a buscar el respeto a la diversidad lingüística y cultural de cada grupo, y así ofrecer una educación de calidad y pertinencia.

Por otro lado, “la educación intercultural bilingüe es el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual” (Ruiz; 2006: 34). Ésta se complementa mediante la capacidad de comunicación e interacción con las personas pertenecientes a esas culturas.

“La educación bilingüe intercultural es una dinámica en la que participa toda la sociedad, ya que enseña la diversidad cultural que hay en México, y a la vez, permite el reconocimiento a las diferencias de cada pueblo indígena, y de esta manera, lograr

su integración a la sociedad dominante pero sin perder las características y necesidades propias que distinguen a los pueblos indígenas". (Cornelio; 2006: 36)

Por lo tanto, este tipo de educación, además de buscar que el niño desarrolle las competencias básicas en dos lenguas, busca que entre esas sociedades exista un respeto mutuo y que cada una sepa reconocer e identificar sus propias características, las cuales pueden ser el vehículo que los conducirá a relacionarse con gente de otra cultura. (López y cols.; 2000).

La creciente diversidad cultural en el salón de clases es uno de los retos que enfrentan las sociedades modernas. Entonces, a la escuela compete formar este tipo de individuos, a través de diferentes situaciones en donde el alumno irá creando conciencia de que así como él, existen personas que merecen el reconocimiento y respeto, considerando las características propias que presenta y que lo hacen diferente a los demás; así logrará la formación de valores. (SEP; 2003).

Resulta necesario que dentro de este tipo de educación, los contenidos retomen conocimientos previos en relación a su propia cultura, porque si se desconoce la propia, y el educando no se siente parte de ella, es imposible hablar de interculturalidad, porque entonces, ¿cómo el niño va a respetar y a convivir con culturas ajenas, si reniega de la suya? para que este tipo de situaciones se resuelvan, es necesario que se trabaje en un inicio desde la familia, porque los niños actúan conforme aprenden en la casa.

La educación intercultural bilingüe ha abierto espacios para plantear una nueva relación entre los organismos del Estado, el movimiento indígena y otros actores sociales relevantes en la vida académica del país. Pero a la vez, se necesita

que dentro de la sociedad nacional exista una atmósfera favorable que permita el florecimiento de esta propuesta educativa. (Muñoz; 1998)

Resulta de suma importancia atender a la interculturalidad en el aula, ya que la “diversidad es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a alumnos, profesores y al propio centro como institución”. (SEP; 1999)

1.4.1 Objetivos de la educación intercultural bilingüe.

Tomando en cuenta el apartado anterior, se puede inferir que en la actualidad no basta con practicar el bilingüismo dentro de las escuelas, sino que es necesario que el mismo proceso educativo rescate y respete los valores tanto culturales como étnicos de cada pueblo.

Según Essomba (2003), los objetivos tienen tres funciones básicas: función transformadora, el control del proceso y función prospectiva. De acuerdo con esto, la educación intercultural bilingüe persigue los siguientes objetivos:

- Fortalecer y conservar la lengua materna.
- Atender educativamente a la gran diversidad de culturas que existen en nuestro país.
- Respetar las características ya sean individuales o grupales de las diferentes culturas, iniciando con la propia.
- Suscitar el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y buscar su acceso a los beneficios del desarrollo del país.
- Integrar al indígena al medio nacional, conservando sus propias características.

- Que los alumnos de los grupos culturales predominantes conozcan los aportes de los grupos culturales minoritarios, sobre todo de aquellos con quienes comparten la ubicación geográfica.
- Combatir las diferentes modalidades de discriminación y racismo.
- Implementación de nuevos métodos de trabajo dentro del aula, los cuales favorezcan la formación de valores, diálogo y convivencia entre distintas culturas.
- Que los docentes conozcan las dos lenguas con las que interactúan, así como las características de las respectivas culturas.
- Garantizar la calidad, equidad y pertinencia de la educación.
- Diversificar y flexibilizar los servicios educativos de acuerdo con las necesidades y características de los diferentes grupos culturales.
- Formar individuos que sepan apreciar diversos puntos de vista, y dialogar con personas que piensan diferente para, en conjunto, buscar alternativas y soluciones que respeten las visiones particulares y las metas comunes. (SEP; 2003)

1.4.2 Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe.

Los criterios que a continuación se citan fueron elaborados por la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP; 2003).

1.- “La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.

2.- La educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, doblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.

3.- La educación que se ofrezca será intercultural bilingüe.

4.- Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

5.- Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra.

6.- Procurará garantizar la articulación entre los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y, consecuentemente, la continuidad y progresión del proceso educativo.

7.- La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo de procesos de evaluación continua y permanente que permita asegurar el cumplimiento de la normatividad, así como orientar la toma de decisiones para la intervención institucional”.

Resulta necesario entonces, que dentro de la escuela no únicamente se dé una educación bilingüe, limitada al uso de dos lenguas de manera equitativa, sino que cada una de ellas, así como su cultura, sea respetada y a la vez se enriquezca con la interacción constante entre los miembros de tales culturas, que tanto los

maestros así como los educandos encuentren las estrategias adecuadas para que se pueda convivir sin obstáculo alguno, y de dicha convivencia surga la compatibilidad entre ellas.

1.5 El niño y la niña indígena.

La vida de los niños y niñas indígenas puede calificarse un tanto diferente, no en el carácter discriminativo, sino en cuanto a las características propias del medio en donde se desenvuelven, ya que debido a las exigencias y costumbres de cada comunidad ellos tienen que cumplir con ciertas tareas. Para clarificar dichas diferencias, a continuación se tratará de conceptualizar al niño desde la perspectiva general, así como de manera particular al niño indígena.

Para Osterrieth (1984), el niño no es niño porque sea pequeño; es niño para llegar a ser adulto, el niño es un sujeto con características propias, el cual se encuentra en un periodo de la humanización, del aprendizaje de la naturaleza humana. Esta etapa es la “vía abierta a las realizaciones más inesperadas y maravillosas de un psiquismo humano del que quizá no sospechamos la riqueza y posibilidades. (Osterrieth; 1984: 42)

Por su parte, Méndez y cols. (2007) afirman que el niño indígena, es un ser con características muy particulares y quizás un tanto diferentes a los de los niños no indígenas, ya que el infante de este tipo, desde el momento de su nacimiento, se encuentra con agentes poco favorables para su desarrollo, además se va formando desde el marco conceptual de sus tradiciones y costumbres.

Por otro lado los niños indígenas, al igual que otras culturas, juegan, aprenden, conviven, pero sobre todo son parte de una historia y tienen la fortuna de

haber nacido en una cultura que los formará como ciudadanos únicos, en la cual se les enseña lo valioso que es la vida, a pesar de las grandes dificultades y retos a los que se va a enfrentar por el hecho de ser indígena. (Leal y Méndez; 2007).

El haber nacido en una comunidad indígena, resulta para la mayoría de los niños un orgullo y privilegio que hasta la actualidad la sociedad moderna no ha podido cambiar, ya que las raíces indígenas son más fuertes que cualquier proyecto o política que busque su desaparición.

1.5.1 Sus características.

Las características que presentan los niños y niñas indígenas, denotan ciertas particularidades.

Como se mencionó en apartados anteriores, el primer tipo de educación que reciben es la informal, que proviene directamente de los padres, en donde principalmente aprenden valores, formas de vida, costumbres, algunos quehaceres y oficios. En concreto, “los niños aprenden primero imitando y luego haciendo, mientras ayudan a sus padres” (Larson; 1992: 411).

Lo anterior se ve reflejado en el juego, por ejemplo: las niñas suelen jugar a la mamá y ellas tienen que preparar la comida y hacer las tortillas, “las niñas hacen como que muelen el maíz utilizando una tabla como metate, una piedra como mano y lodo en lugar de masa” (Larson; 1992: 411), también juegan a ser vendedoras, imitan la celebración de una boda o bautizo, utilizan principalmente juguetes de barro y muñecas de trapo y plástico; en cambio, los niños juegan a las canicas, con trompos, a los papalotes, con carritos de madera y plástico competencias de carretas elaboradas por ellos mismos, por citar algunos. (Leal; 2007)

Otra característica la constituye el lenguaje, ya sea bilingüe o monolingüe vernáculo, que condiciona la forma de expresarse ante los demás, la vestimenta que varía de acuerdo con la región, las condiciones de vida, la forma de socialización y de percibir las cosas, como lo expresa Rodríguez (2005).

La gran mayoría, a partir de los 10 años de edad, ya comienzan a involucrarse en actividades que favorecen el bienestar de la propia familia, por ejemplo: los niños van a darles de comer a los animales, acarrean agua, traen leña, ayudan con el trabajo en el campo o, en su caso, en el trabajo con madera.

Las niñas van al molino, acarrean agua para tomar y para la comida, lavan la ropa y los trastes y ya inician los trabajos de punto de cruz, sobre prendas como servilletas o fundas para almohadas; elaboran y decoran la indumentaria, ya sea para vender o para uso particular. También se encargan de cuidar a sus hermanos más pequeños, en ayudarlos a hacer las tareas o alguna actividad que requiera supervisión. (Miranda; 2005).

El niño indígena comienza a enfrentar nuevas situaciones al ingresar a la escuela, conoce a más niños, maestros y demás personal, va descubriendo sus capacidades y habilidades, pero a la vez se va dando cuenta de sus características, de las carencias y diferencias que presenta ante los demás compañeros, en esta etapa inicia principalmente la socialización, que más adelante le permitirá relacionarse y sentirse parte de la sociedad en la que vive.

“El comienzo de la vida escolar coloca al niño y a la niña ante una multitud de experiencias y situaciones de carácter social que deberán enfrentar y al mismo tiempo, llevar a cabo distintos reajustes que conduzcan al niño a adquirir una adaptación” (Gesell, citado por Ramírez; 2006: 60).

Ya que, antes de iniciar el camino escolar, el infante sólo tiene contacto con su familia y algunos integrantes de la comunidad; la escuela le permite conocer a más gente, que no necesariamente es del mismo lugar.

Las características que estos niños presentan, una vez dentro de la escuela, son diferentes a las de un alumno de ciudad. Como explica Miranda (2004) los niños indígenas asisten a la escuela con el cuerpo lleno de necesidades, padecen de desnutrición y muchos de ellos, desde muy temprana edad comienzan a trabajar; algunos provienen de hogares con problemas de integración, asisten con pobreza de indumentaria y algo muy importante son las deficiencias en la comprensión del castellano. Todo ello da como resultado en varios casos una deserción escolar, porque existen limitantes que les impiden continuar con sus estudios y que no dependen únicamente de ellos.

A todo lo anterior se le agregan las costumbres de cada comunidad, las cuales representan un factor que afectan directamente a los educandos indígenas, principalmente a las mujeres, porque se tiene el prejuicio de que la mujer sólo debe dedicarse a la casa y atender las labores domesticas, en tanto que el hombre es el que debe de salir a trabajar para sostener a la familia. Por tanto, el perfil del alumnado indígena deriva en que la mayoría de los estudiantes son hombres.

Por más difícil que parezcan las tareas que a cada uno le corresponde, los niños y las niñas indígenas en todo ello encuentran la felicidad y viven tranquilos dentro de sus pueblos, a pesar de todas sus carencias. “La vida de los niños y niñas en la comunidad de Comachuén transcurre de manera tranquila, la vida en este lugar permite una libertad para moverse dentro de la comunidad, mayor que la que tienen los niños en las ciudades”. (Méndez; 2007: 113-114)

1.5.2 El papel de educando indígena dentro de la educación intercultural bilingüe.

Tras haber definido los conceptos de educación bilingüe e intercultural, conviene ahora destacar lo que le corresponde hacer al alumnado indígena para que la educación que se le imparte sea efectiva y se obtengan los resultados deseados para su beneficio.

Lo primero que se requiere es su participación directa y activa en la escuela, así como una disponibilidad para cambios y mejoras. Él debe participar en su propio aprendizaje, dar sus puntos de vista, realizar actividades señaladas por los maestros, cumplir con tareas y trabajos dados. Para esto, el mismo maestro es quien debe buscar las estrategias adecuadas para que cada uno de sus alumnos cumpla con lo que se le pide y sobre todo, que obtenga aprendizajes que le ayuden a enfrentarse a la realidad. “Puesto que no existe el alumno estándar y en las aulas todos son diversos, no se pueden concebir estrategias y métodos de enseñanza únicos, aplicables a todos ellos”. (SEP; 2003: 69)

Todas las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben adaptarse a las características de los alumnos para que ellos tengan la posibilidad y disponibilidad de participar.

En cuanto al proceso educativo bilingüe, corresponde al alumno utilizar de manera continua su lengua materna dentro de la escuela, ya sea para comunicarse, exponer una clase o manifestar una duda, es decir, que la lengua materna se convierta en la base y el motor de aprendizajes significativos. Ya que enseñar a los niños indios en su idioma les ayuda a comprender mejor los conceptos manejados, así lo hace ver Durán (1982).

Al mismo tiempo, se debe perseguir que el alumno presente una conciencia cultural valiosa que le permita apreciar su lengua ante el español, porque como lo menciona Bravo (1977), la lengua materna constituye la vía necesaria para el encuentro del indio consigo mismo, además de ser el vehículo por el cual se establece y se mantiene la cohesión del grupo étnico. Pero también se procurará que aquél no esté cerrado al cambio y que permita la utilización de la segunda lengua en situaciones escolares, porque como lo explica el autor antes mencionado, el español en ocasiones suele ser necesario para salir de la marginación en la que se encuentran los grupos indígenas. Esta particularidad le permitirá una mejor comprensión de los contenidos, que quiera aprender a escribir y a leer tanto en la lengua indígena como en español, y con esto se logrará una educación más completa; es preciso que el alumno tenga en cuenta que el uso del español no cambiara sus raíces.

“Un idioma se aprende más efectivamente, cuando los alumnos participan en interacciones reales y significativas que tienen un propósito verdadero” (Walqui; s/f: 27)

Con respecto a la interculturalidad, compete al alumno participar y relacionarse con cada uno de sus compañeros, así como con el personal que integra la escuela; debe conocer, reconocer y respetar las particularidades de cada quien, saber escuchar las diferentes opiniones y puntos de vista, entender que tanto su cultura como el español son importantes para su formación y desarrollo, “la interculturalidad debe facilitar y promover en los educandos procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario de éstas” (Essomba; 2003: 18). Que cada lengua presenta un valor cultural único y por tanto

no se debe buscar la dominación ni el sometimiento de una sobre otra. La diversidad cultural debe ser potencial de enriquecimiento, para de esta manera combatir la mentalidad racista y la rivalidad entre cada grupo cultural. (Peña; 2002).

Para el logro de todo lo anterior, el educando indígena debe ser portador de valores, conocimientos y experiencias previas que le permitan un buen desenvolvimiento y participación dentro de la educación intercultural y bilingüe.

1.6 La comunidad indígena y la escuela

Para que un proceso educativo dé buenos frutos, es necesaria la participación de distintos elementos, no basta el alumno y el maestro, ni los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, la intervención de la comunidad es muy valiosa, porque ésta complementa la formación del ser humano, a través de las propias experiencias de vida, de la formación de valores porque como lo hacen notar Vargas y cols. (2006), el corazón de una cultura son sus valores. Con base en ellos se vive, se sueña y se construye una sociedad.

Cada comunidad ha defendido tradicionalmente algunos valores, y en su proceso de evolución y desarrollo histórico, ha ido adquiriendo otros de diferentes culturas, los cuales han servido de complemento para su bienestar y mejoramiento.

Es también la comunidad quien demanda las exigencias a la escuela para una buena formación de sus miembros: “la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje no se limita a la escolarización, por lo que la satisfacción de las mismas debe encararse como un reto de la sociedad entera a través de una estrategia que comprometa a otras agencias educativas: familia, medios de comunicación, Iglesia, empresas y sobre todo comunidades indígenas”. (SEP; 2001: 55)

Cada comunidad, como grupo social, forma a sus integrantes de acuerdo con las necesidades y la escuela complementa dicha formación, es decir, la comunidad y la escuela siempre van de la mano para que el ser humano pueda desarrollar adecuadamente sus capacidades biopsicosociales.

No obstante, también el mismo grupo social participa en la formación de niños y niñas interculturales y bilingües. Son los padres quienes transmiten principalmente la lengua materna y ayudan a conservarla, comunicándose con sus hijos siempre en su idioma natal y dejándole a la escuela la enseñanza del español, pero no con la intención de que se pierda su lengua, aunque existen casos especiales en donde los papás no dejan que sus hijos hablen el p'urhépecha, y exigen que sólo hablen español, según ellos para que no pasen vergüenzas y encuentren mejores condiciones de vida. La escuela actualmente favorece a este tipo de casos, porque “se sigue educando exclusivamente en lengua oficial, cuando es notorio que los niños ingresan a la escuela con características monolingües o bilingües incipientes” (CREFAL; 1980: 22).

También se encuentran casos contrarios en donde los papas prohíben terminantemente el uso del español, porque creen que los niños van a cambiar su cultura y que no ocupan de los demás para salir adelante; tal como lo explica de la Fuente (1989), varios indios afirman tener poco que aprender de los castellanos, porque lo que buscan éstos es la pérdida de las costumbres autóctonas que mantienen unidos a los indígenas.

Para que realmente se pueda propiciar el bilingüismo, es de particular importancia dar atención al aprendizaje y uso de la segunda lengua en la escuela y en la comunidad, así lo resalta López (2000).

En cuanto a la relación que existe entre la comunidad y la escuela en el tema de la interculturalidad, ésta se introduce más como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura y así relacionarlo con otra. “la interculturalidad, da paso a que se conozca y entienda la propia cultura, a fin de lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y cultura que no son las propias” (López; 2000: 67), este tipo de conocimientos se verán reflejados en el comportamiento de los niños dentro de la escuela, ante situaciones de dicha índole. Ya que, la diversidad cultural en el proceso educativo, es un elemento enriquecedor, integrador, articulador y que permite la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los fondos culturales.(Essomba ; 2003)

1.7 La educación primaria en las comunidades indígenas.

En la actualidad, las escuelas han pretendido trabajar con la modalidad de educación primaria intercultural bilingüe, la cual es un espacio que busca fortalecer la identidad étnica del niño y fomentar su desarrollo armónico para lograr una educación que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas. Por ello es necesario contribuir a que las prácticas que se realizan en dicha etapa se transformen para que consideren más los requerimientos y características de los alumnos y hagan el proceso educativo más agradable. (SEP; 2001). Con una pertinencia que les permita apropiarse de los conocimientos, valores, habilidades necesarios., así como respetar y enriquecer su herencia cultural y lingüística.

La escuela primaria es un espacio educativo que atiende a niños desde los seis años de edad hasta los doce años (SEP; 1999); en este contexto, el niño ya inicia su educación formal y a través de ella se busca que el alumno adquiera los conocimientos básicos y principalmente aprenda a leer y escribir, en esta etapa donde se completa el proceso de socialización del niño con personas ajenas a su familia, el cual comenzó en preescolar.

Las primarias de comunidades indígenas se caracterizan porque en la mayoría de los grados el proceso educativo se trabaja en dos lenguas. Aunque en ocasiones se le da mayor peso a una, que es la oficial, así lo hacen notar Baker y cols. (1997).

Estas escuelas, dice Méndez (2007), buscan la construcción de sujetos distintos, con nuevos sueños e ideales, por lo cual es necesario contar con mecanismos de interacción del alumno con el conocimiento, desde distintas perspectivas que le permitan involucrarse en su propio aprendizaje.

Para ello resulta importante la intervención favorable del maestro, que tenga en cuenta las características de sus educandos y de su contexto, porque “lo que un alumno es capaz de aprender en un momento determinado depende naturalmente, de sus características particulares y del contexto social en que interactúa, pero también, y sobre todo, del tipo de atención pedagógica que se le proporcione” (SEP; 2003: 70)

La educación primaria permitirá al educando adquirir experiencias, que más adelante le servirán como base y continuidad para su formación siguiente, el niño adquiere habilidades básicas e interactúa de manera constante con gente nueva. (Romero; 1962)

Dentro de la educación primaria se hace notar más la deserción escolar, para que este factor pueda disminuir dentro de estas instituciones educativas es imprescindible el trabajo colaborativo, entre escuela, casa y sociedad.

Una lengua en común es la posible solución para que México en cuestiones de comunicación logre un desarrollo y avance notable, y además ésta parece ser la vía para que los grupos indígenas dejen de estar en el olvido, que sean parte de la civilización y se integren a la nación, pero ¿qué hacer con las costumbres, tradiciones, lengua, valores, creencias e historia de los indígenas? ¿Qué se puede hacer con cada una de esas culturas que mantienen vivo el pasado, presente y futuro del país? ¿Será necesaria su desaparición?

Para cerrar este capítulo, se llega a la conclusión de que los grupos indígenas necesitan de una verdadera educación bilingüe, tal como se menciona en la teoría, que por un lado les proporcione las bases lingüísticas adecuadas que les permitan relacionarse con gente ajena a su lugar de origen, pero que también les ayude a mantener activa su lengua y cultura, al mismo tiempo que la educación primaria sea portador de conocimientos nuevos, los cuales ayuden al indígena a enfrentar y resolver problemas de su vida diaria, para que ser bilingüe indígena no sea motivo de burla ni de marginación.

CAPÍTULO 2

EL PROCESO DE LA LECTO-ESCRITURA

A lo largo de la historia, el ser humano ha buscado la forma de poder transmitir sus sentimientos, formas de pensar, emociones, entre otras cosas.

Por ello, la comunicación es parte primordial en la convivencia diaria del hombre; dentro de ella, la lectura y la escritura son dos maneras distintas de expresión, procesos que la escuela primaria tiene como principal encomienda, debido a su importancia en la formación del alumno perteneciente a ese nivel.

En el presente capítulo se estudiará todo lo relacionado a estos temas, se definirán los conceptos, su importancia y además se estudiará el proceso que sigue el niño para apropiarse de la lectura y la escritura, sin dejar de lado el método que utiliza el docente de la escuela estudiada.

2.1 Importancia de la adquisición de la lecto-escritura.

“El aprendizaje es un proceso lento, gradual y complejo mediante el cual un sujeto adquiere conocimientos, destrezas o habilidades prácticas, para un mejor desenvolvimiento individual y social”. (Guerrero; 2007: 12)

A lo largo de la vida, el hombre va adquiriendo estos aprendizajes en distintas circunstancias, momentos, actividades e interacciones con los demás, que le permiten a su vez un desenvolvimiento satisfactorio dentro de la sociedad a la que pertenece.

Dicha sociedad no es igual para todos los miembros, ya que cada quien ocupa un estatus de acuerdo con los niveles económicos principalmente, y para que alguien pueda ascender tiene que tener una cierta preparación y formación. Esto se logra con una educación constante. En la actualidad la gente que no sabe leer ni escribir tiene pocas posibilidades de superación, no sólo económicamente, sino intelectual y culturalmente. Como lo menciona Diez (2007), la lectura y la escritura son dos actividades ciertamente complejas, que resultan altamente necesarias e indispensables para tener acceso a los saberes organizados que forman parte de una cultura y, en su caso, de una sociedad determinada.

Con esto queda claro que tanto la lectura como la escritura son importantes en la formación de los alumnos, ya que a través de esas actividades el niño construirá y ampliará los conocimientos del mundo que le rodea. No existe una edad estándar en la que se manifieste que el niño puede comenzar el aprendizaje de la lecto-escritura, pero de acuerdo con los planes y programas de estudio, es durante los primeros grados de primaria en donde los niños comienzan tal aprendizaje y éste se va reafirmando y complementando durante los seis grados. Aunque actualmente, algunos niños egresan del preescolar leyendo y escribiendo, se recomienda respetar la maduración cognitiva del niño.

La escritura, además, resulta importante para la propia sociedad, porque “cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio y cuando necesita recordar su herencia de ideas y de conocimientos, crea un lenguaje escrito” (Goodman, citado por Ferreiro; 1982: 17), esto con la finalidad de que las generaciones sucesoras se apropien de tal información mediante la lectura.

2.2 Concepto de lectura.

Leer no es una simple técnica de decodificación, ésta va más allá porque implica una interacción constante entre la información que el lector percibe y la que conoce. A través de la lectura se puede recabar información que sea útil no sólo para la escuela sino para toda la vida y que en ocasiones resultará benéfica para ayudar a resolver ciertos problemas y enfrentar nuevas situaciones.

De acuerdo con Cazden y Cols. (2002) la lecto-escritura es un proceso lingüístico en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeñan un papel importante, este proceso es también de tipo social y su aprendizaje significa el dominio tanto de la lengua escrita como de la lectura.

Para Ferreiro y Gómez (2000) la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones.

Asimismo, para Goodman (citado por Fierro; 1882) toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura, depende de lo que él conoce y cree antes de la lectura.

Por otro lado, se tiene que la “lectura es un proceso que no se reduce a conocer símbolos, palabras, oraciones y partes abstractas del lenguaje que son objeto de estudio de los lingüistas. Leer como escuchar consiste en procesar el lenguaje y construir significados”. (DeGross, citado por UPN; 1994: 156).

Para Ferreiro y Teberosky (1988) leer no se reduce a descifrar, opinión que es compartida por otros autores anteriormente mencionados. Por último se tiene que “leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos” (SEP; 2000: 7).

De esta manera se puede llegar a demostrar que la lectura es un proceso, en el cual intervienen no sólo el lenguaje sino también el pensamiento, la razón y los conocimientos previos. Implica la recuperación y aprehensión de algún tipo de información o conocimiento que sea significativo y así que cada individuo construya sus propios significados y aprendizajes, éstos se van acumulando en la memoria y serán utilizados cuando así lo requiera el contexto, es decir, todos los aprendizajes que el sujeto se apropia a partir de una lectura o de alguna otra fuente son potencialmente útiles para toda la vida, ya sea en la familia, la calle, la escuela o en cualquier situación que se presente.

Un aspecto relevante a mencionar, es que quien aprende a leer no está aprendiendo un código simbólico nuevo, sino el equivalente de un código hablado conocido, cuyo vocabulario y sintaxis ya domina. (DeGross, citado por UPN; 1994) Todo lector debe participar activamente, con el único fin de poder obtener un significado, para ello debe emplear una serie de estrategias que le permitan seleccionar solamente la información que le es útil.

Se debe propiciar un ambiente favorable para que el niño se interese en la adquisición de la lectura. Es fundamental que este ambiente, también se lo proporcione la misma casa, para que el niño entienda que el aprendizaje de la lectura no es meramente un trabajo escolar. Se puede decir que el infante aprende a leer en forma natural, si ve libros en la casa y observa a los adultos leyendo, con los que se despierta su deseo por hacerlo también, (Pérez; 1985).

2.3 Concepto de escritura.

La posibilidad de expresarse por medio de la escritura fue lograda gracias a un largo proceso que duró cientos de miles de años. La escritura surge por necesidad de los pueblos, y tanto sus características como las funciones y la difusión que ella tiene en la humanidad, atraviesan un largo proceso evolutivo. (Gómez; 1982)

A lo largo del tiempo diversos autores han plasmado su concepto de escritura, como lo es el caso de Ferreiro y Teberosky (1988) para ellas escribir no es un proceso pasivo que se reduzca a copiar un texto; en apoyo a esta idea, “escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes” (SEP; 2000: 7). Éstos son plasmados y transmitidos mediante diversos signos y letras, que fueron creados por el mismo hombre.

Aun cuando esta actividad implique un comportamiento psicomotor específico que produzca un trazo convencional, los mecanismos de organización de los diferentes tipos de actividad de escritura deben ser distintos incluso cuando el camino final por el que se hace la transmisión gráfica sea equivalente. (Ajuriaguerra, citado por UPN; 1994)

“La escritura es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, signos que varían según las civilizaciones. La escritura tiene sus propias exigencias, siendo la esencial la transmisibilidad de la expresión gráfica, pictográfica o grafológica” (Ajuriaguerra; 1984: 5).

Gómez (1982) menciona que el lenguaje escrito necesita establecer con palabras aquello que en la lengua oral es posible indicar con gestos.

La escritura puede involucrar diferentes tareas como la reproducción o copia, la reescritura y la investigación o escritura creativa, en donde el escritor formula o crea nueva información a partir de los conocimientos que ya posee; asimismo, ayuda a entender la comunicación y evaluar lo que el escritor y otras personas formulan a través del uso de la lengua escrita. (Parra, citado en UPN; 1994)

Como se puede ver, la escritura es una forma de comunicación simbólica, la cual es representada mediante diversos signos gráficos ya establecidos. Es por ello que la enseñanza de la escritura comienza con tales signos y trazos para que poco a poco el niño vaya comprendiendo su función y uso, y de esa manera finalmente utilice dichos signos para transmitir a los demás diferentes situaciones, ya sean académicas o sociales. Para tal propósito, el niño debe desarrollar distintos aspectos que favorezcan la adquisición positiva y activa de dicho proceso, tales como la confianza en sí mismo, seguridad, conocimientos, habilidades y destrezas, con esto él logrará con éxito la adquisición de la lectura si a lo anterior se le añaden las condiciones positivas de la escuela y casa.

2.4 El proceso de adquisición de la lecto-escritura.

El niño, antes de llegar al dominio de la lectura y la escritura, experimenta una serie de etapas y acontecimientos, que poco a poco van fomentando el “crecimiento de la capacidad y la calidad mental que permiten el entendimiento” (Papalia y Wendkos; 1998: 199), es decir, va evolucionando en su desarrollo cognitivo.

Según Piaget, este desarrollo de los procesos del pensamiento en el niño le permitirá adquirir y aplicar posteriormente los conocimientos obtenidos.

Aunque es necesario aclarar que el ritmo de desarrollo de cada persona es diferente y algunos niños antes de ingresar a la escuela ya cuentan con ciertas experiencias que le permitirán con más facilidad aprender a leer y escribir, por ejemplo, algunos niños que muestran interés por la lectura frecuentemente cuestionan “¿qué dice ahí?”, si ven letras en los cuentos, los libros, la televisión y los diferentes anuncios y portadores de texto en la calle. Ellos “interpretan la realidad antes de acceder a la escuela, poseen una serie de conceptos intuitivos, construyen a partir de la observación directa y de su propia experiencia una serie de esquemas de intervención y elaboran una serie de consideraciones sobre las cosas y la realidad”. (Carvajal y cols.; 1999: 19)

El proceso que sigue el niño para llegar propiamente a la adquisición de la lecto-escritura inicia con el garabateo, representado por diferentes líneas, ya sean onduladas, en zig-zag, curvas o rectas. El siguiente paso es el dibujo. “El niño puede ser capaz de dibujar si se le proporcionan los elementos para hacerlo” (Gómez; 1982: 49). Cada dibujo que él realiza representa algo y mantiene una relación de semejanza con los objetos u acontecimientos a los cuales refiere y no se constituye mediante reglas establecidas, como Ferreiro y Teberosky (1988) lo declaran.

A través del dibujo, el sujeto puede manifestar y comunicar distintas situaciones e incluso sentimientos, pero éstos no pueden ser interpretados de la misma manera para todos los que lo aprecian.

En un inicio, el niño no puede diferenciar entre dibujo y escritura, porque si se le pide que escriba cierta palabra él realiza un dibujo y para él significa lo que se le dictó.

Al superar esta etapa, el educando inicia ya con la escritura representándola mediante diferentes grafías, que aún no corresponden al alfabeto establecido, “éstas pueden ser bolitas, palitos u otras que se asemejan bastante a las letras” (Gómez; 1982: 52). Poco a poco va aprendiendo y conociendo cada una de las letras, posteriormente captará “la idea de la correspondencia fonema-grafema, momento en el cual realmente han penetrado en el sistema de escritura”. (Ferreiro y Gómez; 2007: 101)

Se puede decir que la última etapa es cuando el sujeto es capaz de producir textos con una finalidad y un destinatario. En cuanto a la lectura, es una actividad cognitiva que requiere de un sujeto implicado en la obtención de significados y en la búsqueda de la comprensión, va más allá de la interpretación. (Carvajal y cols.; 1999)

El proceso de la lectura tiene características esenciales que no pueden variar. “Debe comenzar con algún texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado” (Ferreiro y Gómez; 2007: 18)

Es decir, dicho proceso culmina cuando los niños logran comprender lo que leen y utilizan la información captada para resolver problemas en su vida cotidiana.

Las producciones e interpretaciones que los niños realizan, así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que los demás escriben y leen, son indicadores que permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituyen el proceso de adquisición de la lengua escrita. Es por ello que a continuación se presentará dicho proceso, mediante los diferentes niveles que sigue el niño.

2.4.1 Nivel presilábico.

“Dentro del primer nivel se ubica a los niños cuyas representaciones gráficas se caracterizan por ser ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla” (Gómez; 1982: 54). Al inicio del proceso el niño, en sus producciones realiza trazos muy similares al dibujo. (Gutiérrez y Madrigal; 2008)

El niño en esta etapa aún no posee la habilidad motriz indispensable para desarrollar un buen nivel de escritura, toda su atención se centra desde el primer momento en intentar reproducir en el papel principalmente los trazos que percibe visualmente.

Tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, la imitación juega un papel sumamente importante dentro de la diferenciación de la escritura y el dibujo (Ferreiro y Gómez; 2007). Por tanto, las representaciones de este nivel se limitan al dibujo, garabatos, pseudografías, números e inclusive letras convencionales. “Nada permite aún diferenciar, a nivel gráfico, el trazo – escritura del trazo dibujo” (Gómez y cols., citados por UPN; 1994: 57). Aquí los niños insertan la escritura en el dibujo, asignándole a las grafías o pseudografías trazadas la relación de pertenencia al objeto dibujado.

Según Gómez (1982), anterior a este nivel existen cuatro categorías que permiten ilustrar las maneras de cómo el niño descubre e incorpora en sus escrituras aspectos de nuestro sistema de escritura:

2.4.1.1 Representaciones gráficas primitivas.

“Dentro de esta categoría, los signos gráficos cobran significado, siempre y cuando estén acompañados de un dibujo” (Gómez; 1982: 54). Cuando se le pide a un niño que escriba determinada palabra, no es raro que responda que él no puede o no sabe escribir (Lipman; 2000), en estos casos resulta necesario motivarlo y decirle que lo haga como él pueda y sabe, y efectivamente así pasa: él realiza un dibujo, pero a éste le añade algunas escrituras que no pueden ser diferenciadas o interpretadas por los demás, sino sólo por él mismo. Y cuando se le pregunta ¿dónde hay algo para leer? Los sujetos señalan tanto el dibujo como el texto y su respuesta la atribuyen indistintamente al texto o al dibujo. (Ferreiro y Teberosky; 1988)

De acuerdo con las características y conocimientos de cada niño, pueden “emplear una o a veces varias grafías o pseudografías” (Gómez; 1982: 58), resulta importante mencionar que dentro de esta categoría, tanto el dibujo como las diferentes grafías que produce el niño contribuyen a mejorar el dominio de la compostura y guía del instrumento motor, que más adelante le servirá para una buena producción de grafías. El niño que ha escrito mucho produce un grafismo más perfecto que el niño que ha escrito poco. (Ajuriaguerra; 1984)

La característica esencial de esta etapa está en que el niño acompaña el dibujo con una grafía, en un primer momento representa la grafía dentro del mismo dibujo, después coloca la grafía fuera de él y poco a poco va mezclando ya sus grafías con las de escritura convencional.

2.4.1.2 Escrituras unigráficas y sin control de cantidad.

A partir del momento en que el niño considera a la escritura como un objeto para representar, las hipótesis que elabora manifiestan la búsqueda de diferenciación en sus escritos para representar diferentes significados, lo que le permite garantizar las diferencias en la interpretación. (SEP; 1992). En este momento es cuando pasa a la siguiente categoría, entiende que para representar algo, no precisamente tiene que haber un dibujo. A partir de ese instante “a cada nombre le hace corresponder una grafía, puede ser la misma o no para cada nombre” (Gómez; 1982: 60). El niño ha conseguido dominar las principales dificultades de sostener y manejar el instrumento, produce con ciertas modificaciones las formas gráficas que se le han impuesto y que él conoce. (Ajuriaguerra; 1984)

En esta categoría el sujeto hace corresponder a cada palabra o enunciado una grafía o pseudografía, cuando él considera que la escritura que corresponde al nombre de un objeto o una persona se compone de más de un signo, emplea la organización espacial lineal en sus producciones, pero aún no controla la cantidad de grafías que utiliza para representar algo, el único límite son las condiciones materiales (Gómez y cols., citados por UPN; 1994). Según el repertorio que tenga el niño de las palabras así serán sus producciones, por ejemplo si sólo conoce la “a” y la “o”, llenará los renglones de esas letras, en ocasiones únicamente cambiándolos de posición.

2.4.1.3 Escrituras fijas.

En este período se hace presente una exigencia en las producciones de los niños, ellos consideran que en tres grafías o menos las escrituras no tienen ningún significado, para que pueda decir algo se ocupan más de tres (Gómez y cols., citados por UPN; 1994). “Para el niño de esta categoría es posible leer nombres distintos en escrituras iguales” (Gómez; 1982: 62), es decir, a pesar de que ya comprendió que para que sus producciones tengan significado no basta con escribir una sola letra, que ocupa más, aún le falta diferenciar, entender y producir más letras, ya que lo único que hace diferente sus escrituras es la interpretación que él le da. Tal como lo mencionan Ferreiro y Gómez (2007), sólo el que ha escrito puede leer su trabajo y conocer el verdadero significado, mientras que los demás, probablemente puedan interpretar o descifrar lo que el sujeto quiso plasmar. Y “una vez que un texto ha sido interpretado, conserva tal interpretación durante un cierto intervalo de tiempo”. (Ferreiro; 1998: 89)

Los infantes esperan que las marcas hechas en el papel, es decir, lo que escribieron, esté representando un significado. (Ferreiro y Gómez; 2000)

2.4.1.4 Escrituras diferenciadas.

En esta categoría “el niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura”. (Gómez; 1982: 63)

Según Ferreiro (2007), esta etapa se da cuando los niños trabajan con la hipótesis de que para escribir los nombres de diferentes personas, animales o algún objeto, tiene que haber una diferencia objetiva en los símbolos gráficos.

Su esfuerzo se ve plasmado por representar, si no todas, al menos un número importante de letras que conoce en cada una de sus producciones, así lo hacen notar Carvajal y cols. (1999). Aquí la diferencia clave entre los niños es que de acuerdo con las letras que ellos posean en su acervo, será la variedad en sus escritos, porque el niño para representar cada palabra utilizará dichas letras; cuando el repertorio es amplio, utilizará diferentes letras para diferentes palabras, y en cambio si es reducido, únicamente cambiará el orden de las letras. (Gómez; 1982)

Es muy importante el manejo de algunos incentivos por parte del maestro, para que el alumno se sienta motivado y pueda seguir el proceso de adquisición de la lecto-escritura (Lipman; 2000), ya que es difícil para ellos entender que cada letra representa una emisión sonora. En esta categoría “al interpretar textos, el niño trata de que la emisión sonora corresponda al señalamiento en términos de empezar juntos gráfico y emisión sonora, y terminar juntos, simplemente prolongando las vocales”. (Gómez; 1982: 639)

2.5 Nivel silábico.

En este nivel el niño descubre la relación que existe entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, a partir de este momento él empieza a fragmentar de forma oral el nombre e intenta poner esas partes en correspondencia con letras utilizadas (Gómez; 1982). En este contexto, “a una emisión sonora larga le corresponde un texto largo; a una emisión sonora corta le corresponde un texto corto” (Gómez y cols.; citados por UPN; 1994: 76). Los niños descubren así que la escritura es lenguaje y tiene significado. (Borzzone; 1998)

Dos de las probables hipótesis que ellos manejan son; “una sílaba para cada letra o bien una sílaba cada dos letras” (Ferreiro; 2002: 76). Frecuentemente utilizan vocales y consonantes y aplican la hipótesis silábica en diferentes momentos, no sólo para controlar sus producciones, sino también para anticipar cuántas letras van a escribir.

Lo más probable es que inicie representando su nombre, aunque no todas las letras correspondan a tal vocablo, el sujeto lee como si así lo fuera, “la acción de escribir su nombre se presenta como necesaria en múltiples situaciones” (Borzzone; 1998: 127). La mayoría de las palabras que él escribe, serán nombres bien conocidos por él y dentro de su alcance intelectual, para que de esta manera pueda leerlo. (Barbosa; 1971)

Uno de los conflictos que el niño se enfrenta en este nivel es cuando considera que dos es el mínimo de letras posible para que un texto pueda ser leído; al tener que escribir palabras como sol, sal, se enfrenta a un conflicto: por un lado piensa en virtud de la hipótesis silábica, que los monosílabos se escriben con una sola grafía, pero a la vez considera que un solo signo no es suficiente para que pueda ser leído. (Gómez; 1882). Entonces, la característica esencial de este nivel consiste en que para el niño cada letra o grafía que escribe, representa la sílaba completa, esto se hace notar cuando lee su producción.

2.6 Nivel alfabético.

Según Gómez (1982), dentro de este nivel el niño debe construir una nueva hipótesis, la cual le permite comprender las características alfabéticas del sistema de escritura; es aquí en donde llega a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.

A pesar de que ya logró establecer una relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, es sumamente importante que descubra la relación que existe entre la secuencia gráfica y la secuencia de sonidos en el habla para que los textos puedan ser leídos y, de esta manera, pueda obtener un verdadero significado. “El motor fundamental que impulsa al niño a ser un buen lector consiste en su deseo de interpretar los portadores de texto” (Gómez; 1982: 77).

Para esto el docente, o el individuo que está enseñando a leer y escribir, es el encargado de presentarle al niño diversas experiencias que se relacionen con tal proceso. Por ejemplo, escribir en el pizarrón la fecha, en diferentes tarjetas los nombres de ellos, para organizar las actividades en los rincones y de varias palabras con las que se desea trabajar, como Borzone (1998) lo expresa.

Otras actividades importantes pueden ser que el docente procure “contar cuentos, escribir el título y los nombres de los personajes, por escrito y por parejas reproducir el desenlace” (Diez; 2007: 22). Esto con la finalidad, de que el niño se interese en la lectura, además de identificar algunos portadores de texto que le sean llamativos, o bien el mismo docente puede estimular su atención por medio de actitudes que denoten en el mismo docente sorpresa, agrado y entusiasmo, al momento de desarrollar esta actividad, así el alumno se predispondrá su atención a un acontecimiento atractivo.

El sujeto tiene que estar en constante interacción con los diferentes portadores de texto que le proporciona el medio y la escuela, para que de esta manera él le encuentre un significado al acto de escribir y leer. Ya que la escritura alfabética lleva implícito algo más que el mero aprendizaje de un conjunto de signos los cuales, debidamente combinados, sustituyen eficazmente el lenguaje oral. Es enseñar a quien aprende a escribir, a pensar de nuevo el lenguaje en su totalidad de una manera completamente nueva. (Carvajal y cols.; 1999)

A partir de que el menor ya comprendió que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, lo cual se traduce en que “realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir” (Ferreiro y Teberosky; 1988: 266), es aquí en donde se constituye el final de esta evolución. A partir de este momento no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto, ahora más bien enfrentará problemas relacionados a la ortografía o redacción, entre otros aspectos.

Al superarse esta etapa, el niño buscará en sus producciones, lecturas que le sean significativas, porque “leer es haber descubierto el sistema alfabético y conocer el valor sonoro estable” (Gómez; 1982: 78). Por tanto, cuando descubre y conoce cada una de las grafías, no sólo las descifra logrando el valor sonoro, sino que es el punto de partida para a su vez producir textos que no sólo podrá leer él, sino también los demás, dando a conocer sus ideas, su imaginación, pensamiento... en una palabra, comunicarse.

2.7 Método de lecto-escritura utilizado por el docente indígena bilingüe.

La lecto-escritura, sigue ocupando actualmente un lugar importante en las preocupaciones de los agentes educativos, principalmente de los maestros, quienes son los responsables de que los niños adquieran dichas competencias. Tal como lo mencionan Ferreiro y Teberosky (1988), este proceso constituye uno de los objetivos primordiales dentro de la enseñanza básica, y su aprendizaje es condición de éxito o fracaso escolar.

Para que el niño pueda llegar a la apropiación del conocimiento de la lectura y escritura, necesita seguir un proceso, el cual es determinado y guiado por el profesor. Por proceso se puede entender, el “camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de atención (y por lo tanto de su conocimiento)”. (Ferreiro; 1988: 13)

Para que se lleve a cabo, previamente se tiene que elegir el método con el que se va a trabajar durante el curso; la preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del más eficaz de los métodos, entre ellos han surgido diversas discusiones y polémicas en cuanto a los utilizados: analíticos, sintéticos, fonéticos o globales. (Ferreiro; 1998)

Por su parte, el docente indígena trabaja con el método propuesto por la SEP: el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (Pronalees), el cual surge en 1995 como parte de la Reforma Integral de la Educación Primaria, emprendida por el gobierno mexicano desde 1993.

Uno de los objetivos del Pronalees fue realizar una revisión analítica de los planes y programas de estudio de la asignatura de español para primaria, en sus seis grados. (SEP; 2000)

A partir de la reformulación de los planes y programas de estudio, “el programa para la enseñanza del español que se propone está basado en el enfoque comunicativo y funcional”. (SEP; 2000: 7). Enfoque en el cual comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y en consecuencia, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse (SEP; 2000). “El Pronalees, establece que enseñanza de la lectura y de la escritura no se reduce a relacionar sonidos del lenguaje y signos gráficos, y que la enseñanza de la expresión oral no se limita a la corrección en la pronunciación, sino que insiste desde el principio en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales del texto”, (SEP; 2008: 22). Dicho de otro modo más simple, el Pronalees facilita a los niños el aprendizaje de la lengua escrita a partir de diversas actividades (de acuerdo con de las características de los alumnos) que el sistema educativo propone para que el niño logre aprendizajes significativos. Su forma de trabajo es la siguiente: se parte de la palabra completa, esta es extraída del texto o cuento que se lee previamente, se inicia el curso con el nombre del alumno, “el trabajo con el propio nombre cumple diversos propósitos, como ampliar el repertorio gráfico y descubrir que el orden de las letras de los nombres siempre debe ser el mismo para que pueda ser leído” (SEP; 2000: 20). Cada palabra se relaciona con la lectura de un texto, y todas las actividades van encaminadas al reconocimiento y relación de la palabra trabajada, también los nombres y palabras se relacionan con ilustraciones y el niño va

reconociendo el valor sonoro de las letras, posteriormente se forman oraciones y textos cortos con dichas palabras.

De manera constante se busca que los niños interactúen, “lean y escriban textos propios de la vida diaria: cartas, cuentos, noticias, volantes, etc.” (SEP; 2008: 22). De acuerdo con lo antes mencionado, se puede decir que el Pronalees se relaciona con los métodos analíticos, que “parten de la palabra o de unidades mayores” (Ferreiro; 1988: 17), en otros términos, inician de lo complejo para llegar a los elementos más simples del lenguaje, que pueden ser: sílabas o letras, además pueden partir ya sea de la frase o del texto.

El Pronalees concibe que es el niño quien debe construir su propio conocimiento de una manera activa, debe ir buscando nuevas formas que le permitan satisfacer sus necesidades actuales, las cuales le permitan resolver problemas que se le presentan en su vida diaria (Gutiérrez; 2008). La enseñanza debe estar más orientada a guiar y a ayudar, que a introducir a la fuerza información y conocimientos que no le sean útiles al alumno (Ladrón de Guevara; 1985). Tal como lo dice Borzone (1998), la enseñanza y el aprendizaje siempre deben buscar la forma de ampliar continuamente el horizonte de la zona del desarrollo, para que éste no se detenga. Es decir, a pesar de las reformas que se han hecho a los planes y programas de estudio, y particularmente a la asignatura de español, éstas deben ser flexibles para que puedan ser adaptadas a los alumnos y que estos se apropien de las dos formas de comunicación más útiles que son la lectura y la escritura de una forma adecuada, y que además le encuentren un significado útil a sus aplicaciones. “Leer y escribir se aprende gracias a la secuencia pautada del método utilizado” (Carvajal; 1999: 19).

2.7.1 Material didáctico utilizado por el docente indígena bilingüe para la enseñanza de la lecto-escritura.

Toda actividad que realiza el ser humano durante su existencia, suele ser importante, pero saber leer y escribir reviste un carácter especial en tiempos actuales, ya que la mayoría de los quehaceres cotidianos van encaminados hacia su aplicación. (Méndez y Medina; 2007)

Es por ello que el maestro, como el principal encargado de que se lleve a cabo tal proceso, es el responsable de preparar las condiciones y el ambiente necesario y adecuado para un buen desenvolvimiento y aprendizaje por parte del alumno. Esto depende de la creatividad e imaginación de cada uno de ellos. De manera ideal, arrojaría mejores resultados el uso métodos y técnicas que involucren la participación constante y activa del alumno, en cuanto a sus diferentes conocimientos, habilidades, actitudes e ideales. (Madrigal; 2008).

Los planes y programas de estudio, los libros de texto y otros materiales didácticos destinados a maestros y alumnos, son instrumentos educativos que deben ser corregidos y mejorados (SEP; 2000). Para favorecer la ejecución de la asignatura de español, la SEP proporciona durante la primaria los siguientes materiales:

- Para el niño, los siguientes libros de texto: Español lecturas (de primer a cuarto grados), Español actividades (de primer a cuarto grados), Español recortable (en primer y segundo grados).
- Los materiales para los profesores son: Libro para el maestro. Español (en primer a cuarto grado), Fichero de Actividades Didácticas (en primer y segundo grado). Plan y Programas de Estudio. SEP (1993).

El objetivo de tales materiales es que el maestro los utilice en “forma sistemática, creativa y flexible” (SEP; 1999: 6).

Además de lo antes mencionado, el docente utiliza diferentes portadores de texto como pueden ser: tarjetas de papel o foamy de colores, carteles, anuncios, dibujos para colorear y cuentos. En gran medida influyen estos materiales para el fracaso o éxito de la apropiación de la lecto-escritura.

2.7.2 Causas del fracaso en la adquisición de la lecto-escritura.

Para que el educando pueda desarrollar cada una de sus potencialidades, y el éxito en la lecto-escritura, ocupa la intervención tanto de diversos factores del ámbito académico como de condiciones de origen extraescolar; en el caso particular del proceso de la lecto-escritura, interfieren además diversos elementos, si alguno de éstos se encuentra alterado, como consecuencia no se obtendrán los resultados esperados. Así pues, algunas de las causas que llevan al educando al fracaso en la adquisición de la lecto-escritura, pueden ser las siguientes:

1. Factores genéticos: las discapacidades basadas en la fonología se ligan con factores neurobiológicos y genéticos, y las deficiencias fonológicas observadas en la discapacidad para la lectura son hereditarias. (Jiménez; 2008). Dicho en otras palabras, existen niños con antecedentes familiares de alguna dificultad, estos niños pueden manifestar problemas al recibir, procesar, almacenar, extraer y expresar información. Por ejemplo, a estos niños se les dificulta entender o extraer la idea clave de un texto.
2. Factores filológicos: se refiere a cualquier alteración física, corporal o sensorial que no esté contemplada en el ámbito escolar. Por ejemplo, los niños con

problemas visuales no copian las cosas de manera correcta, en la lectura omiten letras o palabras, escriben textos incompletos, cambian unas letras por otras.

3. Factores psicológicos: Todo desequilibrio o desvío afectivo-emocional que deteriore la conducta del sujeto y no le permita adaptarse a las normas escolares (Jiménez; 2008). Cuando los alumnos tienen problemas ya sean familiares o personales, dentro de las clases no ponen la misma atención, se encuentran distraídos y desmotivados, y por lo mismo no le encuentran ningún beneficio ni sentido a lo que se les esta enseñando.
4. Factores sociales y familiares: la adquisición de la lecto-escritura no es un proceso personal, ya que la interacción, la ayuda y la cooperación son muy relevantes (Diez; 2007). Algunos de los problemas sociales que afectan la adquisición de tal proceso son la desnutrición, degradación cultural del medio y dificultades económicas. (Patiño; 2004). Cuando el niño no cuenta con las condiciones necesarias que favorezcan la apropiación de la lectura y escritura, para el docente será más difícil hacer que aprendan y se llevará más tiempo.
5. Factores pedagógicos: es necesario señalar la importancia de que exista una continuidad en los métodos de enseñanza. Para Lyon (citado por Jiménez; 2008), las estrategias de aprendizaje ineficaces son un elemento importante que propicia el fracaso de algún proceso educativo. Es evidente entonces que la eficacia de una técnica depende de la persona que la aplica.
6. Factores específicos: abarcan las alteraciones perceptivo-motrices del lenguaje oral y escrito, del espacio, lateralidad, entre otras, que no permitan el desarrollo de un aprendizaje armónico. Dentro de esta subdivisión se

encuentra la dislexia, la cual engloba todas las “dificultades de lectura cuando el alumno muestra por lo menos dos años de retardo entre su grado escolar y el nivel en que lee”. (Carboneli, citado por Ferreiro; 2007: 68)

Analizando lo anterior se puede afirmar que la atención a las necesidades educativas de los alumnos es indispensable, por lo tanto, hay que considerar que todos los alumnos son diferentes y que requieren de diversas respuestas por parte de la escuela, para poder cumplir con la demanda establecida por la sociedad. (SEP; 1999)

La escuela, para que pueda declarar que forma alumnos integrales, no se debe limitar en la enseñanza de los trazos de los signos gráficos, ni en trasladar lo escrito a la lengua oral, los procesos de lectura y escritura se obligan a ir mas allá de las concepciones antes mencionadas: deben buscar que el estudiante le encuentre un significado tanto a lo escrito, como a lo que lee y lo pueda utilizar para resolver problemas prácticos que aquejan a su persona.

Por lo tanto, y para finalizar este capítulo, se puede decir que uno de los aprendizajes más importantes que adquiere el sujeto en el ambiente escolar es el de la lectura y la escritura, debido a que estos procesos le ayudarán a orientar y desarrollar la gran mayoría de las actividades y prácticas que efectuará a lo largo de su existencia. Así pues, se requiere de situaciones propicias que favorezcan el resultado esperado; como se pudo ver en todo el capítulo, no sólo se requiere del maestro y su forma de trabajo, sino que también de la colaboración de los padres de familia y de la misma sociedad, porque el proceso que sigue el niño para apropiarse la lecto-escritura, no culmina en el primer grado, ésta se debe retroalimentar y complementar de manera constante a lo largo de la vida del ser humano.

CAPÍTULO 3

EL DOCENTE INDÍGENA BILINGÜE

En el presente capítulo se hablará acerca de uno de los agentes más significativos e importantes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la persona que tiene a su cargo la responsabilidad de formar a los individuos tal como lo demanda la sociedad, que dedica el mayor parte de su tiempo a la planeación, organización, ejecución y evaluación de las diversas actividades y tareas que le corresponden, con el fin de ver reflejados sus esfuerzos en los resultados de sus alumnos: el docente.

Este agente, que constantemente se encuentra expuesto ante las críticas y demandas, tiene en sus manos una de las tareas más grandes y difíciles de la sociedad: educar, esto a la vez implica la enseñanza de conocimientos, valores y de manera general el desarrollo de diversas competencias, tales que serán decisivos en la formación integral del hombre.

Por ello dentro de este capítulo es necesario, partir, y darle tributo al concepto de docente, para sucesivamente enfatizar en la relación entre él y el alumno.

3.1 Concepto de docente.

Antes de iniciar, resulta necesario aclarar que durante dicho capítulo se utilizarán los términos de docente, maestro, educador, profesor, para referirse a la persona que se encuentra frente a un grupo impartiendo clases.

El docente, es la persona que tiene a su cargo un determinado grupo de alumnos, el cual se encarga de proporcionar conocimientos o contenidos, es el que imparte una enseñanza determinada y dirige su acción a la formación de determinadas aptitudes intelectuales y habilidades.

Por su parte, Debesse y Mialaret (1980), manifiestan que el maestro es la persona que posee un cierto saber, y está encargado de enseñar a los niños la lengua, diversas técnicas y mediante éstas, transmitir los elementos y valores de una determinada cultura.

Mientras que Díaz-Barriga (2005: 89), menciona que “el docente es un profesional que tiene que recordar permanentemente qué es lo que lo mantiene en la docencia, éste es un punto importante para mantener su vitalidad interna, para poder comunicarse con sus estudiantes con la pasión que requiere su profesión”. Ya que, para desempeñarse como docente, no basta con poseer los conocimientos necesarios, sino a su vez saber transmitirlos.

Lozano (2007: 13) dice, que los docentes son “aquellos que dedican su vida a transmitir no sólo los conocimientos, sino las habilidades necesarias para adquirirlos, comprenderlos y utilizarlos, adquieren el alto compromiso de preparar a los alumnos para enfrentar los retos que encontrarán conforme vayan adquiriendo la condición de adultos y, mientras, asumen el papel de protectores de su integridad y dignidad durante su estancia en el espacio escolar”. Aunque parezca muy sencillo ser docente, lleva implícito diversos quehaceres, los cuales se convertirán en las bases para la formación del hombre.

Al mismo tiempo, durante el proceso de tal formación saltan a la vista las dificultades de los alumnos, ofreciendo así una variedad de soluciones, para que esto no se convierta en factor determinante de un fracaso. “El profesor, es un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos” (Porlán y Martín; 1999:16). Por tanto, la docencia es una actividad profesional que obedece a los principios filosóficos de una pedagogía y cumple con una función, por excelencia, humana. Su presencia esta debidamente estructurada, conscientemente organizada y sutilmente ejecutada. (Hernández; 2006).

El profesor, quien todos los días se encuentra frente a grupo, no sólo se debe preocupar por cumplir con el programa de estudios establecido por la institución, ya que, tiene a su cargo seres humanos que ocupan de él, por tanto, debe de buscar las estrategias más adecuadas que no sólo propicien conocimientos, sino también, se desarrollen habilidades, destrezas, aptitudes, y se fomenten día a día los valores humanos y sobre todo se de una buena comunicación entre maestro y alumno.

3.2. La práctica docente.

La práctica del docente, debe estar encaminada a cumplir con diferentes objetivos, que le marca la sociedad, padres de familia, institución escolar y sobre todo los alumnos que tiene a su cargo. Ser maestro “implica enormes responsabilidades. Un maestro no se preocupa por sus alumnos; se ocupa de ellos” (Quiles; 2005: 37), dicho de otra manera, la práctica del maestro esta relacionada constantemente con las experiencias que propician un aprendizaje, tanto en los

maestros como en él mismo. Por consiguiente los cambios que se produzcan en su práctica permitirán ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.

Luego entonces, los maestros deben de estar atentos y flexibles para renovar actitudes y comportamientos en función de situaciones concretas que se originan en los ambientes socioculturales donde se desempeñan, con un progreso constante hacia niveles más altos de competencia y experiencia en lo profesional y lo cultural. (Revista Educación 2001; 2007).

Para Fierro y Cols (1999: 21), “se entiende a la practica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso; maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitará la función del maestro”. El profesor debe poseer la capacidad de transmitir los contenidos y de interactuar de manera activa con cada uno de los que participan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya que éstos persiguen un objetivo en común.

3.2.1 La práctica del docente p'urhépecha.

La diversidad étnica y cultural de México, plantea la necesidad de un conocimiento particular y detallado de la población hablante de lengua indígena, es por ello que en materia educativa se tienen que tener en cuenta estas características particulares, para que los alumnos se apropien de los conocimientos.

El profesor indígena requiere de una gran responsabilidad y un gran compromiso para mejorar la educación que se ofrece a las niñas y niños indígenas, son los profesores los encargados de la enseñanza y que se mejore el aprendizaje, por ello es necesario contribuir a que las practicas que se realizan en la educación indígena consideren sus características y el proceso educativo les resulte más agradable y significativo (Pasalagua; 2001). El maestro debe tratar que cada alumno progrese a su ritmo y capacidad. Se obliga a respetar las opiniones de sus educandos y propiciar que las participaciones se den tanto en la lengua nacional así como en lengua materna (Pasalagua; 1999). Para que la educación intercultural bilingüe cumpla con sus propósitos, “es necesario que la escuela y el desempeño docente se transforme, hasta lograr consolidar una oferta de intervención educativa capaz de adaptarse y atender a las características y necesidades de la comunidad a la que sirve” (SEP; 1999: 73). Porque el maestro indígena debe ser abridor de mundo y a la vez un componente que advierta sobre los peligros de la falta de reflexión al asumir elementos y practicas culturales de otros grupos. “El maestro en su practica diaria debe insistirle a sus alumnos, que no basta con vivir en la cultura y hablar la lengua, sino que hay que darse cuenta de ello”, para esto el docente debe buscare las estrategias adecuadas que logren que el alumno, aparte de apropiarse de los contenidos, se convierta en agente crítico de su propia cultura.

El término de práctica docente, “remite a diversidad, a maneras de concebir el aprendizaje, la enseñanza, a formas de organizar el tiempo, de planear la clase, de avaluar a los estudiantes, en fin remite a lo que día a día se puede ver en un salón de clases”. (Méndez y Cols.; 2006: 80), pero es necesario afirmar, que a todo lo anterior el maestro p'urhépecha, a su desempeño laboral le agrega el uso de las dos

lenguas y que estas se comprendan y resulten útiles en la apropiación de los aprendizajes, además de fomentar los valores necesarios para que éstas así como sus culturas sean respetadas. Ya que la práctica docente es a la vez, “un hecho social, en donde intervienen no sólo las cuestiones políticas y educativas sino también los significados que se tienen de la educación, de las experiencias personales, escolares y de la misma vida cotidiana”, (Méndez y cols.; 2007: 98).

Así pues, se puede deducir y concluir que el profesor es una pieza clave en el proceso de aprendizaje, desarrollo y formación del niño indígena, por lo cual a continuación se destacan algunas características que particularizan al docente indígena.

3.3 Características del docente indígena bilingüe.

Hablando propiamente de los docentes es fácil exponer que no hay gran diferencia entre las características de un docente de rural, universitario, privado o bilingüe, pero si en este último, se debe hacer un poco más de énfasis en su labor cultural y su adaptación al contexto donde labora pues es de gran manifiesto el trabajo extenuante y un poco más complejo en cuando al manejo de dos idiomas. Ahora bien se enuncian estas características que encasillan al docente bilingüe.

- Dominar el idioma español y la lengua nativa del lugar.
- Debe ser promotor y participante de la reflexión sobre la vida de la etnia y el grupo local. (Serrano y cols; 1999).
- Con respeto hacia la cultura y lengua de sus alumnos, capaz de integrarla con otras.

- Domina saberes propios de la enseñanza en términos de contenidos y de formas de presentarlo al grupo.
- Facilita el aprendizaje, hace una planeación adecuada y evalúa los resultados de su actividad.
- Debe “Comprender la cultura y la realidad local, y desarrolla una educación bilingüe e intercultural, para ello se esfuerza por ser buen lector y escritor en ambas lenguas.
- Está atento a los problemas de los miembros de la comunidad” (Torres, citado por Méndez y cols.; 2007: 37)
- Tomar en cuenta los intereses de los niños.
- Cuidar la disciplina de los educandos.
- Requiere “Integrar los saberes de la disciplina, curriculares, profesionales y los saberes de la experiencia” (Salgueiro; 1998: 36)
- Deben estar siempre atentos y flexibles par renovar actitudes y comportamientos en función de situaciones concretas que se originan en los ambientes socioculturales donde se desempeñan.
- Ayudar a los a sus estudiantes a comportarse y ser útiles a la sociedad, construir en forma positiva (Santoyo; 2002)
- Comprender las dificultades de los niños a través de su participación en la experiencia escolar, ofreciendo la posibilidad de que a través de la enseñanza se atienda a una variedad más amplia de niños. (Pasalagua; 2000)
- “Dialogar con los padres de familia, compañeros de trabajo y de más miembros que integran la institución educativa, para lograr que éstos se involucren en la formación de los estudiantes” (Fierro y cols.; 1999: 17)

En conclusión, el docente indígena bilingüe debe cumplir con cada una de las características que resulten necesarios para su buen servicio dentro del aula y la comunidad a la que atiende, por consistencia no se obliga a cumplir únicamente con lo establecido o con las características que ya posee previamente. La innovación en cuanto a su persona y profesión le permitirá obtener mejores resultados en el proceso educativo.

3.4 Funciones, roles y tareas que desempeña el docente.

El docente como agente educativo que interviene de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cumple con un fin determinado e importante, que es la formación del ser humano, ya que, de dicha formación dependerá su desenvolvimiento continuo.

Para que el agente antes mencionado pueda ver los resultados de su trabajo e intervención, debe dominar y desempeñar distintas tareas o funciones que le permitirán así mejorar día a día su acción formativa. Ya que “el maestro tiene por tarea esencial desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión personal, los hábitos de libre examen al mismo tiempo que el espíritu de tolerancia; el sentido del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual al mismo tiempo que el sentido de la justicia y de la solidaridad social, y coadhesión al régimen democrático y a la república” (Torres Quintero, citado por Rockwell; 1985: 8).

Los maestros orientan las múltiples funciones que realizan al desarrollo de personas maduras y responsables, y de una sociedad más justa y humana, siempre deben estar atentos y flexibles para renovar actitudes y comportamientos en función

de situaciones concretas que se originan en el ambiente donde se desenvuelven. Por ello, se obligan a tener una formación y preparación integral, que responda a las necesidades de los escolares. No es fácil, pero cuando el maestro es competente, los resultados pueden aproximarse a los ideales y esperanza de la sociedad, así como a las necesidades de la misma. (D´Ors; 1998).

A continuación se explican algunas de las funciones que corresponden desempeñar al docente:

- **Enseñante:** Debesse y cols. (1980) manifiestan que el maestro es poseedor de saberes, encargado de enseñar a los niños la lengua, las técnicas, y de transmitir a través de ellas los elementos y valores de una determinada cultura. “el gran reto es convertir la enseñanza en una actividad estética que nos ayude a encontrar los placeres del conocimiento y la comunicación. Tenemos que ser capaces de producir interés y asombro” (Gonzáles; 2000: 8).

Cualquier situación de enseñanza es compleja y presenta componentes sociológicos, psicológicos y biológicos en la definición de objetivos, en la selección y en la organización de los contenidos, y en la elección de medios y recursos, estrategia y técnica. Por tanto, la docencia exige de los profesores el conocimiento de teorías y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar procesos enriquecedores de aprendizajes significativos, favoreciendo así la motivación y el esfuerzo de los alumnos. Para Porlán y cols. (1999), el enseñante se conduce en la clase como práctico que toma innumerables decisiones sobre su comportamiento, tales que influyen en los estudiantes, ya que enseñar a alguien, es introducir en ella algún cambio: “enseñar es complejo y profundo, más comprometido, se trata de un proceso mediante el cual, el maestro selecciona al material que debe ser aprendido y

realiza una serie de operaciones cuyo propósito consiste en poner al alcance del estudiante esos conocimientos. Estas operaciones incluyen asignaciones y explicaciones, requiriendo varios tipos de practicas” (García; 1985: 18).

En su papel de enseñante, el docente es el encargado de seleccionar, ejecutar y evaluar los contenidos apropiados para sus alumnos, de dárselos a conocer, interactuar entre contenido, maestro y alumno y de esta manera producir aprendizajes y nuevos conocimientos, que no sólo tienen que ver con alguna materia, sino que incluyen valores, conductas, ideales, desarrollo de habilidades y destrezas.

- **Orientador:** “El profesor guía a los estudiantes en la elección de métodos, procedimientos y estrategias para adquirir y procesar conocimientos” (Garza; 2002: 27). Buscan una solución para ayudar a sus alumnos a encontrar salidas que favorezcan sus dificultades o preocupaciones, “les proporciona información sobre los problemas o dudas planteados por ellos mismos” (Gómez; 1982: 98). Como orientador, es el encargado de intervenir y prestar su ayuda en el proceso de resolución de situaciones problemáticas, así como orientar al alumno a encontrar pistas que propicien a generar un conocimiento.
- **Mediador:** conceptualmente la mediación es una interacción pedagógica que lleva a la generación del pensamiento teórico y empírico y operacionalmente se concibe que la inteligencia opera en un constante dinamismo que les permita a los estudiantes realizar constantemente enlaces de conocimientos previos ya existentes con los nuevos introducidos por la mediación de los docentes. (Gaspar; 2003). Es decir, el docente asume la mediación entre el conocimiento y los sujetos, en el marco de un proceso de interacción. Para

Jurado (2001: 4) “este rol de mediador entre el conocimiento y el estudiante, en un contexto específico del aula, tiene múltiples dimensiones que requieren de transformaciones;

Estas van desde el cambio en la dinámica cotidiana de las relaciones entre los actores, la creación y el desarrollo de una didáctica socio-constructiva, a partir del análisis de la propia práctica, hasta cambios dinámicos en el clima organizacional en la institución”. El docente es el mediador entre los alumnos y la gran cantidad de información de que disponen.

- **Investigador:** “el maestro debe actualizar y transformar el conocimiento que es objeto de su enseñanza y sus habilidades para el mejor desempeño de su quehacer pedagógico” (Garza; 2002: 27).

Por otra parte, “es el profesor, el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, es, en definitiva un investigador en el aula” (Porlán y Martín; 1999: 17). Con este rol es él quien tiene que impulsar propuestas renovadoras tendientes a garantizar su liderazgo y protagonismo en el desarrollo de procesos de formación que contribuyan a la cohesión y a la cualificación progresiva de la educación misma. El docente, como lo explica Jurado (2001) se convierte en investigador permanente de la manera como se producen e interpretan los procesos comunicativos que se dan en el aula y fuera de ella, y constructor de estrategia de enseñanza que posibiliten la comunicación efectiva de sus alumnos.

La constante investigación permitirá al maestro desarrollar o modificar el conocimiento, para que ésta se logre adaptar a las múltiples circunstancias concreta que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesorado investigador debe generar procesos de análisis críticos para poder identificar, comprender y explicar las dificultades de la práctica.

El docente actúa como teórico crítico, como creador de sus propias teorías, comprobando su validez y aplicación en la práctica, y también como estrategia, rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones para la solución de los problemas educativos. El docente, al compartir con sus educandos las actividades que llevan a cabo dentro del salón de clases, lleva a cabo una tarea investigadora que le proporciona nuevos elementos de reflexión para mejorar su práctica. A la vez, dicha función le permitirá estar a la vanguardia en cuanto a métodos, estrategias, información, contenidos y acontecimientos relevantes que se inmiscuyen en el ámbito pedagógico.

- **Facilitador:** Para Porlán y Martín (1999), el docente como facilitador debe asumir un papel respecto a los alumnos, ayudando a explicitar y diagnosticar los problemas prácticos y las creencias, con el fin de favorecer un cambio en la teoría y la práctica.

Además “el profesor debe crear y facilitar las condiciones para que el educando los obtenga, mediante su propio esfuerzo y voluntad. Los conocimientos pueden transmitirse en situaciones especiales y cuando sean solicitados” (Gutiérrez; 2008: 18). Como lo estipula la cita anterior, el educador por tanto, será el encomendado de poner en manos de sus alumnos todos aquellos medios que favorezcan el cumplimiento de los objetivos educativos previamente formulados.

3.5 Dificultades generales de la docencia indígena.

Las dificultades son impedimentos u obstáculos que intervienen de manera negativa ante algún acontecimiento o factor, por tanto, no permiten que se cumplan con los objetivos ya establecidos.

Al paso del tiempo el trabajo del docente ha sido estropeado por diversos factores, tales como sociales, políticos, económicos e históricos, que de una manera u otra alteran su ocupación dentro del aula, su imagen se ha devaluado no sólo ante los alumnos, sino ante la sociedad en general, como lo menciona Dherbecourt. “El enseñante, mal pagado, aislado, denigrado, humillado a la vez por los alumnos y por la jerarquía, ha interiorizado su condición y despreciado su propio trabajo. No nos engañemos. Desempeñamos un oficio que ya no existe. La escuela ha muerto” (Dherbecourt, 1975, citado por Debesse y cols.; 1980: 55).

Por lo tanto la tarea docente es objeto de múltiples frustraciones que, en última instancia, acaban por anular de cierta forma la dimensión humana del acto educativo y del mismo profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica. (Díaz; 1993). Estas frustraciones se ven reflejadas directamente en los alumnos, ya que no se les enseña de una manera correcta, aprendizajes son carentes y poco relevantes, así como la formación que reciben no son las necesarias para tener un desempeño académico favorable, siendo ellos en si los directamente afectados.

Pero también es común ver que se deja en manos del maestro toda la responsabilidad de educar y formar al alumno, olvidando otros aspectos que tienen que ver directamente con él, por ejemplo “el interés, la motivación, el nivel de

accesibilidad de la información, el momento y la forma de su presentación, la organización del espacio, la distribución de su tiempo” (Pórlan y Martín; 1999: 21). Aunado a esta cita se observa claramente que si bien, la labor docente lejos de ser complicada es una tarea laboriosa, por ello es preciso e indispensable que cada docente o educador, tenga una adecuada preparación y capacitación constante, sin olvidar una actitud y figura de respeto y ejemplo hacia los alumnos, pues es una de las herramientas que al paso del tiempo se han ido perdiendo en la docencia, provocando así, el citar en la actualidad, la docencia en general y la docencia indígena como una de las dificultades para desempeñar adecuadamente la labor educativa, además: “es necesario que el enseñante tome conciencia de las tensiones y conflictos que se viven en el campo escolar” (Morales; 2001: 68), se cree de esta manera pues, que muchas de las dificultades pueden remediarse, reestructurarse y porque no, cambiar para mejorar la práctica educativa en general. A continuación se presentan algunas de las circunstancias o aspectos que al ser inefectivos o carentes dentro del docente como parte fundamental y medular del proceso educativo, se reflejan en sí mismas como dificultades, y propiamente mencionadas dentro de la educación indígena bilingüe, sin olvidar que pueden ser innumerables estas dificultades, sobre todo por la diversidad cultural a lo largo y ancho de nuestra nación, pero de manera delimitada y estudiada a profundidad se mencionarán solo aquellas que saltan a la vista.

3.5.1 Dificultades sociales.

Son varias las tensiones que envuelven el ser docente, entre ellas se encuentran las propias confrontaciones sociales. “estas son aquellas que tienen que ver con los aspectos culturales de la comunidad, como son las fiestas” (Uribe y cols.; 2006: 63). Al querer cumplir con cada una de las costumbres y tradiciones de los pueblos, la escuela se ve afectada negativamente, porque debido a esto, los niños faltan mucho a clases y por consiguiente, se desvían tiempo, esfuerzo y dedicación, que difícilmente se recuperan después en aprendizajes, al mismo tiempo que el maestro modifica las actividades y no logra los objetivos deseados durante el tiempo previsto.

El trabajo de los maestros está formado de manera interna por relaciones con sus alumnos, otros maestros, los padres de familia, las autoridades y la comunidad, y de carácter más externo “su quehacer se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular” (Fierro y cols.; 1999: 32). Por ello, todo lo que acontezca dentro de los ámbitos antes mencionados, se verá reflejado en las consecuencias del proceso educativo, por el papel y el rol clave de la educación; el docente.

3.5.2 Problemas de comunicación.

Este punto se refiere principalmente a la falta de comunicación e interacción que existe entre escuela, familia y comunidad, en variadas ocasiones la escuela no cumple realmente con las necesidades que requiere y demanda la comunidad y como consecuencia, dicha comunidad no progresa. Por otro lado, como lo explican Méndez y Cols. (2006), los padres de familia nunca se preocupan por ir a preguntar

cómo y cuál es el desempeño de sus hijos, y por lo tanto, los niños ven que sus padres no les exigen y no mejoran su desempeño. Es decir, el profesor no cuenta con la ayuda de los padres de familia para que los alumnos obtengan mejores resultados, provocando así que el trabajo en equipo de los actores de la educación (maestros, directores, alumnos y padres de familia) se aisle y se distancie siendo independiente, provocando por supuesto mermas en el plano educativo, incluso en ocasiones dentro del aula, se pueden propiciar conflictos de diversas índoles, en gran número emocionales a situaciones de angustia y ansiedad, de ahí la importancia de un tipo de comunicación que permita superar deficiencias, así pues se deduce por lo tanto, que el maestro debe estar preparado y tener la habilidad para fomentar el diálogo y comunicación efectiva creando con ello, un clima que favorezca el respeto y la convivencia, esto permitirá que los trabajos en equipo sean más perfectos y cumplan con las características requeridas. Por lo tanto el criterio o aspecto que trabaja directamente con esta dificultad es el manejo del lenguaje, pues como se sabe, el lenguaje es la facultad que tiene el ser humano de expresar todo lo que piensa y siente, mediante el cual se comunica e interactúa con los demás, estableciendo así infinidad de relaciones interpersonales.

“Todo ser humano, en condiciones normales, tiene la facultad natural para adquirir una lengua, a través de la cual puede expresar su creatividad”. (SEP; 1992: 53). Cada ser humano tiene una forma particular de expresarse ante los demás, algunos factores pueden ser el lugar de origen, la preparación que se tiene, el conocimiento de algún tema, la confianza en si mismo, pero también como se explicó, la creatividad.

Para Cassany y cols. (1998: 222), “la lengua es comunicación y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas”, la comunicación es fundamental para el desenvolvimiento del hombre de ahí la importancia del uso de la lengua materna dentro de las escuelas indígenas bilingües, para que los alumnos se puedan comunicar y transmitir sus ideas de manera libre, porque si todo se les pide en español, estarán limitados.

Quizás esta sea una de las dificultades más grandes que enfrenta el profesor en las comunidades indígenas. Ya que, como lo manifiesta Pasalagua (2001), los maestros que atienden a niñas y niños indígenas viven cotidianamente la problemática del bilingüismo, en comunidades donde la mayor parte de las personas hablan en su lengua materna indígena, los portadores de texto como los anuncios y las envolturas están escritos en español. Esto lleva a los maestros a expresarse con la lengua que se cree dominante, buscan el bilingüismo perfecto creyendo que pueden manejar ambas lenguas al mismo nivel de perfección.

“Regularmente los alumnos llegan a utilizar mucho el p’urhépecha, lo cual llega a retrasar el aprendizaje, y a ello contribuye el docente, pues primero da la clase en lengua materna y después en español” (Uribe y cols. ; 2006: 64), esto les perjudica porque en niveles posteriores las clases se dan únicamente en español, además todos los libros y contenidos de aprendizaje que envía la SEP, vienen en español, por lo que el docente tiene que utilizar forzosamente la lengua materna para dar algunas indicaciones y que el alumno pueda comprender, por que de lo contrario, en muchas ocasiones “los alumnos toman notas o realizan una actividad que no reflejan lo que el profesor quiso decir” (García y Rodríguez; 1985: 56).

Por lo tanto, si no se maneja un lenguaje adecuado y entendido por los alumnos, esto traerá como consecuencia que ellos adquieran conocimientos que en muchos casos se hacen rápidamente obsoletos, no desarrollan habilidades suficientes para manejar y aplicar conocimientos y no quedan suficientemente preparados. (García y Rodríguez; 1985). Además dentro del aula no realizan de manera correcta las actividades, porque las indicaciones no se entendieron o se entendieron mal y esto propicia que los objetivos de aprendizaje no cumplan con su función.

3.5.3 Problemas de lectura en los niños.

Como aspecto de segundo plano, y sin dejar a un lado la necesidad vital e indispensable de comunicarse, como punto de partida se presentan diversos aspectos que se pueden conceptualizar como problemas de lectura en los niños, independientemente de sus estratos cultural o social, mas sin embargo citando a Uribe y cols. (2006: 64), Manifiestan lo siguiente: “Los niños indígenas presentan serios problemas en la lectura en español, ya que deletrean las palabras, lo cual dificulta el aprendizaje y con ello la labor del profesor se hace más difícil al no poder avanzar en el contenido de los programas escolares”.

Además de la heterogeneidad a la que se enfrentan los maestros, en cuanto a los niveles conceptuales con los que ingresan los niños a la primaria (SEP; 1999: 7).

Dentro de este factor, la lengua que dominan suele ser determinante, porque antes de ingresar a la escuela, los niños se comunican mayormente en p'urhépecha, por lo tanto, al entrar a la escuela y comenzar el aprendizaje de la lectura en español les resulta complicado y no le encuentran el interés debido, porque en su vida

cotidiana no utilizan el español para interactuar con los demás, y la tarea se duplica pues se hace referencia a aprender español primero y luego a leerlo, aspecto mismo que mencionan Méndez y cols. (2006: 65). “Dentro de la educación bilingüe, uno de los mayores retos educativos es la comprensión de textos en español”. Y el obstáculo que flota en el aire es el cómo hacerlo, si su tipo de comunicación y lenguaje no se lo exige a diario.

“Las fallas más comunes que el maestro observará son: grandes dificultades en la lectura con errores de pronunciación y comprensión” Jiménez (2008: 20), porque dentro de los textos que leen encuentran palabras que no les suenan familiares, además que son de difícil pronunciación, por ello, como lo explica Salgueiro (1998), el maestro debe de buscar que el aprendizaje sea constructivo y significativo, investigando e implementando formas de intervención que favorezcan que sus esquemas de conocimiento sean más ricos y diversificados y más interconectados con sus experiencias y conocimientos que ya poseen.

Puesto que “leer es realizar una actividad enriquecedora, a través de la cual nos acercamos a tiempos y lugares distantes, a otras ideas y experiencias”. (González; 2000: 61), implica un esfuerzo, además de que requiere de interpretación y relación, que son trabajos intelectuales importantes, por ello los alumnos no leen, rechazan realizar este esfuerzo. Por otro lado, la carencia de aptitud para la lectura constituye aun la principal razón por la cual los estudiantes no puedan avanzar de manera satisfactoria en los grados y se convierten en verdaderos problemas en la secundaria. (Smith y cols.; 1971)

Por ello, resulta necesario “propiciar un acercamiento a la lectura y escritura en la segunda lengua, una vez que los alumnos tengan suficientes elementos de esta

lengua en forma oral y una vez que hayan adquirido tales habilidades en su primera lengua”. (SEP; 1999: 67) porque de lo contrario, les será más difícil el apropiarse del aprendizaje de la lectura en español, ya que no presentarán conocimientos ni experiencias previas y así será más tardado el proceso.

3.5.4 Problemas en la escritura.

“Iniciar a los niños en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer el desarrollo de la expresión oral son algunas de las tareas más difíciles que un maestro enfrenta a lo largo de su carrera profesional” (SEP; 1999: 7).

Comenzar el proceso de enseñanza de la escritura del español resulta difícil, porque como ya se mencionó anteriormente, no todos llegan a la primaria con el mismo nivel intelectual y conceptual. Algunos ya han iniciado el proceso de lecto-escritura, otros no tienen ni idea de lo que ésta representa, y más en las comunidades indígenas, en donde el contexto no favorece dicha iniciación.

Los errores más comunes que se encuentra el profesor, en cuanto a la escritura, son dificultades en el manejo espacial del cuaderno o de la hoja, falta de habilidad gráfica, omisiones de letras o confusiones de una letra por otra. (Jiménez; 2008). Por otro lado, como lo explican Méndez y cols. (2007), la lengua escrita como representación de la hablada, precisa del usuario procesos cognitivos complejos, ya que no sólo se trata de dibujar letras, sino de representar las ideas, con la forma que se espera para cada tipo de texto. Desde esta idea surgen las dificultades, porque el alumnado indígena, imagina, piensa, tiene una idea de algo, pero en lengua materna y así lo manifiesta ante los demás, en p'urhépecha y al momento de transmitirlo a sus compañeros y maestros, ya sea de forma oral o escrita, sus producciones

muestran carencias. Presentan dificultad en la estructura y progresión de la información, porque redactan ideas en forma inversa, presentan ideas cortas e inconclusas y con faltas de ortografía. (Méndez y cols.; 2007). Además, si se les pide que escriban alguna palabra que desconocen, dicha palabra “ofrece dificultades a los alumnos y suelen escribirla con faltas, por tanto será necesario que se trabaje muchas veces con ella, para que se fije mejor en su cerebro a la hora de escribirla”. (González; 2000: 91).

En cuanto a los dictados, “esta actividad le resulta difícil al profesor, pues los niños regularmente no llegan a captar las ideas de lo que se les dice, escriben una letra por otra, con faltas de ortografía, y además, esto también hace que se retarden los programas escolares”. (Uribe y cols.; 2006: 64). Para la redacción de un texto, no pueden expresar ni hilar sus ideas.

Para Uribe y cols. (2006). Las dificultades en la escritura, lectura y redacción traen como consecuencia la falta de comprensión de las actividades en clase, con lo cual las tareas en casa no se realizan, no entregan trabajos. Un retraso en el aprendizaje de los contenidos.

3.5.5 Incumplimiento de tareas.

Este aspecto tiene que ver principalmente con la intervención de los padres de familia, porque en vez de dedicarles el tiempo y brindarles apoyo para que realicen sus tareas, al llegar los hijos de la escuela los ponen a realizar diferentes quehaceres o actividades que contribuyan al mantenimiento y bienestar económico de la familia.

Por lo tanto, el no entregar tareas, tiene que ver con el poco tiempo libre que les queda a los niños para revisar lo de la escuela o hacer lo que les dejaron. (Méndez y cols.; 2006)

3.6 Relación maestro-alumno.

Para que dentro del salón de clases se dé un ambiente favorable de trabajo, debe haber una buena relación entre el maestro y los alumnos; el primero, es el encargado de propiciar principalmente dicho ambiente, haciéndoles ver a sus alumnos que él no solamente cumple con la función de enseñarles, sino que puede ser su amigo. Dentro de las comunidades indígenas es difícil encontrar un salón de clases en donde exista un ambiente lleno de confianza por ambas partes, ya que, al maestro se le ve como autoridad, alguien superior que merece respeto.

Por tanto, se vuelve una relación obligada, porque los alumnos no eligieron a su maestro. “el hecho que la relación maestro-alumno no sea voluntaria significa que por ninguna de las dos partes existen lazos anteriores, sino que es obligación del maestro crear esos lazos, que no solamente aseguren el acatamiento por parte de los alumnos, sino que generen en ellos un esfuerzo e interés en aprender” (Loyo y cols.; 1985: 94)

Debido a la cantidad de alumnos que atiende cada profesor por grupo. La relación entre el maestro – alumno, se ve afectada, así, ésta deja de ser dual para convertirse en una relación grupal de estudiantes con sus docentes (Díaz; 1993).

“Las relaciones que establecen los maestros con los estudiantes, ejercen una influencia importante en el aprendizaje”. (Pasalagua; 1999: 37). Se deduce entonces, que ser maestro en las comunidades indígenas bilingües trae consigo una

satisfacción, pero a la vez una gran responsabilidad. Satisfacción porque el docente gracias a su intervención ayuda al alumnado indígena a salir de cierta forma de la ignorancia, le abre nuevos horizontes, pero la responsabilidad recae en que tiene que lograr su formación apoyándose de su propia cultura, integrándola al proceso educativo, no haciéndola a un lado o favoreciendo el olvido y la vergüenza de esta.

El educando indígena por más que estudie, y por mejores maestros que tenga, aunque no sean indígenas, nunca podrá cambiar sus raíces.

Por lo tanto y consecuentemente dentro de este apartado teórico se puede deducir a manera de conclusión que se encontraron en su haber cinco dificultades que enfrenta el docente indígena bilingüe en el proceso enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura del idioma español con niños indígenas, las cuales son: dificultades sociales, problemas de comunicación, problemas de lectura en los niños, problemas en la escritura e incumplimiento de tareas; mismas dificultades que más adelante se especificaran en una interiorización profunda, primero para aclarar y sustentar el hecho que atestigüe que son realmente dificultades y si es indiscutible, hacer más adelante una descripción de una propuesta para la solución de dichos problemas, tarea propia y pertinente de la labor pedagógica profesional.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

No existen dificultades o ineficiencias en el plano educativo que no se puedan mejorar si se cuenta con el apoyo de una adecuada pedagogía, pues con las estrategias adecuadas y un poco de creatividad, los problemas más comunes y los casos más difíciles se pueden resolver, sin olvidar que siempre existirán mermas o ineficiencias, pues la educación siempre será un aspecto social vivo, que traiga consigo nuevas anomalías y objetivos, pues cumple con innumerables funciones dentro del marco político, social, cultural e histórico, así pues, en este capítulo se mencionarán algunas de las dificultades que enfrenta el docente indígena bilingüe en el proceso enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura del idioma español.

Aunado a esto y después de haber presentado los capítulos teóricos, se inicia con la descripción de la metodología utilizada dentro de esta investigación, así como las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos, posteriormente se describirán los resultados obtenidos y se complementarán con la propuesta didáctica-pedagógica que dará respuesta a la situación inicialmente planteada.

4.1 Descripción metodológica.

La presente investigación se realizó desde la perspectiva de un enfoque cualitativo, ya que en un inicio se formuló una pregunta de investigación que se enfoca en un aspecto particular en un individuo, en este caso es el docente; así lo

estipula Bisquerra “es una investigación desde adentro, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social entra en la perspectiva humanística. Es una investigación interpretativa, referida al individuo a lo particular” (Bisquerra; 1989: 64). La labor dentro de esta manifestación será darle una adecuada interpretación, dicho enfoque necesita la recolección de datos, con la finalidad de que se recaben antecedentes importantes y necesarios para la realización de la investigación, como lo menciona Hernández y cols. (2008: 8) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”.

Algunas características que guiaron la investigación desde el enfoque cualitativo son las siguientes:

- Se fundamentó más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas).
- Se basó en métodos de recolección de datos no estandarizados.
- El investigador utilizó técnicas para recolectar datos como la observación y la entrevista.
- No se manipuló ni estimuló la realidad.
- Se interpretó lo que se iba captando.
- La investigadora se relacionó en las experiencias individuales de los participantes, para así construir el conocimiento, siempre consciente de que es parte el fenómeno estudiado.

También resulta necesario destacar que para la presente investigación se utilizó un estudio descriptivo, el cual “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de

un grupo o población” (Hernández y cols.; 2008: 103). Dentro de esta investigación el fenómeno que se analiza es la lecto-escritura, lo cual se logró mediante la observación, ya que de esa forma se describieron varios aspectos claves a profundidad y lo más sistemáticamente posible. Así pues, es preciso señalar que la presente investigación se apoyo de este tipo de metodología porque según Bisquerra (1989), presenta varias alternativas y ventajas cuando se quiere llegar a descubrir irregularidades o tendencias de un fenómeno en específico; con base en este autor, se mencionan algunas ventajas:

- Tiene por objeto la descripción de fenómenos.
- La recolección de datos se basa fundamentalmente en la observación, la cual se realiza en el ambiente natural de aparición de los fenómenos, es decir, en la institución estudiada, en donde se utilizó la observación participativa y la entrevista.
- No se manipularon las variables.

Y propiamente para la recolección de datos, como ya se mencionó con anterioridad, se utilizó la observación y la entrevista. Desde la óptica de Hernández y cols. (2008), observar implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones; la observación, como técnica apropiada, fue necesaria para explorar el ambiente y contexto estudiado, comprender la forma de trabajo del profesor indígena bilingüe, así como identificar las dificultades que enfrentan día a día los docentes indígenas que atienden los primeros grados de la educación primaria, así pues, fue necesario que la observación tuviera un carácter exhaustivo y minucioso de todos los aspectos para captar hasta el menor detalle

para estudiar el ambiente (ya sea, físico, social y humano), sin olvidar el registro minucioso de las actividades individuales o colectivas de los actores del fenómeno estudiado. Ya que todo es relevante: el clima físico, colores, aromas, espacios, actitudes, entre muchos más.

Conceptualizando este aspecto, Buendía (1998) menciona que en la metodología observacional se siguen las siguientes fases:

- Delimitación del problema.
- Recogida de datos y optimización.
- Análisis de datos.
- Interpretación de resultados.

Todas ellas llevadas a la práctica en un orden prefijado, proyectan innumerables aspectos, acontecimientos, fenómenos, sucesos, dificultades, ineficiencias y problemáticas que se pueden registrar inmediatamente de manera clara y completa, pues como lo expresa Buendía (1998), la observación proporciona gran cantidad de datos que son necesarios analizar para extraer de ellos la mayor información posible en función de los objetivos de la investigación.

Para llevar a cabo esta técnica y que diera los resultados esperados, se utilizó como instrumento el diario de campo, en el cual se anotan cada aspecto y acontecimiento importante relacionado con el fenómeno estudiado, así como información que se relaciona de manera directa e indirecta.

La mayoría de las veces, para corroborar y enriquecer la información del objeto estudiado, se emplea una segunda técnica de recolección de datos, que dentro de esta metodología, casi siempre es la entrevista; técnica que consiste según

Buendía (1998) en recoger información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretende estudiar, y es oportuno mencionar que en la presente investigación los entrevistados fueron los docentes que tienen a cargo la enseñanza de la lecto-escritura (maestros del primer grado). Como dato adicional, las entrevistas se dividen, de acuerdo con Hernández y cols. (2008) en estructuradas, semi-estructuradas y abiertas.

- Las Estructuradas: En este tipo de entrevistas, el entrevistado realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta. Tiene la ventaja de reducir los sesgos del entrevistador, pero le impide indagar con preguntas complementarias sobre cuestiones que pueden ser de interés; se caracteriza porque pretende explicar más que comprender y todas las respuestas son cerradas al cuadro de categorías preestablecido y grabadas conforme al sistema de codificación previamente acordado.
- Semi-estructuradas o no estructuradas: Este tipo de entrevistas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es la más utilizada en los estudios exploratorios. Esta entrevista exige una alta preparación del entrevistador.
- Entrevistas Abiertas: Estas entrevistas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

Las preguntas pueden ser; generales, para ejemplificar, de estructura y de contraste. (Hernández y cols.; 2008)

Para este trabajo de investigación, se aplicó la entrevista semiestructurada porque permite interrumpir y explicar cuando haga falta del sentido de las preguntas, mientras que las respuestas fueron abiertas por definición.

Para realizar la investigación se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Se observaron los dos grupos de primero el "A" y el "B", con un total de diez observaciones a cada grupo. El periodo que se tenía previsto era del 27 de abril al 8 de mayo, pero éste fue modificado debido a la suspensión obligatoria de clases por la situación de emergencia sanitaria que estaba enfrentando el país por un brote de influenza, por lo tanto, la primera observación fue el lunes 27 de abril, pero las observaciones se suspendieron junto con las clases hasta el 18 de mayo, de tal manera que se terminó con el proceso de recolección de datos el jueves 28 de mayo. Las observaciones se realizaron específicamente en la clase de español, con una duración de una hora y media en cada grupo, durante las mañanas antes del receso.
- En los dos grupos se utilizó el diario de campo, en donde además de todas las anotaciones se llenaron los siguientes datos: la fecha, grupo, número de niños que asistían y una pequeña interpretación de lo observado.
- Las entrevistas se realizaron el día 20 de mayo de 2009, a los responsables de grupo.

4.2 Descripción de la población.

La población de estudio fueron dos grupos de primer año, el grupo “A” y el grupo “B”, de la Escuela Primaria Bilingüe Niños Héroe, de la comunidad indígena de Comachuén, Michoacán. El grupo de primero “A” está formado por un total de 22 niños, de los cuales 13 son del sexo femenino y 9 del sexo masculino; en el grupo de primero “B”, se atiende un total de 26 alumnos: 17 niñas y 9 niños. Todos son originarios de la misma comunidad.

La edad promedio de estos niños es de 6 a 7 años. De los cuales, la gran mayoría provienen de un nivel socioeconómico bajo, esto se pudo ver porque llegaban a la escuela con carencias de material didáctico, con el uniforme incompleto, poco limpio e incluso en algunos casos hasta roto. En los dos grupos se captó que la mayoría asistía con el cuerpo sucio y sin desayunar.

La comunicación entre ellos es en lengua vernácula, para dirigirse a los docentes casi todos lo hacen en español, sólo una mínima parte lo hace en p'urhépecha; en cuanto a la convivencia, cada quien se relaciona con los de su mismo sexo.

En cuanto a los maestros, muestran una presentación adecuada, los dos se encuentran en proceso de titulación; en el caso del 1º “B”, el maestro es pasante de la Universidad Pedagógica Nacional y tiene una buena relación con sus alumnos, les habla de manera tranquila, repite las indicaciones cuando es necesario, la mayor parte de la clase la imparte en español, aunque utiliza algunas palabras e indicaciones en p'urhépecha,

La maestra del grupo de 1 “A”, es pasante de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Normal Indígena; al igual que en el caso anterior, imparte sus clases

utilizando mayoritariamente el español, aunque sí les habla en lengua materna un poco más que el maestro del otro grupo.

4.3 Desarrollo de la investigación.

La presente investigación se dio lugar en la institución antes ya mencionada, que aunque abierta y dispuesta para el estudio de cualquier carácter educativo, debió recibir una solicitud de investigación en la cual se explicó y fundamentó el motivo de la visita, así como los fines que se pretendían con el estudio, este trámite facilitó la disposición del director. Posteriormente se siguió el mismo procedimiento con cada uno de los maestros que serían estudiados.

Una vez recolectados los datos necesarios, se pasó a la interpretación de resultados, los cuales arrojan la información que a continuación se explicará.

4.4 Análisis e interpretación de resultados.

Los resultados que en seguida serán presentados se fundamentan con la parte teórica, complementándose así con la información recabada durante el estudio de campo.

En el tercer capítulo se mencionó que las dificultades son impedimentos u obstáculos que intervienen de manera negativa ante algún acontecimiento o factor, por tanto, no permiten que se cumplan con los objetivos previamente establecidos.

Es por ello, que a continuación se exponen las siguientes dificultades, las cuales son el resultado de la investigación, éstas se encuentran divididas en las siguientes categorías: primeramente se tienen las dificultades sociales, después los problemas de comunicación, problemas de lectura y escritura en los niños, incumplimiento de tareas, la falta de participación de los padres de familia, discordancia entre el método y el contexto, la falta de preparación docente, desnutrición, problemas familiares y emocionales y por último se encuentran las condiciones antihigiénicas con las que se presentan los niños.

- Dificultades sociales: “éstas son aquellas que tienen que ver con los aspectos culturales de la comunidad, como son las fiestas” (Uribe y cols.; 2006: 63). Por tanto, son problemas que perturban directamente la labor educativa en una comunidad o sistema social, dentro de esta investigación se encontró que este tipo de factores sí afectan a la escuela, porque cuando hay fiestas, ya sean familiares o comunales, los alumnos faltan a sus clases por participar en ellas, aunque los niños no sean elementos determinantes para que las celebraciones se lleven a cabo.

- Por ejemplo, durante las observaciones en el grupo de 1º “B”, el lunes 18 de mayo del 2009 faltaron 15 niños de los 26 que integran el salón, al día siguiente se les preguntó por qué habían faltado, dos niñas contestaron: “es que el domingo se casó nuestra prima” (Diario de campo, 19/05/09). Algo similar ocurrió en el grupo de 1º “A”: el mismo día hubo mucha inasistencia, ya que de 22 sólo asistieron 12, algunos niños manifestaron que “faltaron a la escuela porque sus tíos fueron padrinos de velación, y que sus papás anduvieron ayudando y por eso no los mandaron” (Diario de campo, 19/05/09). Respecto a la situación presentada, cabe aclarar que dentro de dicha comunidad, de acuerdo con sus costumbres las bodas duran tres días.

Asimismo, el maestro Tapia, responsable de 1º “B”, en la pregunta 14 de la entrevista, que indica: ¿Qué tipo de factores intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura? (ver anexo 1), respondió: “algo que nos afecta negativamente es la inasistencia por las fiestas que se realizan en el pueblo y además, cuando son las fiestas patronales se suspende una semana de clases y aun después de esto [los niños] se toman unos dos días más”.

También, en la pregunta 17 de la misma entrevista, ¿Cuáles son las dificultades que usted enfrenta en este proceso? La maestra Cornelio, responsable del grupo de 1º “A”, respondió: “la inasistencia, principalmente por las bodas y todas las fiestas que se realizan aquí en el pueblo”, a la misma pregunta respondió el maestro Tapia: “la inasistencia, por lo que le comenté de las fiestas”.

Entonces se puede ver que la inasistencia es principalmente un factor que se deriva del aspecto social, ya que existe una falta de conciencia por parte de los padres de familia e inmiscuyen a sus hijos en las costumbres y tradiciones del

pueblo, que al ser cultura, no son negativas, siempre y cuando se lleven a cabo dándole la prudencia necesaria a la labor educativa, pero en este caso se deja a un lado, sin tener en cuenta el daño académico que les puede causar a los niños, porque cuando faltan a la escuela difícilmente podrán recuperar el tiempo y los conocimientos que ese día se transmitieron, además de que el docente se atrasa en los contenidos porque quizás tenga que repetir el tema para que los que faltaron puedan entender, sin olvidar las consecuencias en la realización de las tareas extraescolares que constituyen un reforzador para el aprendizaje diario del alumno; no obstante hay niños en esos grupos que ya leen y escriben bien, y curiosamente son los que casi no faltan. En una ocasión la maestra Cornelio comentó sobre una alumna: “esa niña ya lee y escribe muy bien, pero es porque no ha faltado, a lo mucho tiene dos inasistencias en todo el ciclo escolar” (Diario de campo, 20/05/09).

Para finalizar este apartado, se concluye que las dificultades sociales, son realmente factores que afectan de manera negativa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, ya que a consecuencia de esto los niños presentan una inasistencia elevada y esto no permite que los resultados esperados se alcancen en tal proceso o bien sean tan efectivos, pero cabe mencionar que además de las fiestas, están también las suspensiones obligatorias por las festividades marcadas en el calendario escolar; durante el periodo de estudio se presentó un factor, también social, que afectó de manera general las clases a nivel nacional, que fue la suspensión obligatoria por un brote de influenza de tipo A-H1N1, que aunque posteriormente se realizó un plan de acción para recuperar las clases perdidas, no fue suficiente.

La sociedad suele ser exigente con la escuela, al pedir que se cumplan con las demandas requeridas, sin embargo es ella misma que en ocasiones no permite que éstas se cumplan tal como se tienen planeadas.

A los docentes les ha sido complicado erradicar o adaptarse a este tipo de problemas, ya que para las comunidades, en específico para el pueblo de Comachuén, cada una de sus costumbres y tradiciones son valiosas porque les han permitido mantenerse como una cultura unida. Asimismo, resulta necesario aclarar que a pesar de que este tipo de dificultades sociales afectan negativamente el proceso antes mencionado, de cierta forma favorecen a la formación docente, ya que las costumbres y tradiciones permiten al docente poner en práctica la interculturalidad y por tanto, conocer más a fondo el aspecto cultural y social de sus alumnos; al mismo tiempo, este tipo de dificultades de cierta manera lo obligan a buscar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales permitan que los factores antes mencionados no afecten en gran medida el proceso educativo.

Debido a la inasistencia, no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo, esto debe ser motivo para que el maestro busque la forma de reforzar y mejorar el método con el que está trabajando en la lecto-escritura, de tal forma que hasta cierto punto los niños no salgan tan afectados, de igual manera, debe organizar de manera correcta los horarios, porque aunado a la inasistencia están los retardos.

- Problemas de comunicación: Para Cassany y cols. (1998: 222), “la lengua es comunicación y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas”. Es importante que dentro del aula exista una comunicación adecuada entre el maestro y los alumnos, ya que en

gran medida de esto depende que las actividades e información que se transmiten puedan ser captadas correctamente.

Otra dificultad que afecta el proceso estudiado, es la comunicación, ya que, para los maestros indígenas bilingües, éste es un tema difícil, primeramente porque los docentes estudiados, manifestaron no ser bilingües en su totalidad, entienden el p'urhépecha pero no lo hablan al cien por ciento. Esto resulta contradictorio con el enfoque que maneja la institución, de ser una escuela bilingüe, por tanto, uno de los requisitos debería ser que los docentes dominaran las dos lenguas, porque es parte de su perfil al trabajar en comunidades indígenas, ellos deberían de asumir un compromiso: el de aprender la lengua de los niños, para así mejorar la comunicación y entender más a fondo las necesidades educativas y dudas de sus alumnos.

En cambio, los niños dominan el p'urhépecha y el español lo hablan poco. Por tanto, esto se convierte en un problema para el proceso de lecto-escritura, ante esta situación el maestro Tapia manifiesta en su respuesta a la pregunta 17: ¿Cuáles son las dificultades que usted enfrenta en este proceso? “el idioma, porque a los alumnos se les dificulta entender, porque nosotros no les entendemos del todo, hay problemas de comunicación entre maestro-alumno, si se utilizará un idioma común se verían más avances”. También la maestra Cornelio considera la comunicación como una dificultad porque indica: “yo no domino completamente el idioma y no puedo explicar todo de manera bilingüe”.

Durante las clases existe poca participación por parte de los alumnos, ya que los maestros les preguntan en español y como aquéllos no lo dominan a la perfección, temen equivocarse; cuando los profesores preguntan en lengua materna se ve más participación, al igual, cuando dan alguna orden en la lengua nativa, los

alumnos obedecen más. Por ejemplo, en una ocasión los niños se encontraban muy inquietos y la maestra Cornelio les llamó la atención varias veces, como a la cuarta ocasión les dijo “¡ya!, todos a uaxakani” (sentarse) (Diario de campo, 19/05/09), los alumnos repitieron la palabra y les dio risa, pero finalmente se sentaron y tranquilizaron.

En el grupo de 1º “B”, se dio una pequeña conversación, en donde se pudo ver que es necesario que el maestro sea bilingüe, para que se pueda entablar una conversación:

- Maestro: “Con las palabras que están en el pizarrón, hagan 5 oraciones”.
- Alumna: ¿Ambe (qué)?, ¿nana (cómo) profe?, o ¿nákiua (cúal)?
- Maestro: A ver, hija, repítame nuevamente las preguntas, porque sólo te entendí el ¿ambe?
- Alumna: Se quedó callada y otra niña intervino e hizo la traducción al maestro en español.
- Maestro: explicó nuevamente la actividad y le preguntó a la niña que si ya le había quedado claro.
- Alumna: respondió: Jo (sí) profe”. (Diario de campo, 26/05/09)

Por lo tanto, si no se maneja un lenguaje adecuado y entendido por los alumnos, esto traerá como consecuencia que los niños adquieran conocimientos que en muchos casos se hacen rápidamente obsoletos, no desarrollen habilidades suficientes para manejar y aplicar conocimientos y no queden suficientemente preparados, así se manifestó en el capítulo 3, de acuerdo con García y Rodríguez.

La comunicación que se da dentro del salón de clases es deficiente: existe una falta de entendimiento, porque los alumnos sólo responden lo que se les pregunta, las conversaciones suelen ser cortantes. Según los profesores, “el bilingüismo nos afecta porque ellos no comprenden la lengua española” (Diario de campo, 25/05/09), además que “chocan la lengua con los programas de estudio, dentro de esta escuela no se puede llevar a cabo una comunicación bilingüe de manera constante, porque hay padres de familia que nos vienen a decir que ya no les hablemos a sus hijos en p’urhépecha, que ellos vienen a aprender el español, además es difícil comunicarnos únicamente en su lengua porque todos los contenidos vienen en español” (Diario de campo, 20/05/09).

Para finalizar se puede decir, que el bilingüismo no se lleva a cabo tal como se plantea en la teoría, ya que las clases en su mayoría se imparten en español porque así lo requieren las actividades y contenidos, pero también con las observaciones se pudo ver que sí existen problemas de comunicación entre maestro y alumno. La lengua materna es una limitante para que los niños se relacionen con su maestro, también afecta al proceso de lecto-escritura, porque los alumnos no pronuncian bien algunas palabras, se confunden en las indicaciones, en ocasiones realizan mal alguna actividad por falta de entendimiento.

Por lo tanto, otra de las dificultades que enfrentan los docentes indígenas, es que no existe una buena comunicación entre maestro y alumno, ya que debido a la diferencia de lenguas entre uno y otro, no pueden darse diálogos ni conversaciones personales y fluidas, porque no existe suficiente confianza ni seguridad. Además, la falta de comunicación afecta la transmisión de contenidos, porque como se ha venido

repitiendo, los niños no entienden completamente las indicaciones o información que se les da.

Para esto el docente, ya que no domina en su totalidad la lengua materna, debería buscar la forma en que los alumnos entendieran lo que se les está transmitiendo y lo que se va a hacer. Es necesario también que aprendan el idioma nativo por completo.

- Problemas de lectura y escritura en los niños: Como se explicó en el capítulo dos, la lectura es un proceso en el cual intervienen no sólo el lenguaje, sino también el pensamiento, la razón y los conocimientos previos. Es un proceso de recuperación y aprehensión de algún tipo de información o conocimiento que sea significativo, el cual permite que cada individuo construya sus propios significados y aprendizajes; por consecuencia, la escritura es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, los cuales varían según las civilizaciones, sin olvidar que dicha forma de expresión tiene sus propias exigencias, pues es en esencia la transmisibilidad de la expresión gráfica, pictográfica o grafológica.

De acuerdo con los conceptos, se puede distinguir que dentro de estos dos procesos el lenguaje juega un papel sumamente importante, es la base para que tanto la lectura como la escritura puedan ser apropiadas de manera efectiva por el niño, pero además del lenguaje, existen factores y ambientes desfavorables que también serán una causa de fracaso en dicho proceso. Ante esta situación, el maestro Tapia comentó en su respuesta a la pregunta 22 de la entrevista: ¿cómo influye la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-

escritura? (ver anexo 1), “la lengua materna de los niños es un problema e influye negativamente porque escriben algunas oraciones sin artículos, ya que en su lengua no existen, también cuando escriben alguna oración o textos suelen mezclar palabras en p’urhépecha y español. En cuanto a la lectura, no pronuncian bien algunas palabras, omiten letras, confunden grafías y por lo mismo sus lecturas son pobres y además tardan mucho en leer un texto, porque existen palabras desconocidas y de difícil pronunciación”.

A la misma pregunta, La maestra Cornelio respondió: “la lengua materna es la mediadora de la enseñanza, aunque sí afecta negativamente porque en la formación de oraciones suelen cambiar mucho los artículos tanto en la escritura como en la lectura, (por ejemplo leen; el mariposa) y cuando les pido que formen una oración frecuentemente escriben; “*los caballos coren*” o “*la conejo salta*”, porque así hablan sus papás, ya que no dominan bien el español y entonces esto los afecta”. También se encontraron casos similares durante las observaciones, en el grupo de 1º “A”, el maestro puso a leer a una niña y los errores que más se notaron fueron ‘*un víbora*’, ‘*dormiro*’, y no respetaba las puntuaciones” (Diario de campo, 27/04/09).

La lengua materna entonces afecta al proceso de lecto-escritura en cuanto a la mala pronunciación de palabras, poca comprensión de lo leído, mala redacción, errores de concordancia entre artículo y sustantivo, y escaso conocimiento de palabras.

Para que los resultados en este proceso no sean del todo favorables, además de la lengua materna, afecta igualmente el método, el contexto y los padres de familia. El método que se utiliza en los dos casos estudiados es el Pronalees, “en el cual se parte del cuento, el maestro les lee un cuento, se analiza entre todos y de ahí

se sacan las palabras claves que serán trabajadas, cada palabra se explica y se forman oraciones, estas se leen y escriben en la libreta”, así lo manifestó el maestro Tapia en su respuesta a la pregunta 3. ¿De manera general, cómo se trabaja en este método? (ver anexo 1). Y la maestra Cornelio expresó: “se utiliza mucho el dibujo y las palabras, se inicia con el conocimiento y apropiación de su nombre, en cada palabra se resaltan los sonidos, se lee el cuento y se hacen oraciones”.

Pero el método para que sea efectivo requiere de mucho material didáctico y colaboración de los padres de familia, si un niño no lleva el material que se le pide entonces no podrá trabajar ni las actividades se llevarán a cabo tal como estaban previstas. “Este método no es apropiado para esta comunidad, porque los textos con los que se trabajan muestran un ambiente y contexto diferente a los de este pueblo, a veces se tienen que cambiar las palabras, porque son cosas que aquí no existen y no conocen los alumnos” (Diario de campo, 16/05/09). En la pregunta 5 de la entrevista aplicada a los docentes: ¿Cuáles son las desventajas del método? (ver anexo 1), el maestro Tapia respondió: “El contexto en el que nos encontramos, ya que no permite que se trabaje con todas las palabras, además del idioma y las costumbres”, en tanto que la maestra Cornelio respondió: “que los niños no conocen las letras por sus nombres, leer una sola grafía se les dificulta, este método requiere de la cooperación y participación de los padres de familia y no lo recibimos y no cumplen con el material”.

Esto se pudo comprobar claramente durante la práctica, ya que había días en que los niños ni si quiera llevaban la libreta, cuando los maestros anotaban una palabra en el pizarrón y después pedían que ellos la leyeran, los niños simplemente se la aprendían y la repetían, pero al cabo de un rato ya no la podían identificar, por

tanto este método presenta algunos requerimientos que, de no cumplirse, obstaculizan su buen desarrollo. Entonces, la falta de material didáctico e incumplimiento de éste por parte de los alumnos, forma parte de las dificultades que enfrenta el método con el que se está trabajando.

Como se mencionó en párrafos anteriores, aunado al contexto existe la irresponsabilidad de los padres de familia, porque no colaboran de manera positiva, ya que a veces mandan a sus hijos sin los útiles escolares básicos, “la maestra le llamó la atención a un niño porque no estaba en su lugar y le preguntó porqué no estaba haciendo la actividad, él contestó ‘porque no traje mi libreta’ ” (Diario de campo, 18/05/09).

Los docentes que atienden a niños indígenas y principalmente los que tienen a su cargo los primeros grados, quienes tienen la responsabilidad de enseñar a leer y escribir, enfrentan dificultades para que este proceso se lleve a cabo de la manera en que está determinado dentro de los programas de estudio, influyendo así la lengua materna, el contexto, falta de preparación de los propios docentes para implementar de manera correcta el método y las estrategias de enseñanza, poca cooperación de los padres de familia, además de las condiciones desfavorables con los que llegan los niños a la escuela, por ejemplo sin desayunar, con sueño o sin los útiles básicos; cada uno de estos factores es determinante para que los niños culminen el ciclo escolar con una deficiente lectura y escritura.

- Incumplimiento de tareas: El no entregar tareas tiene relación con el poco tiempo libre que les queda a los niños para revisar los pendientes de la escuela o hacer lo que les dejaron (Méndez y cols.; 2006). Cuando los alumnos no cumplen con

la tarea, tiene que ver principalmente con los padres de familia, ya que en la edad en la que se encuentran los alumnos, aún no tienen un grado establecido de responsabilidad y sus tiempos libres los dedican al juego, para lo cual sí les queda tiempo. En una conversación los niños comentaban: “yo ayer en la tarde cuando salí de la escuela, mi papá me mandó a ayudarle al esposo de mi hermana a sacar la tierra de su casa” (Diario de campo, 28/05/09). Éste es un ejemplo en el cual se manifiesta que los niños no destinan una cantidad de tiempo específico para cumplir con las tareas escolares. En este sentido, el anterior hecho no es un obstáculo académico, pues la colaboración en casa es parte de las tareas y responsabilidades de los niños, siempre y cuando no obstruyan sus actividades académicas. Se cree además que los niños en la escuela no se cansan, ya que únicamente permanecen sentados e incluso hay papás que piensan que asistir a la escuela representa para los niños una pérdida de tiempo, el cual de cierta forma tienen que recuperar cumpliendo con los quehaceres durante las tardes.

En los dos grupos existe un alto índice de niños que no cumplen con sus tareas, ni con el material que se les pide para el día siguiente: un día “llegaron tarde dos niñas, antes de entrar la maestra les pidió la tarea, ellas contestaron que no la hicieron, una porque su mamá se fue a lavar y ella tuvo que cuidar a su hermanito y la otra porque tuvo que acompañar a su mamá a Cherán y como llegaron tarde ya no alcanzó a terminarla” (Diario de campo, 19/05/09). Lo mismo ocurrió en el grupo de 1º “B”, “de manera grupal el maestro les dijo que sacaran la libreta porque les iba a calificar la tarea, sólo tres niños hicieron el comentario de que sí la llevaron, a los demás el maestro les pregunto por qué no la habían hecho, algunas respuestas

fueron: porque se nos olvido, no alcanzamos, fui al cerro con mi papá, tuve que ir por las vacas de mi abuelo” (Diario de campo, 21/05/09).

Así pues, se puede observar que dentro de este proceso educativo, no se le da el tiempo ni la importancia pertinente a las tareas extraescolares, lo cual provoca que los docentes se vean en la necesidad de dar cierto tiempo para que la terminen, pues incluso en variadas ocasiones dichas tareas son requisito para realizar actividades posteriores, de tal modo que el grupo se atrasa en los tiempos; aunado a esto, también se pierde el objetivo que se pretendía con la tarea. Durante las observaciones, y en las veces que los maestros dejaron tareas para la materia de español, nunca hubo un día que todos cumplieran. Esto se da mayormente por la falta de conciencia y responsabilidad de los papas, ya que no les asignan ni mucho menos les dedican un tiempo específicamente para la elaboración de tareas o de algún material requerido, porque para ellos lo primordial es que los niños los apoyen y contribuyan en alguna actividad, mas no se quieren dar cuenta que esto les perjudica en su formación académica.

Ante esto la maestra Cornelio manifestó en su respuesta a la pregunta 14, ¿Qué tipo de factores intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura? “falta de interés en los niños, irresponsabilidad de los padres e incumplimiento de tareas, los cuales afectan el proceso” y el maestro Tapia opina “interviene y afecta también la irresponsabilidad, falta de interés y poca cooperación de los papás, así como el incumplimiento del material”.

Asimismo, en la pregunta 17 (ver anexo 1), explicó la maestra Cornelio que otra de las dificultades a las que se enfrenta “es el poco cumplimiento de tareas y de material requerido”, la misma entrevistada contestó a la pregunta 20 ¿cómo influyen

los padres de familia en este proceso? (ver anexo 1) “de manera negativa, porque no apoyan y el método con el que se trabaja ocupa mucho de la colaboración de ellos, si ellos apoyaran, los resultados serían mejores”. En su caso, el maestro Arturo explica “los padres de familia no apoyan, sólo como un 20 % se preocupa por sus hijos, no apoyan en la elaboración de tareas, por tanto influyen de manera negativa, porque no propician las condiciones necesarias para que este proceso se favorezca”.

El incumplimiento de tareas y propiamente en el caso de la materia de español, sí afecta el proceso de la lecto-escritura, ya que el método con el que se trabaja requiere tiempo y labor extraescolar para que se puedan llevar a la práctica ciertas actividades y así cumplir con los propósitos deseables; en el caso contrario, si los alumnos no cumplen con sus responsabilidades y no se toman el tiempo necesario durante las tardes para cumplir con lo encomendado, esto traerá como consecuencia un bajo rendimiento en el proceso de lecto-escritura, ya que las tareas son parte fundamental en la complementación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe aclarar que este factor no altera únicamente al proceso aquí estudiado, sino también a las demás materias y, de manera general, esto se puede reflejar en el rendimiento académico de los alumnos.

Además de las dificultades antes ya mencionadas, se encontraron otras que también intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, tales como la falta de interés de los niños, porque ellos creen que si hablan el p'urhépecha y se comunican la mayoría de veces con esta lengua, entonces de poco les servirá aprender a leer y escribir en español. Un niño hizo el comentario de que “para qué aprendemos a leer en español si todos en mi casa hablan el p'urhépecha, además yo

ya no voy a seguir estudiando” (Diario de campo, 20/05/09), creen que aprender a leer y a escribir sólo les servirá si continúan sus estudios posteriores. El maestro como responsable primordial de dicho proceso debe motivarlos y mencionarles las ventajas de estos aprendizajes. Otro comentario al respecto fue, “nosotros no hacemos todas las actividades que pide el maestro, porque ya sabemos escribir” (Diario de campo, 18/05/09), entonces, los aprendizajes no les serán significativos mientras no les encuentren interés ni relación con su contexto redundarán en conocimientos que perduren sólo a corto plazo.

El docente es quien debe propiciar un ambiente interesante, no sólo para favorecer la lecto-escritura, sino también en las demás materias, ante la falta de interés, comenta la maestra Cornelio: “uno de los factores que afecta el proceso, es la falta de interés en los niños, porque en su casa no los motivan y en tanto no le encuentran gran utilidad a estos dos conocimientos” (Anexo 1).

Otra dificultad que se encontró y que interviene de manera negativa en los resultados del proceso estudiado es la falta de cooperación, participación e integración de los padres de familia en dicho proceso, estos lo dejan todo en manos de la escuela, dicen que la responsabilidad de que los alumnos aprendan es propiamente de los maestros, para eso les pagan; “los factores que intervienen de manera negativa en el proceso son: la irresponsabilidad y poca cooperación de los papás”, comenta el maestro Tapia, responsable del grupo de 1º "A". Además, en el apartado anterior se notó claramente este factor, ya que los padres de familia no apoyan en el cumplimiento de tareas, porque le dan prioridad a sus labores.

La siguiente dificultad observada fue la discordancia entre el método con el que se trabaja, el pronalees y el contexto, porque este último no favorece los aprendizajes significativos: en las lecturas se manejan contextos realmente distintos a los que están acostumbrados o conocen los niños indígenas, ante esto, los maestros cuando resulte necesario tienen que cambiar los contenidos.

La última dificultad localizada, y que recae principalmente en los docentes es su falta de preparación y que no dominan la lengua materna de los alumnos. Respecto a esto, la investigadora se dio cuenta porque durante todas las observaciones las clases fueron impartidas en español, sólo se utilizaban algunas palabras en la lengua vernácula, chocando así el enfoque que presenta la escuela con la realidad; además, los dos maestros estudiados reconocieron que no hablan al cien por ciento la lengua p'urhépecha, aunque sí la entienden, comentaron que si ellos la dominaran, los aprendizajes en la lecto-escritura quizás serían mejores.

Para cerrar el presente capítulo, resulta necesario aclarar que el docente indígena bilingüe a diario se enfrenta con situaciones delicadas, que tiene que afrontar de manera firme y capaz, colaborando así en la formación de sus alumnos. Cada una de las situaciones antes mencionadas se relacionan directamente con el ámbito pedagógico, ya que también se observaron algunas dificultades que repercuten en el rendimiento académico, pero que no son propiamente aspectos que le competen directamente a la pedagogía tales como la desnutrición, problemas familiares y emocionales y condiciones antihigiénicas con los que ingresan los niños a la escuela.

CONCLUSIONES

Adentrarse al estudio de la educación indígena, resulta de suma importancia, porque es necesario identificar cada una sus carencias, complicaciones y dificultades a las que se enfrenta por presentar un enfoque con características muy particulares, así como sus fortalezas y ventajas que conlleva. Pero se vuelve aún más interesante e importante saber que si se trabaja en tales aspectos, la educación indígena bilingüe puede adquirir un rumbo mejor.

Es por ello que a lo largo de la investigación se ha buscado responder a la pregunta planteada en un inicio que es la siguiente: ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta el docente indígena bilingüe al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura del idioma español con niños indígenas de la “Escuela Primaria Bilingüe Niños Héroe”, de la comunidad de Comachuén, Mich.? para con esto descubrir algunos de los problemas que enfrenta la pedagogía indígena. Así pues, después de la investigación, se encontraron los resultados que a continuación se harán mención.

Entre las dificultades que afectan al proceso de lecto-escritura, están las sociales, que intervienen de manera negativa en la formación de los alumnos, ya que debido a las festividades de la comunidad así como las marcadas en el calendario escolar, existe un alto índice de inasistencia, lo cual trae consigo que los objetivos escolares no se cumplan en su totalidad y que los contenidos sólo sean aprovechados por unos cuantos alumnos; en sí, que la formación de los alumnos sea incompleta o deficiente.

Concretamente, este factor social provoca que exista en la lecto-escritura, una heterogeneidad en su nivel de aprendizaje, no existe una continuidad ni seguimiento de los contenidos, porque los alumnos que faltan rara vez recuperan los temas ya vistos. Como consecuencia de la inasistencia, la mayoría de los niños culminan el primer grado con varias carencias en la lecto-escritura.

Tocante a los problemas de comunicación, dentro de esta investigación se encontró que debido a la falta de confianza de los alumnos por dominar en su totalidad el español, no manifiestan sus dudas ni inquietudes; por vergüenza o causas aunadas a este factor, no preguntan y prefieren realizar las actividades como ellos las entendieron. En el caso de los maestros, exponen en un 90 % su clase en español, sin importar si los alumnos entienden o no. En este caso el bilingüismo resulta útil, es obvio que todos los contenidos vienen en español y que tienen que ser enseñados así, pero resulta necesario que los maestros adapten éstos al contexto y tomen en cuenta las características de sus alumnos para así lograr mejores resultados, porque mientras los niños no tengan en cuenta claramente lo que se va a hacer, ninguna actividad cumplirá con su propósito. Está claro que los alumnos deben aprender a leer y escribir en español, pero para que esto se pueda llevar a cabo es necesario que exista un correcto entendimiento entre maestro y alumno. Así, con este hecho se puede notar que la comunicación en este caso constituye una dificultad, porque mientras no se busque la manera adecuada de transmitir los conocimientos, todo marchará de la misma manera y nunca se observaran avances notables en el proceso antes mencionado ni en ninguna otra materia.

Otro factor que influye de manera desfavorable en los resultados de la apropiación de la lectura y escritura en este tipo de alumnos, es el incumplimiento de

tareas, pues son parte fundamental en la complementación de cualquiera de los aprendizajes obtenidos en clase, por lo tanto, si los alumnos no cumplen esta actividad posteriormente las clases, se verán afectadas. Además, si el maestro contaba con la tarea como un medio para que el alumno retroalimentara sus conocimientos, entonces esto ya no se estaría cumpliendo; cabe aclarar que este aspecto sí resulta un impedimento para que la clase de español se favorezca, pero no es tan grave como las anteriores, ya que el docente se puede organizar y realizar las actividades previstas durante el horario escolar o implementar algún tipo de regla que de cierta manera comprometa a los alumnos a cumplir. Durante la investigación se observó que este tipo de factores ocurren principalmente por la falta de compromiso e irresponsabilidad de los padres de familia, que son agentes decisivos en la formación académica de los alumnos en este nivel.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura implica diversos factores, los cuales si no se consideran de manera correcta o no cumplen con los requisitos necesarios, afectaran al mencionado proceso. Pero además se encontró que el docente indígena bilingüe encuentra dificultades para implementar este proceso, principalmente en la lengua materna y el contexto de los niños, provocando que los conocimientos no sean significativos ni eficaces.

Además de las dificultades ya descritas, se encontraron otras ajenas al marco teórico, las cuales se descubrieron gracias a la interacción con el proceso vivo y la realidad que presentaba el escenario académico estudiado y que de una manera u otra intervienen desfavorablemente en la apropiación de la lectura y la escritura. éstos son:

La primera anomalía es la falta de motivación por parte de los alumnos ante este proceso, ellos piensan que por el hecho de hablar p'urhépecha no tiene caso aprender a leer y escribir un idioma ajeno al suyo, ya que se comunican sólo en su lengua materna y mientras no exista un interés positivo de ningún tipo (intrínseco o extrínseco), se provocará que todos los conocimientos sean memorísticos y no aplicables en la vida cotidiana de los alumnos, induciendo además a un ambiente tedioso dentro del aula, poca atención al maestro y una baja participación, lo cual afectará a su vez la adquisición de la lecto-escritura, porque las actividades propuestas únicamente se realizarán por obligación o como un requisito para aprobar la materia, no se tomará como un aprendizaje valioso que les servirá en toda su vida.

La segunda dificultad es que no existe una coherencia total entre el método con el que se está trabajando y el contexto en el que se está aplicando. En definitiva, el método aunque sea el más actual y por algunos maestros el mejor, en los grupos estudiados no está dando los resultados esperados, ya que el método Pronalees requiere de un trabajo colaborativo entre maestro, alumno y padres de familia, porque se necesita de la elaboración de mucho material didáctico y de trabajos extraescolares. El docente debe de buscar la forma de adecuar el método a las circunstancias y necesidades y, en su caso, de apoyarse de otros para así favorecer los avances. Esto a la vez implica otra dificultad: el poco involucramiento de los padres de familia en la formación de sus hijos, aquéllos dejan toda la responsabilidad en manos de los docentes y mientras en casa no exista una exigencia, los alumnos harán caso omiso a las indicaciones de los maestros. Si los padres de familia no apoyan en la elaboración de material y trabajos extraescolares, esto ocasionará que los alumnos se vayan atrasando en los avances de la lecto-escritura, y dará pie a

que la mayoría de las actividades sean repetitivas y nada innovadoras para los alumnos, porque si ellos llegan sin el material que se les pidió, entonces el maestro tendrá que improvisar con las actividades y es posible que por ello también los alumnos no se sientan interesados ni motivados, y el proceso educativo cae en una rutina monótona.

Como ya se explicó con anterioridad, el método Pronalees, además de solicitar mucha participación por los actores del proceso educativo, requiere de mucho material recortable, para organizar, armar, elaborar, reproducir, colorear, entre otras labores; y mientras las actividades no se complementen con ese material entonces este método no estará funcionando, provocando lógicamente, atraso al proceso educativo.

También es importante que exista un ambiente agradable para los alumnos, que vean al salón de clases como un espacio en donde puedan convivir, divertirse, jugar y conocerse entre ellos, que se pueda dar una interculturalidad, pero sobre todo que cada uno de estos elementos les permitan aprender, y es que este aspecto favorece la inducción e inquietud por la lecto-escritura de manera automática, sin embargo, dentro de esta investigación se observó una limitante muy significativa de este aspecto, pues se le priva al alumno de la existencia de diversos portadores de texto dentro de la aula, los cuales podrían ser incluso con imágenes agradables para los niños, así como de una pequeña biblioteca con libros propios a su edad que les llamen la atención; si se omite la inducción a los aprendizajes el niño no los encontrará sentido ni uso.

Resultará quizás arriesgado y penoso mencionar otro factor negativo dentro de esta investigación, pues repercute de inmediato en la carencia y la falta de

preparación de los docentes, primeramente porque no son bilingües, aspecto que les exige su posición, trabajo y demanda cultural, y por otra parte les falta conocer más a fondo el método de lecto-escritura con el que están trabajando, pues su aplicación debería de dar más resultados y aprendizajes, además de la falta de creatividad e iniciativa para complementar las actividades dadas en los libros de texto, que cualquier docente debería tener por lo complejo y estructurado que es su perfil profesional. Es necesario recordar que las actividades entre más interesantes, divertidas, amenas y llamativas, arrojan más incentivos de motivación para los alumnos sobre todo cuando éstos son niños. En conclusión, si el maestro no está preparado lo suficientemente para trabajar en ese contexto, los perjudicados serán directamente los alumnos porque no serán atendidos debidamente y este problema, aunado a las dificultades ya mencionadas, provocará que los conocimientos transmitidos sean superficiales, incompletos, no entendidos ni comprendidos, inadecuados y poco aplicables a la realidad.

Por último, saltan a la vista propiamente en esta investigación, factores que competen a la pedagogía sólo por la manera en que afectan directamente al proceso enseñanza aprendizaje, ya que estos problemas tienen un origen de tipo médico, psicológico y social (no pertinentes en esta investigación) pero son citados dentro de ésta sólo porque tienen correlación en el proceso educativo estudiado. Como ejemplos están: la desnutrición, problemas familiares, emocionales y las condiciones antihigiénicas con los que se presentan los niños, que de manera directa influyen en el aprendizaje de los mismos, porque son factores que afectan su rendimiento intelectual, ya que no permiten que los educandos se desenvuelvan de manera adecuada, además ocasionan que estén distraídos y no presenten ninguna

motivación para aprender porque normalmente su mente la tienen ocupada en otras cuestiones. Esto origina a su vez que los niños se vuelvan incompetentes ante los demás que no presentan estos problemas, entonces en la clase de español el niño se mostrará distraído y no se apropiará de los conocimientos de manera efectiva. Tales problemas derivan en que el alumno sea tímido y aislado de sus compañeros.

Entonces, para finalizar, se puede afirmar que todos los aspectos antes mencionados de una u otra manera influyen de manera negativa en la formación del alumno, lo cual trae consigo el poco aprovechamiento de las capacidades propias de su edad; de igual manera, impide que cada una de las potencialidades de los alumnos se desarrollen y exploten al máximo, la formación de competencias es carente, y al final el niño pasará de grado con un rendimiento y aprovechamiento académico e intelectual bajo, no tanto porque el niño sea indígena y no tenga la capacidad suficiente, sino que las circunstancias lo orillan a este tipo de resultados, un niño indígena bilingüe tiene las mismas posibilidades intelectuales que un niño de ciudad, la diferencia es que el segundo se desenvuelve en un contexto que propicia condiciones favorables para su educación y para el primero una de las mayores limitantes, aunque lastime reconocerlo, es su lengua.

Así pues, estos son algunos de los impedimentos que se encontraron durante la investigación que afectan propiamente a la lecto-escritura, aclarando que se dio prioridad a los objetivos que se plantearon, ya que la educación indígena presenta infinidad de carencias y no sólo respecto a la educación, sino a la cultura como tal.

Resulta necesario corroborar si los objetivos de aprendizaje perseguidos durante la investigación se cumplieron o no, en el caso del general, sí se logró, ya que se analizaron a fondo cada una de las dificultades marcadas en la teoría, así

como las que se encontraron ajenas a ella, pero que se consideraron importantes para la presente investigación, en cuanto a los particulares sí se cumplieron, unos a lo largo del marco teórico y otros, apoyados en la práctica real.

Se concluye entonces, que la investigación aporta resultados fructíferos al área pedagógica, pero sobre todo incita a estudiar más la pedagogía de las culturas minoritarias, como es el caso de los indígenas p'urhépechas, ya que necesitan ayuda urgente para fortalecer su cultura mediante la educación, porque lo que se ha hecho a lo largo de la historia del indígena es buscar su desaparición, que no sea un obstáculo para el desarrollo nacional; no obstante, con una intervención favorable en los diferentes sectores, ya sea en el económico, social, cultural y sobre todo educativo, estas comunidades pueden cambiar y mejorar su porvenir.

PROPUESTA.

Tras haber estudiado las diversas problemáticas que enfrentan los docentes indígenas bilingües del grado e institución estudiada dentro del proceso de adquisición de la lecto-escritura del español con niños indígenas, se pudieron observar aspectos que, si son tratados adecuadamente, pueden tener una solución favorable dentro de este proceso.

A continuación se explicarán algunas actividades que pueden favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura, tales son técnicas y estrategias que ayudarán al maestro indígena a mejorar los resultados dentro de dicho proceso, también permitirán que los contenidos que se transmitan sean significativos, integrados y transferibles en los alumnos, al mismo tiempo, algunas de estas actividades favorecerán de cierta forma el bilingüismo y la interculturalidad dentro del aula.

Pero antes de enlistar las actividades, resulta pertinente proponer que además del método de lecto-escritura con el que actualmente se está trabajando, es necesario apoyarse de otros para elevar la calidad de los aprendizajes obtenidos. Uno de los métodos sugeridos es el sintético o fonético, el cual parte de lo simple a lo complejo y el proceso que sigue es el siguiente:

- Primero se enseñan las vocales mediante su sonido apoyándose de láminas con figuras e ilustraciones que inicien con las letras estudiadas.
- Se enseña cada consonante por su sonido, empleando los dibujos que inicien con dicha letra.

- Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas.
- Después se combinan las sílabas ya conocidas para así llegar a la construcción de palabras.
- Al contar ya con varias palabras, se pasa a la construcción de oraciones.
- Finalmente se enseñan las sílabas inversas, las mixtas, complejas. Para así concluir con la comprensión.

Este método se recomienda porque se adapta con facilidad al castellano, así los niños indígenas, al tiempo de aprender y conocer las letras y su pronunciación, asimilan también las palabras y el idioma español, ya que con el método que se está trabajando actualmente los niños no conocen los sonidos de las letras, y sería fácil adaptarlo e integrarlo al método que se está implementando, porque también ahí se utilizan los dibujos, imágenes y diferentes ilustraciones.

Otro método del que se puede apoyar el Pronalees es el silábico, que muestra algunas semejanzas con el anterior, ya que presenta las siguientes características:

- Se enseñan las vocales con énfasis en la lectura y la escritura.
- Posteriormente se enseñan las consonantes, después se pasa a la formación de palabras.
- Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas.
- Después de que ya se cuenta con varias sílabas se forman palabras y más tarde las oraciones.
- Cuando ya no existe dificultad con las sílabas directas, se prosigue con las inversas, los diptongos y finalmente las mixtas.

Es recomendable este método porque sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios, es fácil de aplicar y de combinarse, así el niño además de conocer la palabra, tendrá la capacidad de descomponerla en partes. Entonces el docente indígena puede valer de otros métodos para mejorar el rendimiento en este proceso, por ejemplo de los que aquí se recomiendan puede tomar de cada uno los siguientes elementos e integrarlos al Pronalees:

- Del silábico: el orden de su enseñanza y sus distintos ejercicios, el análisis de palabras hasta llegar a la sílaba, el empleo de pocos materiales.
- Del fonético: el uso de ilustraciones con palabras claves, que además también es utilizado en el Pronalees, los recursos onomatopéyicos para pronunciar y enlazar las letras.

Las actividades que pueden ayudar y reforzar los resultados en cuanto al aprendizaje de la lectura y escritura son:

- Que exista una animación tanto por la lectura como para la escritura, el maestro tiene que motivarlos y explicarles las inmensas utilidades que tienen estos aprendizajes tanto fuera como dentro de su comunidad.
- Explicarles que su lengua materna es importante y si aprenden a leer y a escribir en español, esto les favorecerá para continuar sus estudios y desenvolverse fuera de su cultura, es decir explicar la función de cada una de las lenguas.
- En cuadros de cartulina poner las letras con las que se va a trabajar, de un color las vocales y de otro las consonantes, para que el niño sepa

diferenciarlas, además con esto se pueden formar diferentes sílabas y palabras y que los niños los vayan copiando en su libreta.

- La utilización de cuentos, rimas, fábulas, diálogos, dramatizaciones y juegos, los cuales deben ser interesantes para que el niño se motive y presente el interés por la lectura, para esto el docente debe mostrar entusiasmo y presentar una capacidad narrativa para provocar el interés, que en cada actividad se resalte una palabra, grafía o sonido clave con el se esté trabajando, así las actividades serán novedosas y sobre todo favorecerán el aprendizaje, por ejemplo: las rimas ayudan al niño a la pronunciación, los cuentos y fabulas le permiten el conocimiento de nuevas palabras y sus imágenes incitan al niño a interesarse por la lectura, los diálogos permiten que el niño se exprese libremente y con confianza, además de conocer el uso de las diferentes palabras estudiadas.
- El uso de la música y de los cantos: ya que en esa edad a los niños aún les llama la atención este tipo de actividades, esto favorecerá la pronunciación y el conocimiento de nuevas palabras, además propiciará el aprendizaje del idioma español, porque de manera inconsciente se aprenderán canciones y palabras en este idioma mismas que después utilizaran para comunicarse.
- Lectura individual: el docente debe destinar un tiempo para poner a leer a los niños aparte de sus compañeros y después delante de todos, esto hará que el niño tenga confianza y seguridad en sí mismo y que vaya perdiendo el miedo a comunicarse en una lengua ajena a la suya.
- Lectura silenciosa: es la que se realiza sin emitir ningún sonido o palabra, ésta favorecerá que el niño capte con mayor rapidez el significado de lo que está

- Lectura socializadora: es aquella que hace posible la relación de grupo y la comunicación colectiva. Esto resultaría favorable ya que el niño indígena, de acuerdo con su cultura y contexto no suele ser muy sociable y por tanto, este tipo de lecturas permitirá que los alumnos aprendan unos de otros, compartan experiencias y estimulen la interacción y comunicación entre los compañeros.
- Lectura expresiva u oral: se produce cuando se lee en voz alta y permite mejorar la pronunciación de los sonidos que conforman las palabras, así como el ritmo y la entonación, ya que como se ha venido mencionando, uno de los problemas que presentan los niños indígenas en la lectura, es la pronunciación; conjuntamente favorecerá la seguridad de los alumnos para comunicarse.
- El rey de la lectura: esta actividad consiste en que el alumno lea ante sus compañeros, para lo cual con anterioridad el maestro debe de elaborar una corona y cuando se esté llevando a cabo la actividad elige a un alumno a quien le pone la corona, este será el rey de la lectura y tiene que leer cierta parte del texto indicado, posteriormente el docente nombra a otro rey y así sucesivamente; resulta conveniente ponerles la corona a aquellos alumnos tímidos, para que poco a poco vayan adquiriendo confianza en si mismos.

- En cuanto a la escritura, resultaría necesario que al inicio del ciclo escolar los maestros comenzaran con ejercicios de coordinación motriz fina, de manipulación de lápiz, caligrafía, ejercicios de copias de figuras, signos y códigos, esto con la finalidad de mejorar las producciones escritas de los niños, ya que como se sabe, los alumnos ingresan al primer grado con un nivel heterogéneo en cuanto a la lecto-escritura.
- La copia; pero que no simplemente transcriban del pizarrón a la libreta lo que les indica el docente, sino que después de un texto leído el alumno escriba de inmediato todo lo que logro retener en su memoria, ayudando así a desarrollar la atención y la memoria.
- El dictado: es un procedimiento de escritura en donde el maestro indica la palabra, el niño la oye, la retiene en la memoria y la escribe de inmediato, con el objetivo de que el niño escuche con atención, sepa captar lo leído y escuchado, ejercitar la legibilidad y rapidez de la escritura de manera simultanea y la capacidad en la autocorrección.
- Juegos de lecto-escritura: consiste en usar diferentes materiales no sólo el pizarrón sino dibujos, juguetes, loterías, juegos de memorama con palabras o letras, tarjetas con sílabas o palabras, los cuales permitan al alumno y maestro salir de la rutina, logrando así que las actividades sean más emocionantes e innovadoras, ya que el infante indígena no tiene una constante relación con este tipo de materiales didácticos; así tendría una motivación para asistir con alegría a la escuela.
- Creación literaria: consiste en darle participación a los niños para que de acuerdo con su creatividad o alguna frase, inventen cuentos y adivinanzas y

luego que el docente vaya retomando sus ideas, las escriba en el pizarrón o algún papel y después se analicen para que posteriormente se trabaje con ellas.

- Juego con palabras: en tarjetas de colores el maestro escribirá una letra ya sea la inicial, final o intermedia y los niños adivinarán y pasarán a escribir las letras faltantes, si no adivinan se le dará la oportunidad a otro participante y así sucesivamente, hasta que las palabras de las tarjetas queden completas.
- De acuerdo con el Pronalees, con cada término clave que se esté trabajando sería necesario poner la imagen alusiva a dicha palabra, para que sea más entendible y significativa para los niños, esto les permitirá que aun si dentro de su contexto no existe, la puedan conocer y relacionar con algo previo a sus conocimientos. Además de escribir la palabra en español también debería de escribirse en p'urhépecha. Así se beneficiaría el bilingüismo.
- Descomponer las palabras en sílabas y conocer su sonido.
- Tratar de buscar palabras que existan en su contexto y usarlas como base para formar oraciones y textos cortos, también tomar en cuenta sus experiencias así como sus tradiciones y costumbres y partir de ahí para producir escritos. Sería interesante que los niños pudieran plasmar parte de su cultura en sus cuadernos y poder transmitirla a los demás con la lectura (inédita).
- Crear una antología de cuentos, canciones y leyendas de su comunidad, que cada quien se encargara de investigar algo y en un tiempo determinado, con la ayuda del profesor, unir esos textos y posteriormente pedir la ayuda de sus padres o abuelos para traducirlas en su lengua materna. Transmitir esta

información con la lectura en voz alta ante los demás grupos y compañeros, esto tendría como objetivo la investigación y enriquecimiento de su propia cultura, así como el respeto mutuo entre las dos lenguas, igualmente colaboraría en la lecto-escritura tanto en español como en lengua vernácula (inédita).

- Formar tarjetas con palabras en p'urhépecha, leerlas entre todos, entender su significado y después descomponerlas por grafías y formar palabras en español, así, los niños conocen palabras tanto en su lengua como en español. (inédita)
- Con la aportación y participación de los directivos, docentes, padres de familia y alumnos, formar una pequeña biblioteca dentro del salón de clases con libros adecuados a su edad, para que los niños tengan algo que les llame la atención en cuanto a la lectura y escritura.
- Cuento con juguetes: entregar a cada niño un juguete diferente, pedirles que inventen un cuento en el cual el personaje principal será el juguete prestado, dar un tiempo para que el niño estructure el cuento, después pedir a varios alumnos que de manera individual compartan su escrito, posteriormente solicitarles que escriban dicho cuento en una hoja de color que se les será entregada. (inédita)
- Presentar objetos reales, entregar a cada niño diversas tarjetas en blanco, pedir su participación individual y que cada alumno escriba en su tarjeta alguna característica del objeto presentado y se lo pase a pegar, (por ejemplo, un juguete, el nombre, color, tamaño), para que sea interesante presentar objetos novedosos, así conocen de manera real el objeto y la palabra. (inédita)

Éstas son algunas de las actividades que pueden funcionar en el contexto y proceso estudiado, además de manera interna el maestro puede formar un reglamento e imponer sanciones tales que de cierta manera involucren a los padres de familia en la participación y elaboración de todas las actividades, ya sea dentro o fuera de la escuela.

Cabe aclarar que las actividades ya aludidas son propiamente para mejorar el rendimiento de la lecto-escritura, porque existen dificultades que afectan este proceso pero que con el tiempo y la insistencia pueden ser cambiadas, tales como la inasistencia por las fiestas de la comunidad, ya que son eventos que se realizan año con año y son parte de su cultura. Además, es difícil concientizar a los padres de familia sobre estas cuestiones porque ellos no se involucran en la educación escolar de sus hijos. Pero mientras el niño le encuentre un interés a la escuela o exista algo que le guste de ella, él hará lo posible por asistir, por tanto, la mayor responsabilidad de esto es del maestro, ya que de su creatividad, interés e iniciativa depende la eficacia de estas actividades y métodos.

Con estas propuestas se pretende mejorar de cierta forma la calidad de los aprendizajes de los niños p'urhépechas, para que logren en un mayor grado desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos que les permitan apropiarse con facilidad los procesos de la lectura y la escritura y puedan ser competitivos en esta cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. (1952)
Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec.
Ed. Stylo. México.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. (1991)
Formas de gobierno indígena.
Ed. INI-fondo de cultura económica. México.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. (1993)
Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México.
Ed. INI-fondo de cultura económica. México.
- AJURIAGUERRA, J.; AUZIAS M. (1984)
La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus problemas.
Ed. Laia. España.
- BAKER, Colin. (1997)
Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.
Ed. Cátedra. España.
- BARBOSA Helat, Antonio. (1971)
Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos.
Ed. Pax-México, México.
- BISQUERRA, Rafael. (1989)
Métodos de investigación educativa.
Ed. CEAC, S.A. España.
- BORZONE de Manrique, Ana María. (1998)
Leer y escribir a los 5.
Ed. Aique. Argentina.
- BRAVO Ahuja, Gloria. (1977)
La enseñanza del español a los indígenas mexicanos. Los materiales didácticos.
Ed. El colegio de México. México.
- BRAVO Ugarte, José. (1963)
Historia sucinta de Michoacán. Il provincia mayor e independencia.
Ed. Jus, S. A. México.
- BUENDÍA Eximan, Leonor. (1998)
Métodos de investigación en psicopedagogía.
Ed. McGraw-Hill. Colombia.

CARVAJAL Pérez, Francisco; RAMOS García, Joaquín; PRAT, Ángels. (1999)
¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito.
Ed. Sevilla. México.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. (1998)
El aprendizaje de la lengua.
Ed. Gra. Barcelona.

CREFAL. (1980)
Reunión regional de especialistas sobre educación bicultural y bilingüe. Documentos base.
Ed. CREFAL-OEA-UNESCO. Pátzcuaro.

DE LA FUENTE, Julio. (1989)
Relaciones interétnicas.
Ed. INI. México.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, G.; MOLLO, Suzanne (1980)
La funciona docente.
Ed. Oikos – tau. España.

Díaz-Barriga, Ángel. (1993)
Tarea docente una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.
Ed. Patria. México.

Díaz-Barriga, Ángel. (2005)
Didáctica y currículum.
Ed. Paidós. México.

DIEZ de Diez; ASCEN, Pausas. (2007)
Dinámicas para la adquisición de la lectoescritura.
Ed. Gil. México.

DURÁN Solís, Leonel. (1982)
La promoción de un idioma común a todos los mexicanos.
Ed. Sep. México.

ESSOMBA, Miguel Ángel. (2003)
Construir la escuela intercultural reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.
Ed. Graó. España.

FERREIRO, Emilia. (1998)
Alfabetización teoría y práctica.
Ed. Siglo XXI. México.

FERREIRO, Emilia. (2002)
Alfabetización: teoría y práctica.
Ed. Siglo XXI-UPN. México.

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ Palacio, Margarita. (2002)
Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura.
Ed. Siglo XXI. México.

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ Palacio, Margarita. (2007)
Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.
Ed. Siglo XXI. México.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY Ana. (1988)
Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.
Ed. Siglo XXI. México.

FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha; ROSAS, Lesula. (1999)
Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-
acción.
Ed. Paidós. México.

FIERRO, Emilia; GÓMEZ Palacio, Margarita. (2000)
Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.
Ed. Siglo XXI-UPN. México.

GARCÍA González, Enrique; RODRÍGUEZ Cruz, Héctor M. (1985)
El maestro y los métodos de enseñanza.
Ed. Trillas. México.

GHILARDI, Franco. (1993)
Crisis y perspectivas de la profesión docente.
Ed. Gedisa. España.

GÓMEZ Palacio Muñoz, Margarita. (1982)
Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.
Ed. Sep. México.

GÓMEZ Palacio, Margarita. (1995)
El niño y sus primeros años en la escuela.
Ed. Sep. México.

GONZÁLEZ, Arsenio Manuel. (2000)
Escuchar, hablar, leer y escribir (actividades con el lenguaje).
Ed. De la Torre. España.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto; FERNANDEZ Collado, Carlos; BAPTISTA Lucio, Pilar. (2008)
Metodología de la investigación.
Ed. McGraw-Hill. México.

JIMÉNEZ Palomino, Mónica. (2008)
Seminario de teorías y problemas de aprendizaje.
Ed. Antología inédita de la Universidad Don Vasco a.c. Uruapan, Mich.

JURADO Valencia, Fabio; AYARZA Bastidos, Alfredo. (2001)
La formación docente en América Latina.
Ed. Delfín Ltda. Colombia.

LADRON de Guevara, Moisés; PÉREZ Rocha, Manuel. (1985)
La lectura.
Ed. Caballito. México.

LAFOURCADE D., Pedro. (1969)
Evaluación de los aprendizajes.
Ed. Kapelusz. Argentina.

LARSON Beals, Ralph. (1992)
Cherán: un pueblo de la sierra tarasca.
Ed. El colegio de Michoacán. Zamora, Mich.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann. (2000)
Escribir: cómo y por qué.
Ed. Manantial. Argentina.

LOYO Bravo, Engracia; ESQUIVEL, Aureliano; BOSSOLS, Narciso. (1885)
La casa del pueblo y el maestro rural mexicano.
Ed. Sep. México.

MANTOVI, Juan. (1968)
La educación y sus tres problemas.
Ed. El ateneo. Argentina.

MEDINA Pérez, Alberto. (1983)
Proposiciones para la educación bilingüe y bicultural en Michoacán.
Ed. Sep. México.

MÉNDEZ Puga, Ana María; VARGAS Garduño, María de Lourdes. (2006) Textos sobre la vida en escuelas p'urhépechas.
Ed. Morevallado. México.

MÉNDEZ Puga, Ana María; VARGAS Garduño, María de Lourdes; MEDINA Murgia, Daniela; ZALAPA Lúa, Elsa Edith; MEDINA Ramos, Ana Luisa; ARIAS Gutiérrez, Magdalena; MENDOZA Mendoza, Gloria Mireya. (2007)

La educación básica en comunidades p'urhépechas: apuntes desde distintas miradas.

Ed. Morevallado. México.

MERCADO, Ruth. (1998)

El trabajo docente en el medio rural.

Ed. Sep. México.

NIETO Herrera, Margarita E. (1992)

Evolución del lenguaje en el niño.

Ed. Porrúa. México.

OSTERRIETH, Paul A. (1984)

Psicología infantil.

Ed. Morata. España.

PAPALIA, Diane; WENDKOS, Rally. (1998)

Psicología del desarrollo.

Ed. Mc Graw Hill. México.

PASALAGUA Noria, Rosario. (1999)

Fichas de trabajo para la formación docente.

Ed. Sep. México.

PASALAGUA Noria, Rosario. (2000)

Fichas de trabajo para la formación docente.

Ed. Sep. México.

PASALAGUA Noria, Rosario. (2001)

Apuntes para la formación docente.

Ed. Sep. México.

PORLÁN, Rafael; Martín, José. (1999)

El diario del profesor como recurso para la investigación en el aula.

Ed. Díada. España.

REYES García, Cayetano. (1993)

Política educativa y realidad escolar en Michoacán 1921-1924.

Ed. El Colegio de Michoacán. Zamora.

ROCKWELL, Elsie. (1985)

Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.

Ed. SEP. México.

RODRÍGUEZ Rivera, Víctor Matías. (2005)
Pedagogía integradora. Los retos de la educación en la era de la globalización. Ed.
Trillas. México.

RODRÍGUEZ Rojo, Martín. (1995)
La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal.
Ed. Oikos-tau. España.

RODRÍGUEZ, Miguel Ángel. (2005)
Educación, ciudadanía e interculturalidad. Memoria del I foro Latinoamericano de
políticas publicas en educación.
Ed. Juventud. México.

ROMERO Flores, Jesús. (1941)
Historia de Michoacán. Para uso de las escuelas primarias.
Ed. El nacional. México.

ROMERO Flores, Jesús. (1962)
Historia de Michoacán.
Ed. Talleres gráficos E. T. I. México.

SÁENZ, Moisés. (1992)
Carapan.
Ed. Crefal. Pátzcuaro.

SALGUEIRO Caldeira, Ana María. (1998)
Saber docente y práctica cotidiana un estudio etnográfico.
Ed. Octaedro. España.

SEP. (1991)
Michoacán lagos azules y fuertes montañas.
Ed. SEP. México.

SEP. (1992)
La lengua escrita en la educación primaria.
Ed. SEP-UPN. México.

SEP. (1993)
Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria.
Ed. SEP. México.

SEP. (1999)
Libro para el maestro. Español primer grado.
Ed. SEP. México.

SEP. (2002)

Fichero de actividades didácticas. Español primer grado.

Ed. SEP- Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. México.

SEP. (2003)

Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.

Ed. Dirección general de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. México.

SEP. (2008-2009)

Apuntes del curso de actualización: "diseño de estrategias didácticas para trabajar el enfoque comunicativo y funcional del español en la escuela primaria, ciclo escolar 2008-2009".

Ed. SEP-Departamento de Capacitación y Actualización Docente. México.

SEP. Curso-taller:

Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria.

Ed. SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México.

SIGUAN, Miguel; MACKEY, William. (1986)

Educación y bilingüismo.

Ed. Santillana. España.

SIN AUTOR. (1999)

Enciclopedia de pedagogía y psicología infantil. Infancia.

Ed. Cultural S. A. España.

SIN AUTOR.

Gran diccionario de las ciencias de la educación, soluciones paso a paso. Ed. Euro México. Colombia.

SMITH, Robert M. (1971)

El maestro y el diagnóstico de las dificultades escolares.

Ed. Paidós. Argentina.

UPN. (1994)

El aprendizaje de la lengua en la escuela.

Ed. UPN-SEP. México.

VALIENTE Catter, Teresa.

Interculturalidad y elaboración de textos escolares.

Ed. GTZ. Alemania.

VERDUZCO G., Maria del Carmen. (1951)
Don Vasco de Quiroga y la educación indígena.
Ed. Imprimatur. México.

WALQUI, Aída; GALDAMES, Viviana. (s/f)
Enseñanza del castellano como segunda lengua.
Ed. Sep-DGESPE. México.

HEMEROGRAFÍA

AGUIRRE, Luz María. (2002)

Lo que se calla sobre educación. Sinéctica. 20; 43-45.

BECERRIL Molina, Celerina Victorina. (2007)

Cultura, la perspectiva de un maestro indígena otomí. Revista Mexicana de Pedagogía. 97; 29-39.

CÁRDENAS, Miguel. (2007)

Los maestros coahuilenses: su vocación más noble. Educación 2001. 144; 38-39.

CONSTANCIO, Teresa. (2005)

La educación intercultural bilingüe en Capacuaro. Crítico. 3; 3.

DE LA GARZA, Gloria. (2002)

La misión del maestro en el siglo XXI: reflexión sobre la función docente. Educación 2001. 25- 28.

DE LA PEÑA, Guillermo. (2002)

La educación indígena. Consideraciones críticas. Sinéctica. 20; 46-50.

HERNÁNDEZ Gaspar, Sara; MENDOZA Martínez, María Teresa; MENDOZA Buenrostro, Gabriel Jorge. (2003)

La transformación del docente en mediador del aprendizaje: un caso de investigación-acción en educación superior. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. 2; 50.

HERNÁNDEZ López, Fernando. (2006)

El valor educativo de la práctica docente. Revista Mexicana de Pedagogía. 91; 11-12.

LOZANO Trejo, Joaquín. (2007)

Los maestros y los derechos de los niños. Educación 2001. 144; 13-20.

MORALES Hernández, Mónica S. (2005)

La idealización del docente. Educación 2001. 120; 68-71.

MUÑOZ Cruz, Héctor. (1998)

Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas. Revista Iberoamericana de Educación. 17; 31-34.

QUILES Cruz, Manuel. (2005)

El valor de ser maestro: homenaje a los docentes de México. Educación 2001. 35-39.

SANTOYO, Salvador. (2002)

La alegría de enseñar. Sinéctica. 20; 75-80.

SERRANO Ruiz, Javier. (1999)

El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe. Revista Iberoamericana de Educación. 17; 91-101.

OTRAS FUENTES DE CONSULTA

ANGUIANO Campoverde, María Guadalupe. (2004)

La enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de primaria.

Ed. Tesis inédita de la Universidad Don Vasco A.C. Uruapan, Mich.

CARPIO Calderón, Liliana. (2005)

Debilidades y fortalezas de la práctica docente en el nivel educativo de secundaria.

Ed. Tesis inédita de la Universidad Don Vasco A.C. Uruapan, Mich.

CHUELA Aguilar, Martha Estela. (1999)

El perfil del docente creativo en la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco A.C.

Ed. Tesis inédita. Uruapan, Mich.

FIGUEROA Joaquín, Yuritzí Belem. (2008)

Importancia de los recursos didácticos dentro del proceso de lecto-escritura en el primer grado "A" de primaria del instituto Arquímedes.

Ed. Tesis inédita de la Universidad Don Vasco A.C. Uruapan, Mich.

GUTIÉRREZ Vaca, Gladis; MADRIGAL Ambriz, Marisol. (2008)

La didáctica empleada por el docente en la enseñanza de la lecto-escritura en el 1º de educación primaria.

Ed. Tesis inédita de la Universidad Don Vasco A.C. Uruapan, Mich.

RICO Gómez, Verónica; ZUÑIGA García, Alma Rosa. (2004)

Factores que motivan al docente a realizar su práctica profesional en una zona rural.

Ed. Tesis inédita de la Universidad Don Vasco A.C. Uruapan, Mich.

SEBASTIAN Felipe, Pablo. (2006)

Meseta tarasca y las políticas de aculturación, 1917-1940.

Ed. Tesis inédita de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Mich.

ANEXOS

Anexo 1.

GUÍA DE LA ENTREVISTA

Nombre:

Edad:

Grado que atiende:

Escolaridad:

Antigüedad:

Lugar de origen:

Total de alumnos que atiende:

1. ¿Cuál es el método que utiliza para la enseñanza de la lecto-escritura?
2. ¿Usted lo eligió o es impuesto por la institución?
3. ¿De manera general, cómo se trabaja en este método?
4. ¿Qué ventajas presenta dicho método?
5. ¿Cuáles son las desventajas del método?
6. ¿En cuánto tiempo aproximadamente se pueden observar los resultados de aprendizaje en los niños?
7. De las siguientes técnicas de trabajo, ¿cuáles utiliza?

Expositiva____ lluvia de ideas____ entrevista____ dramatización____ collage____
producción de textos____ debate____ trabajo en equipos____ exploración____
lectura guiada____ lectura en coro____ lectura individual____

8. ¿Tales técnicas, le funcionan?

9. ¿Cuáles son las actividades que realiza con mayor frecuencia para favorecer la lecto-escritura?
10. ¿Cómo evalúa esas actividades?
11. ¿Cómo es la forma de evaluación de la materia de español?
12. ¿Cuál es el rol que desempeña el alumno dentro de este proceso?
13. ¿Cuál es su rol en el proceso de la lecto-escritura?
14. ¿Qué tipo de factores intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura?
15. ¿Cuál de estos factores, alteran o afectan el proceso?
16. ¿Cómo considera el aprendizaje de sus alumnos?
17. ¿Cuáles son las dificultades que usted enfrenta en este proceso?
18. ¿Qué ventajas le encuentra a la enseñanza de la lectura y escritura?
19. ¿y que desventajas?
20. ¿Cómo influyen los padres de familia en este proceso?
21. ¿El material didáctico con el que cuenta para llevar a cabo dicho proceso, le favorece?
22. ¿Cómo influye la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura?
23. ¿De qué manera favorece el bilingüismo dentro de las clases?